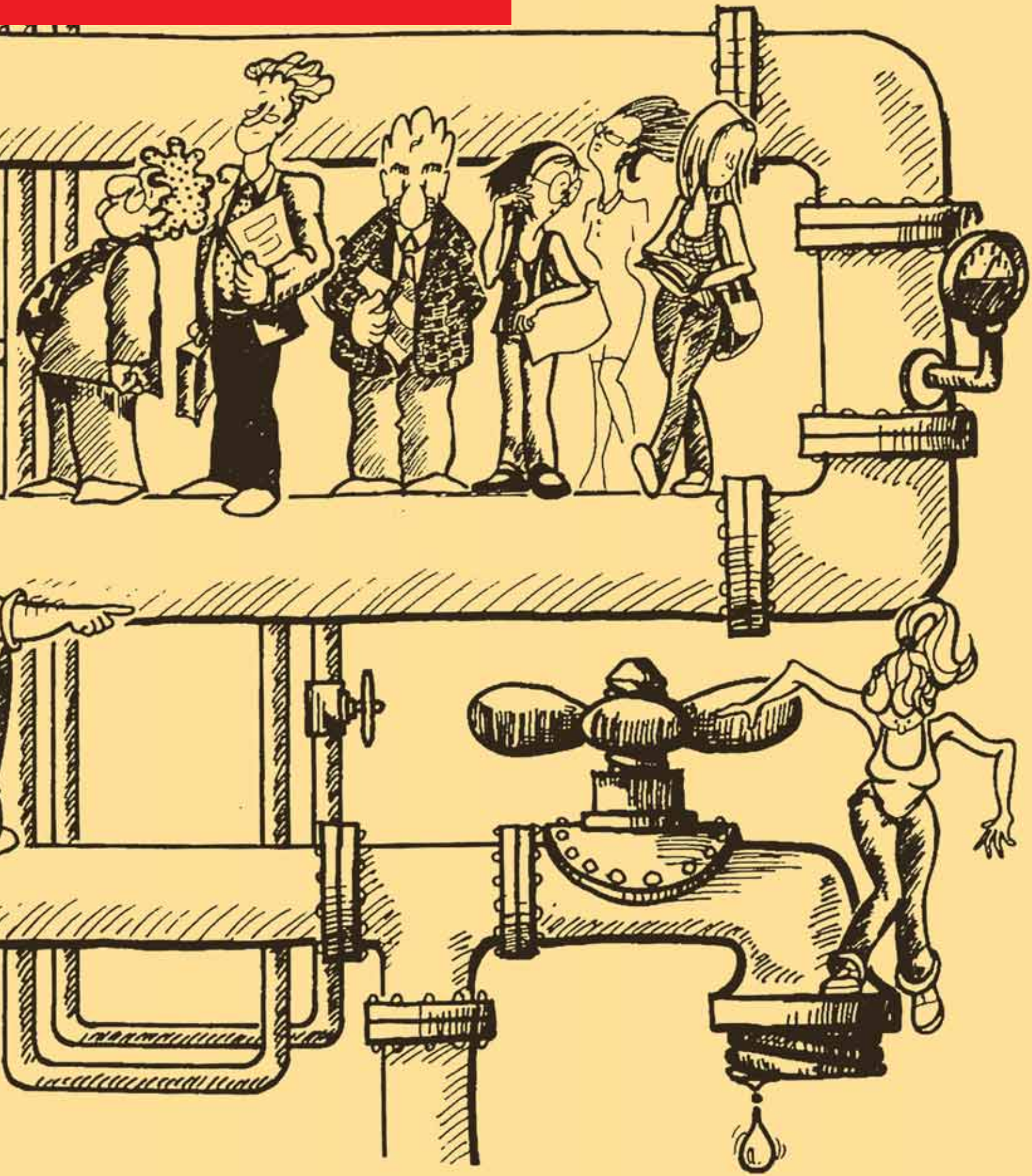


# FORMATION

Revue européenne

# 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

professionnelle, Kaunas, Lituanie

**Eveline Wuttke**

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:

Johan van Rens, Directeur

Stavros Stavrou, Directeur adjoint

N° de catalogue: TI-AA-05-034-FR-C

*Printed in Belgium, 2005*

Responsables de la traduction:

Sylvie Bousquet;

Amaryllis Weiler-Vassilikioti

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

Maquette: Zühlke Scholz & Partner GmbH, Berlin

Thessalonique

En portugais, la Revue européenne «Formation professionnelle» est disponible auprès de: DEEP/CID

Couverture: Laura Crognale & M. Diamantidi S.A.,

Thessalonique

Centro de Informação e Documentação Ministério do Trabalho e da Solidariedade Praça de Londres 2-2°

Production technique avec micro-édition:

M. Diamantidi S.A., Thessalonique

P - 1049-056 Lisboa

Tél. (351-21) 843 10 36

Fax (351-21) 840 61 71

Clôture de la rédaction: novembre 2004

E-mail: deep.cid@deep.msst.gov.pt

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

Pour les autres langues voir en 3° de couverture

**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 96**





# Les visites d'étude fêtent leurs 20 ans

Intégré au programme Leonardo da Vinci depuis la décision du Conseil du 26 avril 1999, le programme communautaire de visites d'étude existe en réalité depuis 1985. Son origine remonte à deux résolutions du Conseil. La première, adoptée le 2 juin 1983 <sup>(1)</sup>, concernait les mesures relatives à la formation professionnelle aux nouvelles technologies de l'information; la seconde, datée du 11 juillet 1983 <sup>(2)</sup>, se rapportait aux politiques de formation professionnelle dans la Communauté européenne pour les années 1980. Aux termes de ces résolutions, la Commission était invitée à développer un programme de visites d'étude destiné aux spécialistes de la formation professionnelle.

Les trois objectifs du programme, définis en janvier 1985 par la Commission, conservent toute leur actualité: d'une part permettre aux spécialistes de la formation professionnelle d'améliorer leur connaissance des aspects spécifiques de la politique et des programmes de formation professionnelle dans les autres États membres, d'autre part favoriser l'échange permanent d'idées et d'informations entre les participants au programme, y compris les visiteurs et leurs hôtes dans les États membres, enfin enrichir le flux d'informations entre les États membres et au niveau communautaire. Autant d'échanges particulièrement utiles pour les activités novatrices liées aux priorités de la politique communautaire dans le domaine de la formation professionnelle.

Depuis l'origine, ce programme permet donc aux décideurs des politiques de formation professionnelle d'échanger et de discuter sur des sujets d'intérêt commun au niveau européen. Actuellement ces thèmes d'intérêt commun sont définis à la fois dans le cadre du processus de Bruges-Copenhague-Maastricht et dans le cadre commun d'action des partenaires sociaux au niveau européen et au niveau sectoriel.

Ces priorités sont inscrites dans un *Masterplan* 2004-2006. Le catalogue 2005 des visites d'étude reflète cette démarche. En 2005,

les participants exerceront, à travers les visites, des *peer learning reviews* en coopération avec les groupes de travail de la Commission.

## L'Europe a grandi

Au cours des vingt dernières années, l'Union européenne est passée de 10 à 25 pays, et même à 31 pour les bénéficiaires du programme. Les routes empruntées par ces «pèlerins» de la formation professionnelle, même si elles sont la plupart du temps aériennes, se sont allongées et la distance moyenne du centre de l'Europe à sa périphérie a au moins doublé. Il faut désormais compter avec deux Méditerranées, l'une au nord, l'autre au sud, des flux commerciaux et intellectuels recomposés, l'amorce d'une nouvelle division du travail. Les parentés entre les systèmes et certaines évolutions, que la guerre, le rideau de fer et les révolutions avaient occultées, redeviennent évidentes. Les retrouvailles d'aujourd'hui face aux enjeux de l'élargissement et de la mondialisation n'en sont que plus importantes.

## 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.

Seconde caractéristique de ce programme: effectuer cette démarche 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'ajou-

<sup>(1)</sup> JO C 166 du 25.6.1983.

<sup>(2)</sup> JO C 193 du 20.7.1983.



te à la diversité des origines nationales pour enrichir encore plus les débats. Tous ces éléments contribuent à prolonger les échanges pendant les temps de déplacement, les repas et les soirées.

Comme au temps des caravansérails, les voyageurs membres du groupe deviennent des conteurs qui disent, à travers la singularité de leur expérience et de leur regard, la formation professionnelle dans leur pays.

### Des résultats

Malgré la durée relativement courte de ces visites (trois à cinq jours), l'expérience d'une mobilité physique éphémère oblige à une mobilité intellectuelle que connaît tout voyageur en terre étrangère. Cette perspective lui donne à voir la réalité de son propre champ de travail sous un autre angle. Elle stimule la réflexion et la créativité, permet de mieux appréhender son activité en interrogeant chacun sur sa pratique.

Parce qu'elles s'effectuent à l'étranger, les visites d'étude donnent à l'effet «autre» plus de force, obligent à mieux observer, à douter si l'on croit comprendre, à analyser, à chercher des clés et des explications. Les participants à ces visites tirent des bénéfices immédiats de telles expériences. Leur position de décideur ou de démultiplicateur d'idées favorise la formation de réseaux, l'élaboration de projets transnationaux ou nationaux; de bonnes pratiques, analysées dans ce cadre, peuvent être transférées/transformées.

Parmi les exemples notoires, citons les orientations européennes en matière de formation dans le secteur agricole; les bases en furent posées au Danemark, dans les toutes premières années du programme. Les visites d'étude ont indubitablement contribué à la connaissance des différentes modalités des systèmes de formation dits «dual» et «en alternance» ou encore des actions modulaires, des NVHQ, etc.

Les représentants des «nouveaux pays» et des pays en voie d'adhésion considèrent cet outil comme un moyen important de familiarisation avec la réalité des politiques de la formation professionnelle dans l'Union européenne.

### Et demain?

Les propositions de la Commission pour le futur programme sont ambitieuses quantitativement et qualitativement. Les «pèlerins» de la formation devraient continuer à sillonner les pays d'Europe pour comprendre les défis du développement des compétences et de la cohésion sociale. Ils ont encore du chemin à parcourir pour atteindre les objectifs de Lisbonne, de Maastricht... De nouvelles lignes d'horizon apparaissent.

En vingt ans des réseaux se sont tissés, des fruits ont mûri.

À Thessalonique, on fête la moisson en même temps qu'on prépare les embarquements de demain.

*J'ai tendu des cordes  
de clocher à clocher,  
des guirlandes  
de fenêtre à fenêtre,  
des chaînes d'or  
d'étoile à étoile*

Arthur Rimbaud

*Ne hâte pas ton voyage  
mieux vaut qu'il dure beaucoup d'années,  
riche de ce que tu auras gagné  
sur ta route.*

Ithaque / Cavafis



# Sommaire

<b>Préface</b> .....	<b>5</b>
----------------------	----------

Marie-Jeanne Maurage

## Recherche

<b>Promouvoir la compréhension mutuelle en matière d'éducation en Europe Les visites d'étude et la contribution de l'éducation comparée</b> .....	<b>6</b>
---	----------

Dimitris Mattheou

*Cet article, qui se fonde sur les traditions de l'éducation comparée, pose un regard critique sur la nature et les perspectives des programmes de visites d'étude.*

<b>De l'importance de la formation professionnelle pour les jeunes adultes sur le marché du travail</b> .....	<b>17</b>
---	-----------

Åsa Murray et Anders Skarlind

*L'étude analyse l'impact de la formation professionnelle sur l'emploi et le revenu des jeunes adultes en comparant ceux qui ont suivi cette filière et ceux qui n'ont pas été au-delà de l'enseignement obligatoire. Elle conclut à une incidence positive de la formation professionnelle sur ces deux paramètres.*

<b>Perspective éducative sur l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur</b> .....	<b>30</b>
---	-----------

Mariana Gaio Alves

*L'analyse de l'insertion professionnelle ne se limite pas à la question de l'accès à l'emploi, mais couvre également des aspects liés à l'apprentissage, au développement personnel et la construction de l'identité individuelle. L'article fait la synthèse d'une recherche sur l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur.*

<b>La transmission efficace des compétences via Internet: exemple pratique</b> .....	<b>44</b>
--	-----------

Marjolein C.J. Caniëls

*Les établissements d'enseignement recherchent des solutions visant à proposer aux étudiants un matériel pédagogique axé sur les compétences tout en allégeant les tâches d'évaluation par les enseignants. Le présent article explique par un exemple concret comment atteindre ces deux objectifs simultanément.*

<b>La dimension existentielle de l'orientation scolaire et professionnelle - quand l'orientation devient une pratique philosophique</b> .....	<b>53</b>
---	-----------

Finn Thorbjørn Hansen

*Cet article traite du nouveau besoin de développer une approche existentielle et davantage fondée sur les valeurs de la théorie de l'orientation et des cours de formation professionnelle dont la croissance est parallèle à l'individualisation et à la multiculturalisation de la formation et de l'emploi.*

**Formation et organisation du travail: essai de recherche-action dans une entreprise de commerce et de distribution** ..... **67**

Alda Bernardes et Albino Lopes

*Avec cette étude, menée dans une entreprise du secteur du commerce et de la distribution, l'offre traditionnelle de formation est remplacée par un modèle fondé sur les besoins réels, où toutes les modalités et actions de formation sont étroitement liées au travail.*

**À lire****Choix de lectures** ..... **82**

Anne Waniart

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



# Préface



**Marie-Jeanne  
Maurage**

Après l'enquête Pisa et au vu du chemin restant à parcourir pour atteindre les objectifs fixés par le sommet de Lisbonne, les comparaisons entre systèmes d'éducation et de formation sont à l'ordre du jour. Décideurs politiques et praticiens veulent comprendre pourquoi les «autres» sont mieux notés ou réussissent plus vite à mettre sur le marché du travail une main-d'œuvre qualifiée ou semblant répondre aux attentes des employeurs.

L'une des voies pour avoir des clés de compréhension et de comparaison est évidemment d'aller voir sur place comment les systèmes fonctionnent, qui les pilote, quels défis majeurs sont à relever, quels problèmes, quelles solutions.

Pour ce faire, l'Union européenne a mis en place voici plus de 25 ans un outil qui garde toujours son actualité, les programmes communautaires de visites d'étude: d'une part Arion, créé en 1978 pour les décideurs du monde de l'éducation, d'autre part le programme géré par le Cedefop pour les responsables de la formation professionnelle, créé en 1985.

L'objectif de ces programmes est d'offrir à des groupes transnationaux de huit à quinze décideurs ou spécialistes (de l'éducation pour Arion, de la formation professionnelle pour les visites appelées communément «Cedefop») l'occasion d'aller visiter ensemble un autre pays et d'y discuter autour d'un thème d'intérêt commun en matière d'éducation ou de formation. Ces voyages sont de courte durée, trois à cinq jours. Les thèmes abordés vont de la présentation des systèmes nationaux au rôle des parents dans les écoles

ou aux besoins des petites et moyennes entreprises face à l'usage croissant des nouvelles technologies; l'approche sectorielle (secteur bancaire, industrie alimentaire, transport), les méthodologies pour la qualité des systèmes, ainsi que l'enseignement des langues ou les rythmes scolaires, font partie de ces thématiques.

Aller voir, questionner pour comprendre, est-ce suffisant pour comparer?

À quelles conditions des comparaisons internationales sont-elles possibles?

Comment est-il possible de tirer des leçons d'une expérience «étrangère»?

C'est le défi de toute visite d'étude dans un contexte international; c'est ce à quoi doit être éveillé et préparé tout organisateur et tout participant à une visite d'étude de ce type.

C'est pourquoi, lors de la célébration des 25 ans du programme Arion, la Commission avait invité Dimitris Matthéou, professeur d'éducation comparée à l'université d'Athènes et fin connaisseur des programmes d'échange en Europe, à exposer l'analyse qu'il fait de ces questions.

Le Cedefop lui a demandé le même service pour les agences techniques du programme de visites d'étude pour responsables de la formation professionnelle.

Nous sommes heureux de partager cette expertise avec les lecteurs de la Revue européenne.



**Dimitris  
Mattheou**

Professeur  
d'éducation  
comparée, université  
d'Athènes



# Promouvoir la compréhension mutuelle en matière d'éducation en Europe

## Les visites d'étude et la contribution de l'éducation comparée

**L'apprentissage mutuel en matière d'éducation grâce aux visites d'étude et à l'observation directe s'inscrit dans une longue tradition. Il a toujours été réconfortant d'espérer éviter les erreurs en mettant à profit les expériences d'autrui. Cet espoir est d'autant plus fort à l'heure actuelle, où nous nous efforçons de construire un avenir européen. Cependant, ces efforts ne sont pas toujours couronnés de succès. Les établissements d'éducation sont trop complexes et trop étroitement imbriqués dans le tissu social pour permettre une compréhension facile et claire de leur fonctionnement. Le présent article pose un regard critique sur la nature et les perspectives des programmes de visites d'étude. Il met en évidence les difficultés et les écueils des visites d'étude et examine les conditions dans lesquelles ces visites peuvent véritablement contribuer à la prise de décisions politiques judicieuses et à la résolution des problèmes.**

(1) Le questionnaire de Jullien a été traduit en plusieurs langues, notamment en anglais (S. Fraser, 1964) et en grec (D. Mattheou, 2000). Les lecteurs hellénophones pourront également consulter P. Kalogiannaki (2002).

Il y a plus d'un siècle et demi, Marc-Antoine Jullien de Paris, intellectuel et pédagogue français cosmopolite, ami de personnalités exceptionnelles telles que Napoléon, Jefferson, Pestalozzi et Humboldt, fut parmi les premiers à percevoir le rôle potentiel de l'éducation dans le bien-être des individus et dans le progrès des sociétés européennes. Il était convaincu que si les nations moins développées de l'Europe pouvaient connaître les pratiques éducatives réussies dans d'autres pays, elles bénéficieraient de leur exemple et de leurs progrès (Jullien, 1817). Dans ce but, il établit un questionnaire détaillé<sup>(1)</sup> destiné à la collecte systématique d'informations et recommanda d'organiser des visites d'étude dans d'autres pays d'Europe pour les responsables de l'éducation. En un sens, il fut le précurseur de nombreux programmes communautaires actuels, tels qu'Arion.

Bien que le projet de Jullien n'eût qu'un succès limité, les responsables de l'éducation suivirent bel et bien certaines de ses recommandations. Ils se rendirent à l'étranger, visitèrent des écoles et autres institutions, firent des observations et prirent des notes, recueillirent des données et présentèrent des rapports aux autorités nationales de leur pays. Leur objectif était de découvrir, dans les systèmes d'éducation étrangers, la meilleure solution à leurs problèmes d'éducation. C'était l'époque où l'on construisait les nations en établissant des systèmes nationaux d'éducation (Green, 1990); l'époque que nous, comparatistes, appelons généralement la période des «emprunts éducatifs sélectifs»

(selective education borrowing, voir Noah et Eckstein, 1969), car on était alors persuadé que les institutions et les pratiques qui avaient réussi dans un pays, une fois minutieusement observées et étudiées, pouvaient être transposées et reproduites dans d'autres. Les États-nations ne pouvaient que bénéficier d'un tel processus<sup>(2)</sup>.

Néanmoins, à la fin du 19<sup>e</sup> siècle, il devint évident que les systèmes nationaux d'éducation nouvellement établis avaient des caractéristiques extrêmement différentes. Les emprunts éducatifs massifs n'avaient pas conduit à la convergence des systèmes. Ceux-ci différaient dans certaines de leurs valeurs fondamentales, dans leur structure, leur organisation, leur administration, etc. Plus importantes encore étaient peut-être les différences concernant la manière dont les peuples européens avaient appris à se percevoir l'un l'autre, ce qui donna lieu aux deux affrontements qui ensanglantèrent l'Europe en l'espace de 30 ans au cours du 20<sup>e</sup> siècle.

Aujourd'hui, l'Europe est un espace de paix. Les haines ancestrales ont laissé la place à la coopération et au compromis. La vision d'une Europe unifiée se concrétise progressivement, malgré d'occasionnelles réticences. L'éducation, qui demeure de jure la responsabilité exclusive des États-nations, est une nouvelle fois invoquée, non plus exclusivement pour servir les intérêts nationaux, comme par le passé, mais aussi pour développer l'identité européenne en promouvant la compréhension mutuelle, en





mettant à profit les expériences des autres et, plus généralement, en supprimant tout obstacle à l'intégration européenne. À cette fin, les autorités communautaires déploient des efforts plus délibérés, plus systématiques et plus ouverts pour aider les pédagogues à saisir l'essence des modes de pensée que l'éducation a façonnés chez les autres peuples. Pour réaliser cet objectif clairement politique, elles ont mis en place un certain nombre de programmes - dont les programmes de visites d'étude, réminiscent des pratiques du 19<sup>e</sup> siècle dans ce domaine. Pour servir avec efficacité cette noble cause, les programmes communautaires de visites d'étude, qui constituent le thème exclusif du présent article, devraient tirer le meilleur parti possible de la précieuse expérience et de la sagesse conventionnelle de l'éducation comparée. Ci-après, nous examinerons les principaux éléments de cette précieuse expérience et nous proposerons des moyens pour l'utiliser de manière à faire des visites d'étude des instruments efficaces de compréhension mutuelle en Europe.

### **La sagesse conventionnelle de l'éducation comparée**

L'éducation comparée est l'une de ces disciplines scientifiques dont l'histoire est faite de turbulences et de vicissitudes (Bray, 2003; Wilson, 2003; Cowen, 2000; Crossley, 2000; Mattheou, 2000; Holmes, 1965; Hans, 1949). Son but initial était d'identifier et de comprendre les raisons sous-jacentes aux différences qui existaient, malgré les influences transnationales profondes et durables, entre les systèmes d'éducation nouvellement établis au 19<sup>e</sup> siècle. Dans l'entre-deux guerres, elle s'est attachée à démontrer qu'il existait bel et bien des relations de cause à effet entre société et éducation, dans un souci de servir la noble cause de préserver la paix. Dans les premières décennies de l'après-guerre, l'éducation comparée s'est intéressée aux problèmes liés à la démocratisation et au développement de l'éducation. Par la suite, reflétant en cela les conjectures de l'époque, elle s'est attelée aux questions contemporaines, de la mondialisation et de la société de la connaissance à l'exclusion sociale et au processus cognitif, qui sont actuellement à l'ordre du jour de l'éducation. Dans aucune de ces circonstances, même lorsqu'elle a fait serment d'allégeance à la cause de la théorie pure, à l'explication et à la compréhension, l'éducation comparée n'a véritablement renoncé

à ses aspirations politiques. Dès lors, au fil de décennies successives de contact direct avec les réalités de la prise de décision en matière d'éducation, elle a accumulé une expérience riche et précieuse, qui est codifiée dans un certain nombre d'articles de foi. Trois de ces articles de foi présentent un intérêt particulier pour notre propos.

Le premier article de foi pour les comparatistes définit l'éducation comme un «être vivant» (Sadler, 1964). Il n'est pas possible d'en extraire sélectivement un élément, une institution par exemple, de le transplanter dans un contexte national différent et de s'attendre à le voir prospérer et porter des fruits comme il le faisait dans son environnement d'origine. C'est comme si l'on voulait voir pousser une palmeraie dans la zone arctique à partir de palmiers prélevés dans une zone tropicale ou un oranger à partir de quelques feuilles et de quelques fleurs cueillies dans le jardin d'un voisin. Le désillusionnement des conseillers étrangers qui, dans les années 60, tentèrent de transplanter les institutions occidentales dans les pays du Tiers-Monde (Arnové, 1980) ou celui des réformateurs qui, de nos jours, s'emploient à importer le «managérialisme» anglo-saxon dans leur propre système d'éducation (Cowen, 1996) témoigne de la véracité de cette assertion.

Le deuxième article de foi établit que les éléments externes à l'éducation, à savoir les éléments de son contexte social élargi, sont plus importants que les éléments internes au système d'éducation proprement dit (Sadler, op. cit.), dans le sens où c'est le contexte social qui est le facteur essentiel de toute évolution majeure qui s'y opère. Les valeurs qui régissent notre éducation sont des valeurs sociales; les préoccupations et les priorités éducatives sont, fondamentalement, des préoccupations et des priorités sociales. En tant qu'individus, nous avons été façonnés par la société dans laquelle nous avons grandi; nous sommes les produits de notre époque et des circonstances, prisonniers d'un tissu de sens et d'hypothèses sociales que nous ne reconnaissons pas nous-mêmes, comme l'a fait observer l'un des comparatistes les plus éminents (King, 1976).

Les préoccupations liées à l'égalité des chances en matière d'éducation trouvent un écho direct dans les mouvements en faveur de l'égalité sociale. Les plaidoyers pour des réformes démocratiques plus poussées dans le do-

(2) Horace Mann, par exemple, présente en 1844 au Conseil de l'éducation de l'État du Massachusetts un rapport dans lequel il écrivait: «[...] si nous avons suffisamment de sagesse pour apprendre à partir des expériences des autres [...], nous pouvons éviter les calamités considérables et terribles qui frappent en ce moment d'autres peuples. D'un autre côté, je n'hésite pas à affirmer qu'il y a beaucoup de choses dans les autres nations que nous, dans la nôtre, ferions bien d'imiter [...]». Victor Cousin insiste quant à lui dans son rapport (1833) sur «la réelle grandeur de l'être humain [qui consiste] à emprunter ailleurs ce qui est bon et à le perfectionner en se l'appropriant». Il note encore: «Nous pouvons assimiler ce qu'il y a de bon chez les autres peuples sans aucune crainte de cesser d'être nous-mêmes» [traduit de l'anglais].



maine de l'éducation reflètent les préoccupations contemporaines des sociétés soucieuses d'approfondir et de renforcer la citoyenneté démocratique, tout particulièrement dans les pays qui, dans un passé récent, ont subi le joug de régimes autocratiques. Le respect d'autrui dans les établissements scolaires est l'expression du consentement social plus large au pluralisme culturel et à la tolérance politico-religieuse. Le souci de resserrer les liens entre l'école et le marché du travail atteste l'importance accordée par la société au rôle économique des établissements d'éducation.

Le troisième article de foi établit que les contextes sociaux et, par voie de conséquence, l'éducation, présentent des différences. Ils ont suivi un développement différent au cours de l'histoire, sous l'influence de forces et de facteurs différents, et les circonstances actuelles et les perspectives futures requièrent des priorités et des plans d'action différents en matière de politique éducative. Comparez, par exemple, les sociétés irlandaise et française et regardez la place de la religion dans les programmes scolaires; comparez aussi les sociétés britannique et grecque et l'autonomie en termes de gestion des établissements britanniques et la dépendance administrative totale des établissements grecs par rapport au ministère de l'éducation; comparez encore les sociétés suédoise et allemande et observez l'organisation intégrée de la première et le système plus «éclaté» de la seconde. Comparez l'individualisme et le pragmatisme américains et le corporatisme et le paternalisme japonais dans le monde des affaires, et vous découvrirez leurs liens avec les valeurs sociales et éducatives: l'éthique protestante et l'esprit pionnier des premiers immigrants aux États-Unis et les valeurs de respect de la famille et d'attention due à ses membres au Japon. Ces exemples mettent en lumière le rôle de l'histoire et de la tradition. Regardez aussi la culture d'entrepreneuriat introduite dans les universités britanniques et néerlandaises et comparez-la à la notion de service public qui, dans les universités grecques, demeure étroitement associée à l'enseignement supérieur; cela donne une idée très nette des perceptions différentes, dans ces sociétés, de questions telles que la mondialisation, la concurrence internationale, la modernisation, etc., omniprésentes dans le débat public actuel sur l'évolution future.

### Éducation comparée et programmes de visites d'étude

Cependant, pour le décideur de l'éducation, la question importante n'est pas la validité des trois articles de foi susmentionnés, auxquels il souscrit très certainement. La question cruciale pour lui est de savoir comment les utiliser pour construire et mettre efficacement en œuvre des visites d'étude dans la pratique. Pour fournir une réponse convaincante, bien que certainement prudente, il convient d'identifier au préalable les principaux objectifs de ces programmes. Arion constitue un exemple représentatif à cet égard. Selon la Commission, les principaux objectifs des visites d'étude Arion sont (a) de «permettre aux responsables et décideurs de l'éducation [...] d'adapter et de repenser leur travail en tenant compte de l'expérience directe acquise en matière de structures et de réformes éducatives dans d'autres États membres» et (b) de «mettre à la disposition des responsables politiques davantage d'informations de qualité, sélectionnées et à jour, relatives à l'évolution de l'éducation dans toute la Communauté» (Commission européenne, 2003).

Il est manifeste que le programme de visites d'étude Arion, ainsi que les visites similaires, telles que celles qui relèvent du programme Leonardo da Vinci, s'inscrivent résolument dans une perspective réformatrice et «mélioriste». L'hypothèse de départ est que les décideurs politiques, les responsables administratifs et les pédagogues qui y participent obtiendront des informations directes, fiables, qu'ils pourront utiliser et utiliseront dans leur pays, dans le cadre de projets de réforme et de politiques de l'éducation inspirés par les expériences pertinentes d'autres pays d'Europe. Cette hypothèse et cette approche de la décision politique par les autorités communautaires rappellent les nobles intentions des pères fondateurs des systèmes nationaux d'éducation, qui n'ont jamais été abandonnées en tant qu'instruments de prise de décision. Durant de nombreuses années - et peut-être plus que jamais à l'heure actuelle, où les réunions sont plus formelles, plus fréquentes et plus multilatérales -, les responsables politiques sont sortis de réunions ministérielles impressionnés par les réussites éducatives de pays sélectionnés et prêts à s'engager dans un énième projet de réforme (Phillips, 1989 et 2002). Devons-nous nous rappeler l'enthousiasme manifesté par les sociaux-



démocrates dans les années 60 à propos de la réforme globale du système suédois? Ou peut-être l'engouement réformiste qui s'est emparé de l'Europe pour un enseignement technique et professionnel qui décongestionnerait l'enseignement général et qui servirait de moteur au développement économique? Ou l'impact des politiques de l'éducation britanniques des années 80 sur les néolibéraux des divers pays d'Europe? Ou encore l'obsession actuelle pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, l'éducation des adultes et l'assurance qualité? Combien de fois les technocrates, les responsables administratifs et les pédagogues de toutes sortes, au niveau local, national et international, ont-ils apporté aux commissions de décision leur sagesse souvent erronée en matière de systèmes d'éducation étrangers? Autant de rappels d'un mélange décousu de présomptions, d'informations inadéquates, d'interprétations naïves, de généralisations arbitraires, de vœux pieux et de préjugés. Tout comparatiste qui a siégé dans une commission de décision peut citer sans hésiter des exemples de propositions irréalisables reposant sur diverses conceptions erronées des réalités des établissements d'éducation étrangers. Face à tout cela, que peut nous apporter l'éducation comparée?

Nous avons déjà évoqué plus haut le premier conseil que peut prodiguer l'éducation comparée aux décideurs participant à une visite d'étude. En soulignant le caractère historico-contextuel des établissements d'éducation et, partant, les limites de l'emprunt éducatif, l'éducation comparée met en garde les décideurs politiques nationaux contre le risque d'interpréter les recommandations communautaires de repenser les politiques nationales «en tenant compte de l'expérience directe acquise en matière de structures et de réformes éducatives dans d'autres États membres» (Commission européenne, op. cit.) sur un mode naïf et superficiel, qui verrait dans ces recommandations des préceptes d'adoption inconsidérée de pratiques éducatives étrangères. En outre, l'éducation comparée soumet à une critique sagace toutes les allégations commodes et les certitudes infondées qui prévalent fréquemment au sein de certaines commissions de décision. Par conséquent, dès le départ, elle met en garde les décideurs susceptibles de participer à une visite d'étude contre les difficultés de leur tâche.

La deuxième contribution importante de l'éducation comparée consiste à avertir toutes les parties prenantes à un programme de visites d'étude des difficultés inhérentes à leur tâche. La première difficulté est d'ordre épistémologique. Nos observations ne peuvent jamais être pleinement objectives, quels que soient nos efforts. Cela ne tient pas tant au fait que «les choses vraiment importantes dans la vie et dans l'éducation, et les situations sociales dans lesquelles elles prennent tout leur sens, sont beaucoup trop complexes pour se prêter à une quelconque observation prétendument objective» (King, op. cit., p. 14). Cela tient essentiellement au fait que nous voyons ce que nous avons appris à voir. Lorsque nous observons, nous portons en nous toute notre histoire, notre personnalité, nos émotions du moment et notre bagage intellectuel (ibidem, p. 15).

Cela s'applique tout autant au profane qu'à l'expert. L'expert aussi, en particulier lorsqu'il observe un aspect spécifique d'un système d'éducation étranger, a un regard différent selon qu'il est chargé de recherche, conseiller auprès d'autorités éducatives étrangères, participant à une visite d'étude ou partenaire d'un projet de réforme, mais aussi selon sa formation et selon ses priorités et compétences en matière de recherche.

Les limites de notre objectivité nous imposent un certain nombre de retenues et d'obligations. Premièrement, nous devons nous accoutumer à cette idée et faire preuve d'une vigilance permanente par rapport aux limites de nos observations. Deuxièmement, nous devons systématiquement vérifier nos données en les comparant à d'autres données fiables ou en consultant des collègues qui connaissent mieux le système d'éducation considéré et son contexte social. Nous devons essayer de développer nos compétences de comparatistes en nous familiarisant avec les méthodes et les techniques pertinentes. Enfin, nous devons conserver en permanence notre ouverture d'esprit, notre sens des réalités, notre modération, notre circonspection, et être prêts à remettre en cause toutes les informations, tous les points de vue, et à réexaminer nos propres idées à la lumière de nouvelles données. Nous devons, peut-être plus que jamais, être prêts à comparer de manière scientifique et à évaluer de manière critique toutes les informations sur l'évolution des systèmes d'éducation étrangers et tous les conseils en la matière que les or-



ganisations internationales déversent dans nos contextes nationaux.

La deuxième difficulté est d'ordre conceptuel. Elle nous rappelle que toute étude valide et fiable devrait reposer sur une compréhension claire des concepts - et des hypothèses idéologiques sur lesquelles ils se fondent - qui sous-tendent notre perception du monde et de l'éducation, en particulier lorsque l'étude porte sur les systèmes d'éducation étrangers. La construction de concepts est un processus qui se déroule dans une société spécifique et qui, dès lors, est culturellement défini. Même au sein d'une société donnée, les individus n'attribuent pas le même sens au même concept. Cela est particulièrement manifeste dans le cas de concepts modernes tels que la mondialisation ou la société de la connaissance, auxquels même les scientifiques attribuent des sens différents. Soit dit en passant, nous devons d'autant plus nous méfier de ceux qui nous conseillent de nous conformer aux règles édictées par les forces inexorables de la mondialisation, de la concurrence internationale ou de l'innovation technologique. Pour en revenir à la dimension comparative, lorsque nous nous proposons d'étudier un système d'éducation étranger, nous devons être parfaitement conscients que les individus d'autres pays peuvent conférer des sens différents à certains de nos concepts. Par exemple, pour l'Européen du continent, l'école publique n'a pas du tout le même sens que les *public schools* pour le Britannique. Les *Gastarbeiter* et leur éducation sont spécifiquement allemands. Les enseignants grecs ne se sont que récemment familiarisés avec le programme d'études au sens anglo-saxon, bien que beaucoup continuent de voir dans ce dernier - que la plupart qualifient encore de «programme analytique» - une liste de chapitres de manuels scolaires à enseigner. Et il en va de même du concept d'«autonomie professionnelle», qu'ils interprètent davantage comme une moindre obligation de se conformer aux directives ministérielles que comme une pleine participation à la prise de décision au niveau de l'établissement.

De fait, lorsqu'il s'engage dans cette discipline, tout étudiant en éducation comparée éprouve le choc culturel d'aborder un système d'éducation étranger avec le bagage conceptuel de sa propre culture. Il sera par exemple difficile pour un étudiant grec, porteur des concepts fondamentaux d'un sys-

tème d'éducation centralisé - centralisme administratif, uniformité structurelle, légalisme, etc. -, de comprendre le fonctionnement d'un système caractérisé par la diversité de ses structures, de ses modèles administratifs et de ses programmes. Un étudiant anglais éprouvera tout autant de difficultés à comprendre la nature de l'éducation dispensée dans les établissements grecs - où le contenu, l'organisation et les méthodes d'enseignement sont prescrits par l'État -, s'il l'aborde en prenant pour référence conceptuelle l'autonomie professionnelle dans son acception anglaise. Moralité: si nous n'abordons pas les systèmes d'éducation étrangers dans une perspective contextuelle adéquate, il est quasiment certain que notre étude débouchera sur une impression erronée et sur des conclusions déformées et, en conséquence, que nous passerons à côté des expériences des autres peuples.

La troisième contribution de l'éducation comparée à la réussite d'un programme de visites d'étude est liée au fait que l'éducation fonctionne au sein d'un contexte social en permanence forgé par la tradition et par une vision de l'avenir. Aucune étude ne saurait être complète sans prise en compte et sans compréhension de ce contexte. Nous ne pouvons nous limiter à visiter des établissements - généralement la crème du système d'éducation que les autorités du pays d'accueil ont à offrir -, à assister à des conférences, à nous entretenir avec des enseignants et des responsables administratifs et être convaincus d'avoir appréhendé dans son ensemble tout un système ou l'un de ses éléments, ainsi que la politique qui nous intéresse. Et surtout, nous ne pouvons discerner et apprécier les forces immatérielles sous-jacentes à un système d'éducation donné, ni expliquer son fonctionnement et la dynamique du changement propre à ce système. Sans perspective contextuelle, nous ne pouvons ni parvenir à une compréhension réelle, ni tirer des enseignements utiles d'une visite d'étude. Nous illustrerons notre propos par quelques exemples empruntés au contexte grec.

Supposons que le thème d'une visite d'étude en Grèce soit la dimension européenne dans les établissements scolaires. Il est fort probable que, durant la visite d'établissements grecs, vous rencontrerez des enseignants enthousiastes, qui travaillent avec des élèves hautement motivés à plusieurs projets soigneusement conçus reposant sur di-





verses approches créatives. Pourtant, la réussite vantée et observée sera d'une utilité limitée en tant que modèle de réforme dans votre propre pays, si vous n'êtes pas à même de prendre en compte le contexte social spécifique de la situation que vous avez observée. La société grecque dans son ensemble a toujours été portée à resserrer ses liens avec l'Europe et l'Union européenne, pour des raisons à la fois culturelles et politiques. Les Grecs ont toujours été fiers d'avoir offert à l'Europe les principes fondamentaux de sa civilisation et d'être les héritiers de l'Europe des Lumières. En même temps, l'adhésion à l'Union européenne a toujours été perçue comme un bouclier contre les menaces externes et l'instabilité politique interne. Sans cet appui politique, la dimension européenne de l'éducation n'aurait peut-être pas eu les mêmes chances de succès. Et sans cette compréhension, les participants aux visites d'étude venus observer la dimension européenne dans les établissements scolaires grecs ne peuvent bénéficier des enseignements et des expériences utiles qu'ils recherchent.

De même, il serait difficile de prendre toute la mesure de la réussite des politiques relatives à l'éducation des immigrés et des réfugiés en Grèce et d'en tirer des enseignements utiles sans prendre en considération le fait que près de la moitié des Grecs sont les descendants des réfugiés d'Asie mineure de 1922 et que de nombreuses générations de Grecs ont partagé la douleur de l'émigration.

Un dernier exemple est éclairant: bien que certains progrès aient été accomplis dans ce domaine, les TIC n'ont pas encore été intégrées avec succès dans les établissements scolaires grecs. Une visite d'étude ferait peut-être apparaître certains des obstacles et certaines des difficultés, qui seraient peut-être liés à l'inertie de l'administration publique, à l'insuffisance de la formation initiale et en cours d'emploi des enseignants ou au manque d'infrastructure adéquate. Cependant, le visiteur ne peut se faire une idée complète et claire de la situation et en tirer des enseignements utiles, s'il n'est pas en mesure de comprendre aussi les facteurs intellectuels et idéologiques sous-jacents à l'éducation en Grèce.

Pour des raisons d'ordre historique, l'éducation en Grèce vise traditionnellement à cultiver l'esprit et les valeurs morales. Ce sont les savoirs théoriques plutôt que les sa-

voirs pratiques qui sont réellement importants à l'école et les enseignants ont appris au fil du temps à respecter ces principes dans leur travail. Pour intégrer résolument les technologies dans les programmes scolaires ou dans l'enseignement, il faut non seulement éliminer les obstacles institutionnels, mais aussi modifier la culture scolaire traditionnelle.

Certains, dans les cercles réformistes optimistes et audacieux, réfuteront l'importance que nous attribuons au rôle de la tradition et des forces sociales et culturelles, au motif que, de nos jours, l'éducation a essentiellement trait à la production de compétences, à l'adaptabilité et à la flexibilité dans un monde chaotique et mondialisé en mutation rapide, à l'individualisme et à la préférence culturelle, au *vivre* plutôt qu'au *philosopher*. Leur argument est que les États et les individus qui ne tiennent pas compte des réalités de la mondialisation, de l'explosion technologique dans les domaines de l'informatique et de la biologie, du caractère multiculturel des sociétés postmodernes et de la relativité culturelle, du déclin de l'État-nation et de l'échec du projet des Lumières et qui, plus généralement, ne comprennent pas l'omnipotence des forces internationales et le caractère inévitable des changements qu'elles entraînent, risquent de se retrouver en marge de la société mondiale et à l'arrière-garde de l'histoire. Dès lors, les conseils récurrents et insistants prodigués aux pédagogues sont de suivre le courant et de railler ceux qui ne se plient pas à la règle.

À cela nous répondrons en deux points. En premier lieu, tous ces constats concernant les forces internationales et leurs corollaires sont tout simplement inexacts. L'État-nation demeure solide et constitue encore le seul cadre de référence pour la légitimation politique des structures supranationales (Mattheou, 2001), même s'il a perdu certaines de ses prérogatives économiques et politiques. La mondialisation, contestée et exécrée à divers titres, n'est un phénomène ni nouveau ni universel (Hirst et Thomson, 1996; Ashton et Green, 1996). L'explosion technologique actuelle, bien qu'impressionnante et d'une force peut-être sans précédent, n'est rien de plus qu'une autre étape dans une longue série d'explosions dans ce domaine, qui n'ont pas encore marqué de leur empreinte créatrice toutes les régions du monde.



En second lieu, la plupart des arguments susmentionnés sont a-historiques, positivistes et, dans une certaine mesure, déterministes. Ils occultent l'aptitude de l'être humain à repousser et à combattre les forces omnipotentes et sa volonté d'emprise sur l'histoire. La longue tradition intellectuelle du continent européen atteste le caractère dialectique de l'histoire et du progrès humain. Et la contribution considérable de l'Europe à la civilisation mondiale prouve indéniablement l'importance de l'engagement politique actif dans l'écriture de l'histoire.

### **Préparer les visites d'étude dans une perspective comparatiste**

Il est indéniable que la traduction de la théorie en pratique est une tâche difficile; un cours d'aéronautique et un manuel de l'appareil ne suffisent certainement pas à garantir la sécurité d'un vol. De même, si l'éducation comparée fournit des lignes directrices pour améliorer l'efficacité des visites d'étude, elle ne saurait conjurer tous les démons des erreurs d'appréciation. C'est dans cet esprit que doivent être perçues les remarques ci-après.

Une visite d'étude est fondamentalement un exercice de communication et, pour en améliorer l'efficacité, il importe de la considérer comme telle. Le visiteur est mis en contact avec un certain nombre de personnes qui travaillent dans - ou entretiennent des liens avec - une organisation/un établissement. Ces personnes sont censées être disposées à satisfaire son intérêt en lui expliquant la situation et en répondant à ses questions. En ce sens, elles émettent un message codé, qui reflète leurs hypothèses concernant les sujets d'intérêt des visiteurs et leur propre perception des éléments fondamentaux et représentatifs de leur organisation ou établissement. À cet égard, les hôtes utilisent certains concepts qui leur sont familiers - et dont ils supposent qu'ils sont familiers à leurs visiteurs - et, dans certains cas, ils considèrent certains aspects contextuels de leur message comme allant de soi.

Les visiteurs interprètent - ou, dans un sens plus technique, décodent - le message en fonction de leurs propres hypothèses, de leurs outils conceptuels et de leurs préférences et intérêts personnels. Du fait de leurs origines nationales et/ou culturelles différentes, ces visiteurs ont des hypothèses, des intérêts et des contextes conceptuels diffé-

rents, qui les conduisent à des interprétations différentes du message et à une compréhension différente de la situation.

Enfin, une double strate administrative est chargée de rapprocher les visiteurs de leurs hôtes: les autorités du pays d'accueil décident du programme et de l'organisation des visites d'étude, tandis que les autorités des pays d'origine sélectionnent les candidats en fonction de certains critères, fournissent des informations de base avant la visite et reçoivent des rapports après l'événement. Chacune de ces strates est hautement importante dans le processus de communication pour décider du destinataire, du destinataire et du thème du message et, par conséquent, dans une large mesure, de son contenu et de son interprétation.

Après avoir identifié les participants à ce processus de communication, nous pouvons maintenant procéder à la description des phases d'une visite d'étude et préciser les domaines dans lesquels l'éducation comparée peut apporter une contribution. Pour les besoins de l'analyse, nous articulons ce processus en cinq phases distinctes:

- sélection par les autorités du pays hôte du thème, du contenu et de la structure de la visite d'étude;
- sélection des visiteurs potentiels en fonction d'un certain nombre de critères spécifiques;
- préparation et soutien des visiteurs potentiels assurés par les autorités des pays d'origine;
- visite proprement dite, à laquelle participent les visiteurs mais aussi un certain nombre de personnes sélectionnées par les autorités du pays hôte, ici aussi en fonction de certains critères;
- rapports transmis aux autorités des pays d'origine et à un public plus large d'acteurs de l'éducation.

La première phase dépend dans une large mesure de deux facteurs. Les visites d'étude doivent correspondre aux priorités spécifiques des programmes Socrates/Leonardo da Vinci et aux réalités éducatives de l'Europe d'aujourd'hui; elles doivent également tenir compte des potentialités du pays hôte. Malgré les similitudes que présentent la plu-



part des problèmes et des politiques en matière d'éducation dans les différents États membres de l'UE - résultats inévitables de divers facteurs, notamment des forces de la mondialisation, de l'intégration européenne et de la société/l'économie de la connaissance -, certaines questions éducatives ont une spécificité nationale, liée soit aux conditions propres à tel ou tel pays, soit au caractère novateur des politiques qui y sont mises en œuvre. La transformation des établissements d'éducation dans les anciens pays communistes d'Europe - dans des conditions tout à fait particulières -, ainsi que les politiques de «managérialisme» des établissements anglais - innovation qui s'inscrit dans le droit fil des traditions organisationnelles anglaises -, entrent dans cette catégorie. Dès lors, la distinction entre problèmes/politiques «similaires» et «spécifiques» pose la question de la pertinence du thème d'une visite d'étude pour les pédagogues étrangers (tout particulièrement lorsqu'il s'agit de conditions spécifiques) et fait peser sur le visiteur des exigences radicalement différentes en termes de connaissance des conditions propres au pays visité. Un enseignant grec, par exemple, qui intervient dans un système d'éducation fortement centralisé, pourra s'interroger sur la pertinence d'étudier la gestion locale d'un établissement en Angleterre; pour trouver un intérêt réel au thème de la visite, il devra se documenter sur les traditions de décentralisation propres au système d'éducation anglais, sur le professionnalisme des enseignants et sur le caractère libéral de la politique dans ce pays, sur la confiance du public dans la gestion scientifique, etc., davantage que s'il devait étudier, par exemple, l'enseignement spécial.

L'éducation comparée peut fournir les moyens de distinguer le similaire du spécifique - ce qui, dès le départ, a été l'un de ses objectifs principaux - et de mettre en lumière la nature et l'importance des similitudes et des spécificités de la prise de décision politique. Cette contribution revêt une importance manifeste dans le choix des thèmes et dans la structuration des visites d'étude. Sous réserve que les autorités ne montrent pas à leurs visiteurs ce qui est purement surprenant et facilement observable, dans le seul but de remplir leurs obligations conventionnelles, et qu'elles disposent de l'expertise comparatiste nécessaire, elles peuvent sélectionner un thème et organiser la visite d'étude autour de ce thème de manière à mettre en lumière les éléments contextuels

importants de la politique et à faire nettement apparaître les spécificités par rapport aux similitudes. De même - dès lors qu'il existe toujours des perspectives et des points de vue différents au sein d'une société -, les autorités du pays hôte devraient prévoir des présentations de points de vue antagoniques/minoritaires, ainsi que des visites et des observations d'établissements moins exemplaires. Cela permettra aux visiteurs non seulement de se faire une idée plus complète et plus exacte de la situation, mais aussi d'élever le niveau de confusion créatrice, qui, en tant qu'élément central d'intérêt réel et d'engagement participatif, générera une compréhension de la situation plus profonde et plus conforme à la réalité; après tout, tel est le but final d'une visite d'étude. La première phase n'est pas une simple question de technique organisationnelle et procédurale; elle pose les bases d'une visite d'étude réussie et les autorités nationales/régionales ne devraient pas, à ce stade, hésiter à recourir aux services de spécialistes de l'éducation comparée et à coopérer avec leurs homologues étrangers.

La deuxième phase relève de la responsabilité des autorités des pays d'origine. En règle générale, celles-ci sélectionnent les visiteurs potentiels sur la base de leurs compétences linguistiques (ils doivent avoir une bonne maîtrise de la langue de la visite d'étude), de leur intérêt pour le thème de la visite ou de leur pertinence par rapport à ce thème et de leur position hiérarchique dans le système d'éducation. Ces critères, certes incontestables, ne sont pas suffisants. La prise en compte du fait qu'une visite d'étude est un exercice de communication dans lequel l'observation, le décodage et la compréhension dépendent étroitement du contexte conceptuel des visiteurs, de leur système de valeurs, de leurs hypothèses quant à la qualité de l'éducation, de leur motivation réelle, etc., devrait permettre aux autorités des pays d'origine de se faire une idée plus complète et plus exacte du profil des visiteurs potentiels. L'expérience montre que, pour certains pédagogues, la participation à une visite d'étude est une pure question de curiosité, ou de possibilité de voyage à l'étranger et de rencontres (un aspect au demeurant très utile, mais qui ne constitue pas la priorité première des programmes de visites d'étude). Pour d'autres, l'observation impartiale est entravée par une prédisposition à l'intériorisation; il y a toujours, par exemple, ceux qui voient dans le système



allemand d'enseignement technique et professionnel le modèle parfait, ou les tenants de l'encyclopédisme qui, méprisant le programme d'études essentialiste du *GCE-A level* britannique (certificat d'études générales du secondaire supérieur), sont enclins à ne rechercher que des preuves factuelles durant leur visite d'étude. Le profilage des visiteurs potentiels sur la base de certaines caractéristiques descriptives d'ordre qualitatif est un exercice utile et un plus pour la phase suivante.

La troisième phase est l'axe central du processus; elle est destinée à préparer les participants potentiels à une visite réussie. En s'appuyant sur des informations détaillées et fiables concernant le thème, le contenu et la structure de la visite d'étude - informations transmises par les autorités du pays hôte à celles des pays d'origine durant la première phase - et après avoir établi le profil personnel des participants (2<sup>e</sup> phase), les autorités sont maintenant en mesure d'organiser des séminaires ad hoc, qui peuvent comporter des cours de brève durée sur l'étude comparative de l'éducation. Indépendamment du thème de la visite, tous les visiteurs potentiels doivent être mis en garde contre les risques d'observation biaisée, d'approche décontextualisée des problèmes, de confusion entre le général et le spécifique, d'occultation du poids des circonstances et des traditions, etc. Il peut s'avérer très utile de présenter des études de cas, empruntées au riche fonds de la littérature sur l'éducation comparée, qui témoignent de malentendus et d'erreurs d'appréciation ayant donné lieu à de réelles bévues politiques. Il peut aussi s'avérer utile de fournir aux visiteurs potentiels des informations de référence sur le système d'éducation du pays hôte et sur son contexte socio-économique, culturel et politique, non de manière fragmentée et décousue, mais sous une forme méthodique qui leur permettra de se faire une idée des liens existant entre, d'une part, l'établissement observé et, d'autre part, les forces immatérielles et les réalités qui influent sur son fonctionnement. C'est seulement sous cette forme que l'information sur le pays hôte ou sur l'un de ses établissements - information, qui, à l'heure actuelle, est généralement fournie sous d'autres formes par les autorités des pays d'origine et par celles du pays hôte - prend tout son sens et acquiert une réelle utilité. Le point d'orgue de ces cours de brève durée pourrait être le développement d'un organigramme ou d'une

grille d'observation générique flexible, permettant aux participants de se concentrer sur les aspects institutionnels importants, de distinguer le général du spécifique, d'apprécier le degré d'innovation et d'utilité, etc.

Cette préparation peut aussi comporter des cours de brève durée destinés à informer les participants potentiels de l'état des connaissances (voire, pour les profanes, des cours d'initiation), sur le plan tant scientifique que politique, dans le domaine dont relève le thème de la visite d'étude. Ce type de cours est tout particulièrement important dans des domaines interdisciplinaires nouvellement développés, tels que la formation aux TIC, l'enseignement spécial ou l'éducation multiculturelle, notamment dans les pays où l'expérience et l'expertise en la matière sont limitées. Cette préparation peut aussi comporter un cours final visant à familiariser les participants avec les techniques de communication et à les aider à surmonter les difficultés liées à la mise en pratique de ces techniques, en particulier au niveau international/culturel, où les codes de communication sont généralement différents. Pour illustrer le caractère culturel de ces codes, on peut par exemple mentionner l'«enseignement privé», qui, pour les Grecs, exclut l'intervention financière des pouvoirs publics, alors que cela n'est absolument pas le cas pour les Européens de l'Ouest, ou l'école laïque, qui a des connotations différentes en France, en Irlande et en Grèce.

La quatrième phase concerne la visite proprement dite, au cours de laquelle la qualité et l'efficacité des activités de planification et de préparation menées en amont sont mises au banc d'essai. Cette phase a trait aux aspects structurels et organisationnels de la visite d'étude, aux ressources humaines qui y sont affectées, à la sélection des sites visités et/ou des événements, à la gestion du temps, etc. Autant d'aspects qui posent les bases d'une visite réussie, de sa qualité pédagogique et de son utilité en termes de décision politique. À cet égard, il convient de souligner le rôle central des ressources humaines qui, en tant qu'acteurs clés du processus de communication, doivent être pleinement conscientes de l'importance du codage, tant de leurs propres messages que de ceux des visiteurs; à ce titre, elles doivent constamment rester en phase avec les intérêts et les modes de pensée de leurs visiteurs. Il est essentiel que l'ensemble du processus de la visite fasse





l'objet d'une évaluation systématique de la part tant des hôtes (autorités et participants) que des visiteurs, sur la base d'objectifs et de critères définis conjointement et, à cette fin, que tout instrument d'évaluation valide et fiable puisse être - et soit effectivement - utilisé.

Enfin, les conclusions de l'évaluation doivent être consignées dans un rapport structuré et solidement documenté. Les différentes perspectives doivent mettre en évidence les malentendus et les faiblesses tout autant que les points forts des visites d'étude, de manière à utiliser ces conclusions pour améliorer en permanence l'ensemble du programme.

Le processus décrit ci-dessus peut susciter au moins deux réserves et/ou objections majeures: la première concerne la somme d'efforts exigée de tous les agents et autres parties prenantes (autorités, pédagogues, établissements hôtes, organisateurs) et la seconde le manque d'expertise de leur part, en particulier en matière de profilage, d'éducation comparée, de techniques de communication et d'évaluation de projets. Les exigences du processus ne doivent pas nous faire oublier l'importance de définir judicieusement les priorités politiques. Maximiser les résultats d'une action hautement prisee - et fort onéreuse - mérite des efforts conséquents. Après tout - et cela répond à la seconde objection -, dans la forme nouvelle que nous proposons pour l'ensemble du projet, la charge de travail supplémentaire est compensée par la mobilisation de ressources humaines expertes et par l'introduction d'une structure organisationnelle plus rationnelle et plus efficiente qui évite la duplication des efforts et qui maximise les ressources matérielles publiques. Dans ce contexte, les responsables administratifs continueront leur travail d'organisation et de coordination et les visiteurs consigneront leurs observations dans des rapports plus structurés et plus méthodiques. À l'évidence, le profilage, les séminaires d'éducation comparée et de techniques de communication seront l'apanage des experts (par

ex. des scientifiques) des domaines concernés. Ces efforts conjugués devraient permettre d'assurer la cohérence et l'efficacité du système et, dès lors, de mieux répondre aux attentes des pères fondateurs des programmes de visites d'étude.

### Conclusion

L'apprentissage mutuel en matière d'éducation grâce aux visites d'étude et à l'observation directe s'inscrit dans une longue tradition. Il a toujours été réconfortant d'espérer qu'il suffisait de suivre la voie clairement tracée par d'autres et de mettre à profit leur expérience pour éviter les erreurs et pour adopter la bonne approche en matière de politique éducative. Cet espoir est d'autant plus fort à l'heure actuelle, où nous nous efforçons de réaliser l'intégration européenne et d'approfondir notre compréhension mutuelle. Cependant, l'exercice n'a pas toujours été couronné de succès. Les établissements d'éducation sont par eux-mêmes trop complexes, trop étroitement imbriqués dans le tissu social, pour se prêter à une compréhension facile et claire de la part de ceux qui se proposent de les étudier.

L'éducation comparée peut apporter une contribution à cet égard, à la fois en sensibilisant à l'importance et aux écueils d'une telle tâche et en fournissant les approches et les techniques appropriées pour la mener à bien avec succès. Pour ce faire, il importe non seulement de repenser les procédures actuellement en vigueur dans les divers programmes communautaires de visites d'étude, mais aussi de mobiliser activement d'autres agents et experts disposés à travailler en étroite collaboration avec les responsables administratifs et les pédagogues. Quelles que soient les inquiétudes suscitées à première vue par les nouvelles modalités proposées, cela vaut la peine d'essayer. La compréhension internationale est le socle indispensable pour une paix et une prospérité durables, objectifs suprêmes de l'intégration européenne.



### Bibliographie

- Arnove, R.** Comparative education and the world-systems analysis. *Comparative education review*, 1980, n° 24, p. 48-62.
- Ashton, D.; Green, F.** *Education, training and the global economy*. Londres: Edward Elgar, 1996.
- Bray, M.** Tradition, change and the role of the world council of comparative education societies. In: Bray, M. (dir.). *Comparative education. Continuing traditions, new challenges and new paradigms*. Londres: Kluwer, 2003.
- Cousin, V.** *Rapport sur l'état de l'instruction publique dans quelques pays de l'Allemagne et particulièrement en Prusse*. Paris: F.-G., 1833.
- Cowen, R.** Comparing futures or comparing pasts? *Comparative education*, septembre 2000, vol. 36, n° 3, p. 333-342.
- Cowen, R.** Coda: autonomy, the market and evaluation systems and the Individual. In: Cowen, R. (dir.). *The evaluation of higher education systems*. Londres: Kogan Page, 1996.
- Crossley, M.** Bridging cultures and traditions in the reconceptualisation of comparative and international education. *Comparative education*, septembre 2000, vol. 36, n° 3, p. 319-332.
- Fraser, S.** *Jullien's plan for comparative education 1816-1817*. New York: Teachers College, Columbia University, 1964.
- Green, A.** *Education and state formation: the rise of education systems in England, France and USA*. Londres: 1990.
- Hans, N.** *Comparative education: a study of educational factors and traditions*. Londres: Routledge and Kegan Paul, 1949.
- Hirst, R.; Thomson, G.** *Globalization in question: the international economy and possibilities of governance*. Cambridge: Polity Press, 1996.
- Holmes, B.** *Problems in education. A comparative approach*. Londres: Routledge and Kegan Paul, 1965.
- Jullien, M. A.** Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée (1817). In: Mattheou, D. *Συγκριτική Σπουδή της Εκπαίδευσης. Θεωρήσεις και Ζητήματα* [Étude comparée de l'éducation. Approches et questions]. Athènes, 2000.
- Kalogiannaki, P.** *Κείμενα Παιδείας. Συγκριτική Παιδαγωγική. Μια γαλλόφωνη προσέγγιση* [Textes sur l'éducation. Education comparée: une approche francophone]. Athènes: Atrapos, 2002.
- King, E. J.** *Other schools and ours*. Londres: Holt, Rinehart and Winston, 1976.
- Mann, H.** *Seventh annual report of the board of education: together with the seventh annual report of the Secretary of the Board*. Boston: Dutton and Wentworth, 1844.
- Mattheou, D.** *Το Πανεπιστήμιο στην Εποχή της Ύστερης Νεωτερικότητας. Συγκριτική μελέτη της ιδεολογικής και θεσμικής μεταλλαγής του* [L'université à l'ère de la postmodernité: étude comparée de sa transformation idéologique et institutionnelle]. Athènes, 2001.
- Mattheou, D.** *Συγκριτική Σπουδή της Εκπαίδευσης. Θεωρήσεις και Ζητήματα* [Étude comparée de l'éducation. Approches et questions]. Athènes, 2000.
- Noah, H.; Eckstein, M.** *Towards a science of comparative education*. Londres: Macmillan, 1969.
- Phillips, D.; Ochs, K.** Comparative studies and 'Cross-national attraction' in education: a typology for the analysis of English interest in educational policy and provision in Germany. *Educational studies*, 2002, vol. 28, n° 4.
- Phillips, D.** Neither borrower nor a lender be? The problem of cross-national attraction in education. *Comparative education*, 1989, vol. 25, n° 3.
- Programme Arion / Commission européenne.* Disponible sur Internet: [http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/arion/index\\_fr.html](http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/arion/index_fr.html) [le 28.12.2004].
- Sadler, M.** How far can we learn anything of practical value from the study of foreign systems of education. *Comparative education review*, février 1964, vol. 7.
- Wilson, D.** The future of comparative and international education in a globalised world. In: Bray, M. (dir.). *Comparatives*. Londres: Kluwer, 2003.

### Mots clés

Decision making, education system, national context, education policy, foreign institution, school culture.



# De l'importance de la formation professionnelle pour les jeunes adultes sur le marché du travail

## Contexte

L'enseignement secondaire supérieur a été réformé en Suède au début des années 1970, suite à l'instauration, au cours des années 1950 et 1960, d'une scolarité générale obligatoire de neuf ans. Les écoles complémentaires et professionnelles proposant un cycle de deux ans ont été fusionnées avec le *gymnasium* traditionnel pour former le nouveau cycle secondaire supérieur polyvalent. Les programmes de formation professionnelle ont été réorganisés en filières d'enseignement secondaire supérieur de deux ans et incluent désormais des matières plus générales. L'enseignement secondaire supérieur s'est ainsi progressivement étendu à des groupes de jeunes de plus en plus importants. Au cours des années 1980, la Suède s'est fixé pour objectif éducatif de créer «un enseignement secondaire supérieur pour tous», visant à ce que tous les jeunes parviennent à ce niveau de scolarité. Cet objectif reste d'actualité. La plupart des documents relatifs à la politique suédoise dans le domaine de l'éducation considèrent l'achèvement du deuxième cycle de l'enseignement secondaire comme une condition impérative de compétitivité individuelle sur le marché du travail, et le dernier rapport officiel en la matière (*Åtta vägar till kunskap, 2002*) n'y fait pas exception. La Suède a suivi, à cet égard, une tendance observée dans l'ensemble de l'Union européenne, où la participation à un enseignement post-obligatoire tend à se généraliser (Murray et Steedman, 2001). Une nouvelle réforme de l'enseignement secondaire supérieur est intervenue au cours des années 1990. Elle s'est concrétisée par l'élargissement et le développement des filières professionnelles de deux ans en programmes de trois ans, et par le relèvement

des normes appliquées aux matières théoriques. D'autres pays de l'Union européenne ont procédé à une réforme similaire de leurs programmes de formation professionnelle, afin qu'ils soient moins polarisés sur des professions spécifiques (Lasonen, 1996).

L'objectif politique consistant à créer «un enseignement secondaire supérieur pour tous» n'a pas manqué de susciter la critique. Quel aspect particulier de cette filière éducative la rend-elle aussi indispensable? L'essentiel est-il d'acquérir des connaissances véritablement professionnelles ou d'acquérir des connaissances dans des matières plus générales? Autant de questions qui, selon Hill (1998), sont trop rarement posées lors des débats sur l'enseignement et la formation des jeunes.

Selon Pettersson (1997), un parcours alternatif d'acquisition de compétences devrait exister parallèlement à l'enseignement secondaire supérieur, les années passées à l'école étant souvent perçues comme inutiles par ceux qui s'adaptent difficilement aux exigences scolaires. Il conviendrait donc de rétablir, à l'intention de ces jeunes, un marché du travail offrant une alternative à l'enseignement secondaire supérieur (Pettersson, 1997).

L'allongement de la durée des études d'un nombre croissant de jeunes a également été critiqué, en tant qu'objectif politique, par des experts inquiets d'un «surenseignement». Selon Wolf (2001), les politiciens tendent à manifester un optimisme excessif quant aux retombées économiques que pourrait avoir, dans une société donnée, le relèvement du niveau d'éducation de ses travailleurs. Il existe encore - et il existera pendant un certain temps encore - bon nombre de métiers



**Åsa Murray**  
Maître de conférences en pédagogie, Institut de l'éducation de Stockholm, Département «Développement humain», Apprentissage et éducation spéciale



**Anders Skarlind**  
Statisticien, Institut de l'éducation de Stockholm, Département «Développement humain», Apprentissage et éducation spéciale

**L'analyse vise à déterminer l'impact de la formation professionnelle sur l'emploi et le revenu des jeunes adultes. Elle compare, à cette fin, les jeunes adultes qui n'ont pas été au-delà de la scolarité obligatoire avec ceux qui ont suivi, à l'issue de celle-ci, deux ou trois années de formation professionnelle. L'échantillon comprend 41 000 jeunes adultes suédois nés en 1974, qui ont été observés, en termes d'emploi, de l'âge de 16 ans à l'âge de 24 ans. Leur situation professionnelle à l'âge de 24 ans a été analysée à l'aide du modèle de régression logistique et leur revenu à l'aide d'un modèle de régression linéaire tenant compte du sexe, de l'origine ethnique, des résultats scolaires obtenus à l'âge de 16 ans et du taux de chômage local. Les observations révèlent un taux d'emploi largement supérieur parmi les jeunes qui ont suivi une formation professionnelle. Le fait d'avoir suivi une troisième année dans cette filière n'a en revanche qu'une incidence limitée, qui concerne seulement les jeunes dont le niveau était moyen ou bon en fin de scolarité obligatoire.**



n'exigeant pas beaucoup d'autres qualifications que celles acquises dans l'enseignement obligatoire. Même si la proportion d'emplois peu qualifiés a diminué dans des pays tels que la Suède, le Royaume-Uni, les Pays-Bas et les États-Unis, cette baisse est loin d'être aussi forte qu'on l'imagine souvent (Wolf, 2001; Åberg, 2002). À la fin des années 1990, 30 % environ des emplois en Suède, au Royaume-Uni et aux Pays-Bas, et 40 % aux États-Unis, n'exigeaient pas de qualification particulière, et l'évolution de ce taux a été très similaire dans ces différents pays, en dépit de leurs disparités en termes de charge fiscale et de degré de dépendance internationale (Åberg, 2002). Åberg (2002) observe également que le phénomène du surenseignement s'est étendu en Suède, au cours des années 1990 en particulier. Parmi les personnes occupant un poste peu qualifié, la proportion de celles qui ont achevé le deuxième cycle de l'enseignement secondaire est passée de 10 % en 1975 à 30 % en 2000. La détérioration du marché de l'emploi en Suède pour les travailleurs peu qualifiés, et les jeunes en particulier, au cours des années 1990 (Edin et al., 2000; Schröder, 2000; Ekström et Murray, 2002) s'explique par le fait qu'ils y ont été supplantés par des travailleurs ayant achevé le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, plutôt que par une pénurie d'emplois n'exigeant pas de qualifications professionnelles particulières (Åberg, 2002). Selon Green et al. (2002), un travailleur britannique sur cinq était «sous-instruit», alors qu'un sur trois était «sur-instruit». À la différence de la Suède, ce taux n'a enregistré, selon Green et al. (2002), qu'une hausse marginale entre le milieu des années 1980 et la fin des années 1990, en dépit d'une offre croissante de main-d'œuvre hautement qualifiée, celle-ci ayant été largement absorbée par le marché du travail.

### **Pourquoi consacrer une nouvelle étude aux jeunes n'ayant pas suivi d'enseignement secondaire supérieur ?**

La dernière réforme en date de l'enseignement secondaire supérieur a entraîné un relèvement du niveau d'éducation de la majorité des jeunes; pourtant, dans le même temps, le nombre de jeunes n'ayant pas obtenu de diplôme de l'enseignement secondaire supérieur s'est accru. Le nouveau système présente au moins l'avantage de reporter de plus d'un an, pour beaucoup de jeunes, la réalisation de ce cycle (Elevpanel, 2003, p. 7). Des programmes pilotes,

basés sur des cycles de formation professionnelle en trois ans, ont été organisés à grande échelle avant le vote de la réforme (Utvärdering av försöksverksamhet, 1989). Les demandes de participation émanaient de localités agissant individuellement, le plus souvent à l'initiative d'un seul établissement d'enseignement secondaire supérieur, de sorte que la décision de participer ou non à cette formule expérimentale n'appartenait pas à l'élève. En réalité, les écoles associées au programme pilote offraient exclusivement, pour un certain nombre de programmes de formation professionnelle, la filière en trois ans. Certaines options restaient néanmoins ouvertes aux élèves, dans la mesure où ils pouvaient choisir un autre programme ou, dans certains cas, s'inscrire dans la filière correspondante dispensée en deux ans dans une autre localité. Étant donné le caractère généralement sélectif du choix d'un programme d'enseignement secondaire supérieur, un tel essai peut être considéré comme une expérience naturelle. Aucune différence significative n'a été observée entre les élèves ayant suivi le programme de formation professionnelle en trois ans et ceux qui avaient opté pour la filière correspondante en deux ans (leurs notes à la sortie de l'enseignement obligatoire étaient similaires, et la proportion d'immigrés était également très proche). Au cours de la première année de l'expérience, en 1988, près de 6000 élèves ont pris part aux programmes professionnels de trois ans; la deuxième année leur nombre atteignait 10 000, et la troisième 11 000. En d'autres termes, pendant plusieurs années, les jeunes adultes ayant suivi une filière professionnelle en deux ans dans le cadre de l'enseignement secondaire supérieur et ceux qui ont suivi la filière en trois ans sont arrivés en même temps sur le marché du travail. Le nombre total de jeunes ayant acquis une formation professionnelle n'a cependant pas augmenté au cours de ces années. Le pourcentage de jeunes âgés de 20 ans ayant suivi une formation professionnelle est resté constant entre 1992 et 1997 (Elevpanel, 2003, p. 9), mais le nombre de jeunes de cet âge a diminué au cours de cette période (Statistical Yearbook of Sweden, 1998, p. 38).

Nous tirons parti du programme pilote pour l'analyse qui va suivre. Les jeunes adultes visés par notre étude sont nés en 1974 et ont achevé leur scolarité obligatoire en 1990, à l'âge de 16 ans, tout comme 98 % de cet-



**Niveau d'éducation atteint, entre 1994 et 1998, par les jeunes nés en 1974 (%)****Tableau 1**

Niveau d'éducation atteint	1994 20 ans	1995 21 ans	1996 22 ans	1997 23 ans	1998 24 ans
Enseignement obligatoire ou niveau inférieur	13	13	12	12	12
Enseignement secondaire supérieur (2 ans maximum)	27	26	25	24	24
Enseignement secondaire supérieur (3 ans)	52	47	41	37	34
Enseignement postsecondaire	8	15	22	26	30
Total	100	100	100	100	100

Source: Statistics Sweden, *Swedish Register of Education*, calculs propres. (La base dont les données sont extraites ne précise malheureusement pas s'il s'agit d'un enseignement secondaire supérieur de type professionnel ou de type général).

te cohorte. Le tableau 1 indique le niveau d'éducation atteint par les membres de cette cohorte entre 1994 et 1998, soit entre 20 et 24 ans.

Il ressort du tableau 1 que la plupart de ceux qui n'avaient pas suivi d'enseignement secondaire supérieur en 1994 n'avaient toujours pas acquis ce bagage quatre ans plus tard, leur proportion passant à peine de 13 % à 12 % au cours de la période. Rares sont donc, parmi les jeunes qui n'ont pas entrepris le deuxième cycle de l'enseignement secondaire immédiatement après avoir achevé leur scolarité obligatoire, ceux qui suivent cette formation avant l'âge de 25 ans. Nombreux sont également les jeunes qui ont suivi un enseignement secondaire supérieur en deux ans et qui, sortant principalement de la filière professionnelle, ne poursuivent pas leurs études au-delà de ce niveau: leur pourcentage est passé de 27 % à 24 % quatre ans plus tard. Parmi ceux qui ont achevé le cycle en trois ans de l'enseignement secondaire supérieur, en revanche, la plupart des jeunes issus de la filière générale ont entrepris des études postsecondaires. La proportion des jeunes ayant achevé l'enseignement secondaire supérieur en trois ans a accusé un recul, puisqu'elle est passée de 52 % en 1994 à 34 % en 1998.

### But

L'analyse ci-après vise à déterminer dans quelle mesure les jeunes adultes ayant suivi, ou non, un enseignement secondaire supérieur à orientation professionnelle sont parvenus à s'intégrer sur le marché du travail à l'issue de leurs études, autrement dit à tenter de mesurer le rôle joué par la formation professionnelle à cet égard. Nous examinerons donc à la fois la situation des jeunes adultes ayant suivi un enseignement secondaire supérieur (en deux ou trois ans)

et la situation de ceux qui n'ont pas suivi d'enseignement à ce niveau.

Deux questions sous-tendent notre analyse:

- Dans quelle mesure les jeunes adultes ont-ils réussi à trouver un emploi sur le marché régulier du travail au cours de la période d'enquête?
- Quel est l'impact d'un enseignement secondaire supérieur professionnel (en deux ou trois ans) sur l'emploi et le revenu des jeunes adultes de 24 ans, compte tenu d'un certain nombre de facteurs individuels et contextuels?

### Méthodologie

Il est important, lorsque l'on s'intéresse à la transition de l'école au travail, d'observer le phénomène sur un certain nombre d'années. Notre étude porte sur de jeunes adultes appartenant à la même cohorte d'âge qui, nés en 1974, ont achevé leur scolarité obligatoire en 1990 à l'âge de 16 ans, et elle les suit jusqu'à l'âge de 24 ans (1990-1998). Les données proviennent de plusieurs registres de l'ensemble de la population gérés par Statistics Sweden (registre des élèves, registre de l'enseignement supérieur, Swedish Register of Education et statistiques du travail basées sur des sources administratives). La plupart des jeunes ont achevé le deuxième cycle de l'enseignement secondaire à l'âge de 20 ans (tableau 1), d'où le choix de l'année 1994 pour la mesure du niveau d'éducation atteint. Les groupes suivants ont été retenus pour l'enquête <sup>(1)</sup>:

- les jeunes adultes qui, en 1994, c'est-à-dire quatre ans après avoir quitté l'enseignement obligatoire, n'avaient toujours pas suivi d'enseignement secondaire supérieur («pas d'enseignement secondaire supérieur»);

(1) Nous appelons la variable nominale correspondante «niveau d'éducation»



(<sup>4</sup>) En 1990, les notes scolaires étaient attribuées, en Suède, sur une échelle de 1 à 5 (5 étant le maximum pouvant être obtenu).

(<sup>5</sup>) Dans le système scolaire suédois de l'époque, certaines raisons - le manque d'assiduité principalement - pouvaient faire que les élèves n'étaient pas notés du tout dans le cours ou la matière concerné(e).

(<sup>6</sup>) Précisions concernant l'analyse de régression: nous avons élaboré les modèles de régression dans un ordre hiérarchique comprenant respectivement 1, 2, 3, 4 et 5 variables explicatives. Nous avons introduit le sexe en tant que première variable explicative, puis nous avons progressivement ajouté l'origine ethnique, les notes obtenues en neuvième année de l'enseignement obligatoire, le taux de chômage de la localité et, en dernier lieu, l'enseignement secondaire supérieur. L'ordre des variables se fonde sur des hypothèses quant à celles qui constituent les causes les plus fondamentales (introduites d'abord) de la situation d'un individu en termes d'emploi. Étant donné, en outre, que l'enseignement secondaire supérieur a été ajouté en dernier lieu, nous pouvons en déterminer l'effet en tenant compte des autres variables. Nous avons également pris les effets d'interaction en considération. Ainsi, par exemple, une interaction entre l'enseignement secondaire supérieur et les notes implique, dans un modèle de régression logistique, que ce niveau d'enseignement a un impact différent sur la probabilité d'occuper un emploi suivant les notes que le sujet a obtenues. Nous avons ajouté, pour chaque nouvelle variable explicative, une série complète d'interactions par rapport aux effets acceptés dans le modèle précédent, et nous avons éliminé ensuite tous les effets d'interaction qui n'étaient pas significatifs. Nous avons ainsi abouti à un modèle accepté pour chaque série de variables explicatives. Nous avons élaboré cinq modèles au total - numérotés de 1 à 5 -, dont seul le cinquième (modèle 5) est présenté ici.

Tous les calculs ont été effectués à l'aide du système SAS. En ce qui concerne les analyses de régression logistique, nous avons utilisé la procédure «genmod», la procédure «nlmixed» et la macro «glimmix» (Changes and Enhancements, 1996; Version 8, 1999). En ce qui concerne les analyses de régression linéaire, nous avons utilisé la procédure «mixed». Des modèles à deux niveaux avec composantes aléatoires au niveau individuel et au niveau local ont été appliqués à la macro «glimmix», à la procédure «nlmixed» et à la procédure «mixed». Les rapports des cotes (odds ratios) présentés aux tableaux 3 et 4 ont été calculés par la procédure «nlmixed».

□ les jeunes adultes qui se sont inscrits en 1990 à une filière professionnelle en deux ans dans un établissement d'enseignement secondaire supérieur et qui avaient terminé cette formation en 1994 au plus tard («enseignement professionnel en 2 ans»);

□ les jeunes adultes qui se sont inscrits en 1990 à une filière professionnelle en deux ans dans un établissement d'enseignement secondaire supérieur et qui ont suivi ensuite une année supplémentaire, de sorte qu'ils ont achevé un enseignement secondaire supérieur professionnel en deux ans plus un an complémentaire en 1994 au plus tard («enseignement professionnel en 2 + 1 ans»). La nature de cette année supplémentaire n'est pas indiquée et varie probablement d'une localité et d'un établissement à l'autre;

□ les jeunes adultes qui se sont inscrits en 1990 à une filière professionnelle en trois ans dans un établissement d'enseignement secondaire supérieur et qui avaient terminé cette formation en 1994 au plus tard («enseignement professionnel en 3 ans»). Ce groupe a une formation plus générale que celui qui a suivi la filière en deux ans et, sans doute, que celui qui a ajouté une année à sa formation en deux ans.

La situation des jeunes et des jeunes adultes sur le marché du travail peut être déterminée de plusieurs manières. Les taux d'emploi constituent, à cet égard, un meilleur paramètre que les taux de chômage, étant donné que de nombreux jeunes gens et jeunes filles alternent les périodes de chômage, les périodes d'étude et les périodes de participation à des programmes de création d'emplois (Åberg, 2002). Nous avons examiné les taux d'emploi de novembre 1990 à novembre 1998, ces valeurs étant disponibles.

Nous avons étudié l'emploi de jeunes adultes appartenant à différents groupes, à la fois par la méthode descriptive pour l'ensemble de la période 1990-1998, avec ventilation par sexe, et par la technique de la régression logistique (Christensen, 1990). Nous avons modélisé la probabilité d'occuper un emploi en novembre 1998; le revenu logarithmique annuel de 1998 a été, pour sa part, modélisé par régression linéaire.

Le niveau d'éducation des jeunes étant lié à leurs antécédents et à leurs aptitudes, il est important de tenir compte de ces facteurs lors de l'évaluation de l'importance que peut

revêtir, sur le marché du travail, l'enseignement secondaire supérieur professionnel. Un lien étroit ayant été établi entre les notes finales obtenues à la sortie de l'enseignement obligatoire, c'est-à-dire à 16 ans, et le contexte social et les aptitudes, il est apparu que ces notes constituaient la variable la plus adéquate pour prédire le niveau d'éducation (Härnqvist, 1993 p. 67). Les notes finales utilisées ici en tant que variable de contrôle sont les notes générales moyennes obtenues en fin de scolarité obligatoire en 1990. Elles ont été réparties en trois catégories: faibles (1,0 à 2,3), moyennes (2,4 à 3,1) et élevées (3,2 à 4,8) (<sup>7</sup>). Les jeunes ne possédant pas de notes dans une ou plusieurs disciplines à la fin de leur scolarité obligatoire ont été classés dans la catégorie des notes faibles (<sup>8</sup>). Chaque catégorie comprend un pourcentage important de chacun des groupes d'enquête.

Des travaux antérieurs ont également mis en évidence l'existence d'un lien entre l'origine ethnique du jeune adulte et son insertion sur le marché du travail des années 1990 (Arai et al., 2000; Vilhelmsson, 2000; Edin et al., 2000). Il convient donc de tenir compte de ce facteur. L'origine ethnique est ici une variable dichotomique: sujet né en Suède ou né à l'étranger.

La variable de contrôle «taux de chômage local» est le pourcentage de la population active qui est sans emploi (taux relatif de chômage) dans la localité de résidence du jeune adulte en 1998. Pour des précisions concernant l'analyse de régression, voir la note en fin de texte à ce propos (<sup>9</sup>).

Les jeunes adultes suivant un enseignement supérieur ont été exclus des résultats, étant donné qu'ils ne font pas partie de la population active; ils ne représentent que 5 % à 8 % des groupes d'enquête. En outre, tous les sujets pour lesquels une valeur est manquante pour l'une quelconque des variables utilisées dans l'une des analyses de régression logistique (analyses de l'emploi) ont été exclus de toutes les régressions logistiques. Un principe analogue a été appliqué aux analyses de régression linéaire (analyses du revenu).

L'analyse du revenu ne couvre que les répondants considérés comme ayant occupé un emploi rémunéré de manière significative en 1998. Soucieux de veiller à ce que les revenus utilisés pour l'analyse ne soient pas trop dépendants du degré d'emploi, nous



Taille des groupes d'enquête en 1994 et en 1998

Tableau 2

Groupes d'enquête	Taille en 1994	Taille en 1998	Nombre de sujets avec toutes les variables valables en 1994	Nombre de sujets avec toutes les variables valables en 1998	Nombre de sujets inclus dans les analyses de régression logistique	Nombre de sujets inclus dans les analyses de régression du revenu
Pas d'enseignement secondaire supérieur	11 815	11 620	11 811	11 607	11 033	6 293
Enseignement professionnel en 2 ans	17 422	17 255	17 416	17 228	16 319	12 864
Enseignement professionnel en 2 + 1 ans	8 341	8 254	8 330	8 240	7 634	6 402
Enseignement professionnel en 3 ans	7 341	7 253	7 337	7 245	6 629	5 457
Total	44 911	44 382	44 894	44 320	41 615	31 016

avons exclu les sujets qui n'ont absolument pas - ou pratiquement pas - occupé d'emploi rémunéré en 1998. Étant donné que nous ne disposons d'aucune information directe concernant le degré d'emploi, nous avons décidé de fonder notre critère de sélection sur le revenu annuel. En fixant la limite à 37 400 couronnes suédoises, nous excluons 24 % de ceux qui satisfont aux autres critères d'inclusion dans les analyses de revenu. Cette proportion de 24 % a été retenue parce qu'elle équivaut à la proportion de personnes sans emploi en novembre 1988, soit la proportion de ceux qui ne satisfont pas au critère de l'emploi utilisé dans les analyses de l'emploi. Dans 89 % des cas, les sujets qui avaient un revenu annuel inférieur à 37 400 SEK en 1998 et ceux qui n'occupaient pas d'emploi en novembre 1998 sont les mêmes personnes. On note donc une correspondance relativement bonne entre les limites respectivement fixées pour les analyses de revenu et les analyses d'emploi.

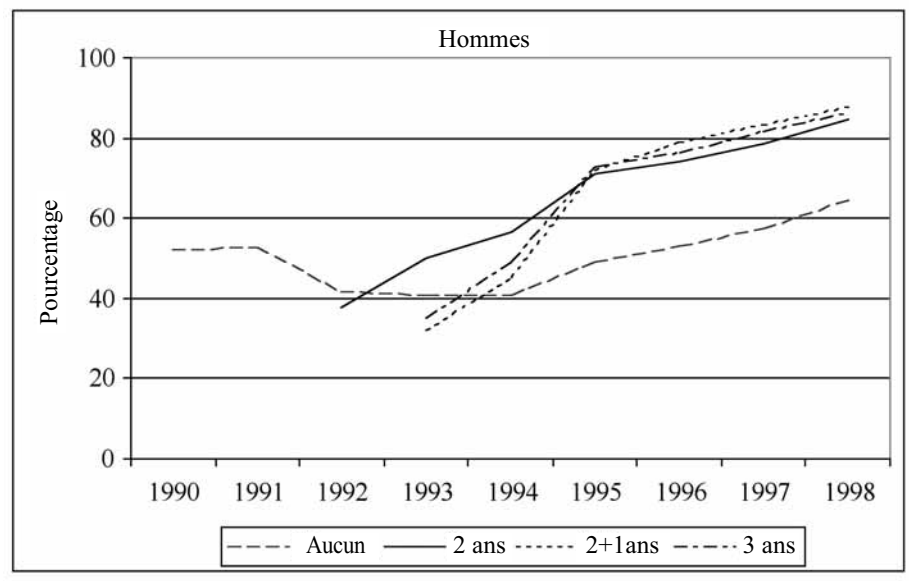
### Description des données utilisées

Le tableau 2 indique la taille des groupes d'enquête en 1994 et en 1998, et montre qu'elle est restée pratiquement inchangée entre les deux dates. L'examen des quatre premières colonnes révèle, pour sa part, que la perte de données pour cause de valeurs manquantes a été négligeable, tant en 1994 qu'en 1998.

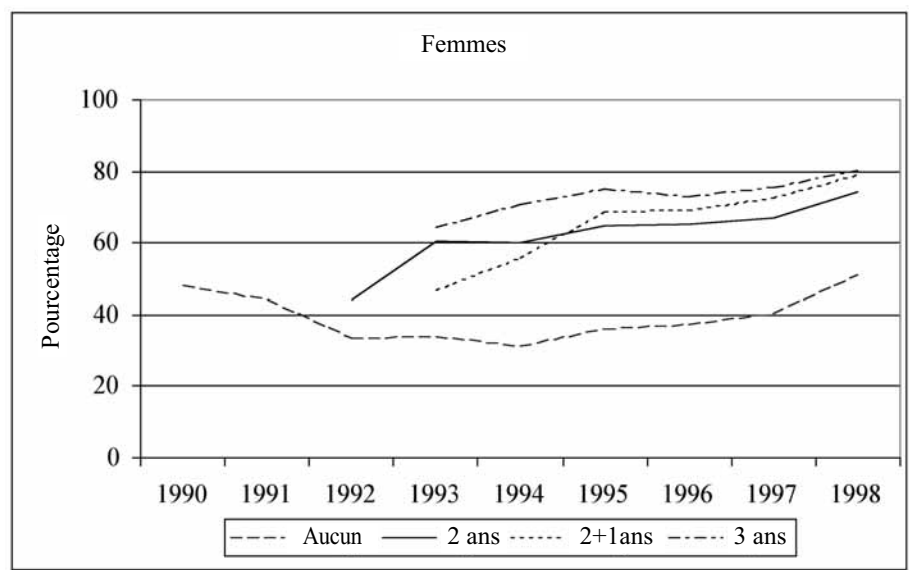
Le nombre d'observations utilisées dans les analyses de régression figure dans les deux colonnes de droite. Il est plus restreint en raison de l'exclusion des étudiants universitaires et des personnes à faible revenu, comme nous l'avons expliqué plus haut.

La proportion de sujets nés à l'étranger s'élevait à 7,6 % parmi les jeunes adultes n'ayant pas suivi d'enseignement secondaire supérieur, mais elle est moins élevée (3,9 à 4,1 %) parmi ceux ayant achevé des études à

**Proportion d'hommes occupant un emploi rémunéré en novembre de chaque année entre 1990 et 1998 parmi les hommes n'ayant pas suivi d'enseignement secondaire supérieur et parmi ceux qui ont suivi une filière professionnelle à ce niveau pendant deux ou trois ans** Graphique 1



**Proportion de femmes occupant un emploi rémunéré en novembre de chaque année entre 1990 et 1998 parmi les femmes n'ayant suivi aucun enseignement secondaire supérieur et parmi celles qui ont suivi une filière professionnelle à ce niveau pendant deux ou trois ans** Graphique 2





ce niveau. Les jeunes adultes n'ayant pas suivi le deuxième cycle de l'enseignement supérieur ont été proportionnellement plus nombreux à avoir obtenu de faibles notes que ceux qui ont poursuivi leurs études à ce niveau.

## Résultats

### Transition de l'école au travail

Le graphique 1 illustre les taux d'insertion professionnelle des hommes selon qu'ils ont suivi, ou non, pendant deux ans ou trois ans, un deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Il s'agit du pourcentage de sujets occupant un emploi rémunéré en novembre de chaque année.

Lorsque ces jeunes gens ont achevé leur scolarité obligatoire, en 1990, le chômage était encore peu important, mais il n'en était pas moins difficile de trouver un emploi à 16 ans lorsque l'on n'avait pas suivi d'enseignement secondaire supérieur. Le graphique 1 montre que, parmi eux, un sur deux seulement avait réussi à trouver du travail au cours des deux années consécutives à la sortie de l'enseignement obligatoire. Avec la montée du chômage, la proportion de ces jeunes gens occupant un emploi rémunéré est tombée à un peu moins de 40 % en 1992, et elle est restée faible au cours des deux années suivantes. Le service militaire est sans doute une raison supplémentaire expliquant cette diminution du taux de jeunes gens occupant un emploi rémunéré. En dépit de la persistance d'un chômage élevé en 1995, les taux d'emploi ont progressivement augmenté parmi les jeunes gens n'ayant pas suivi d'enseignement secondaire supérieur, pour atteindre 64 % en 1998.

Dès 1993, c'est-à-dire un an après avoir quitté l'enseignement secondaire supérieur, les hommes qui avaient suivi une filière professionnelle à ce niveau pendant deux ans affichaient un taux d'emploi plus élevé que ceux qui n'en avaient suivi aucune. Pendant les deux années suivantes, l'emploi des hommes ayant suivi une filière en deux ans a continué de progresser plus rapidement que celui des hommes n'ayant pas suivi d'enseignement secondaire supérieur. Les jeunes gens ayant achevé une filière professionnelle en trois ans dans l'enseignement secondaire supérieur enregistraient également, un an après avoir achevé leurs études à ce niveau, un taux d'emploi supérieur à ceux

qui n'avaient pas suivi d'enseignement secondaire supérieur. Leur taux d'emploi a poursuivi ensuite sa forte croissance, rejoignant le niveau de ceux qui avaient suivi la filière en deux ans. À partir de 1995, toutefois, les taux d'emploi ont progressé au même rythme pour les quatre groupes. Le graphique 2 présente les taux d'emploi correspondants parmi les femmes.

Le graphique 2 montre que les femmes n'ayant pas suivi d'enseignement supérieur éprouvent davantage de difficultés encore sur le marché du travail que les hommes dans la même situation. Au moment de la montée du chômage, la proportion de femmes occupant un emploi rémunéré est passée de 48 % en 1990 à 31 % en 1994. Comme dans le cas des hommes, les taux d'emploi se sont progressivement redressés à partir de 1995. Le graphique 2 révèle également une disparité entre les taux d'emploi des femmes selon qu'elles ont suivi, ou non, le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. En novembre de l'année de leur sortie de ce cycle (respectivement 1992 et 1993), le taux d'emploi des femmes qui avaient suivi une filière professionnelle dans l'enseignement secondaire supérieur était déjà légèrement supérieur à celui des femmes n'ayant pas suivi d'enseignement à ce niveau. En 1994, l'écart entre ces deux groupes de femmes s'était encore accentué pour rester relativement constant par la suite, à savoir entre 1995 et 1998.

### L'incidence de la formation professionnelle sur l'emploi

Nous avons analysé la relation entre le taux d'emploi des jeunes adultes en novembre 1998 et leur niveau d'éducation, compte tenu de leur sexe, de leur origine ethnique, de leurs notes finales à la sortie de l'enseignement obligatoire et du taux de chômage dans leur localité de résidence en 1998. Il convient, lors de l'interprétation des résultats, de garder à l'esprit que chaque type d'enseignement se compose d'un large éventail de programmes d'enseignement professionnel du deuxième cycle.

Nous avons constaté une différence importante entre les hommes et les femmes en termes de probabilité de trouver un emploi. Le rapport de cotes (odds ratio) entre l'emploi des femmes et celui des hommes s'établit à 0,54 (intervalle de confiance à 95 % 0,52-0,57). Les probabilités correspondantes





**Rapports des cotes (intervalles de confiance à 95 %) pour les jeunes adultes occupant un emploi rémunéré par sexe, origine ethnique, catégorie de notes, taux de chômage local et niveau d'éducation (modèle 5)** **Tableau 3**

	Modèle partiel pour les hommes	Modèle partiel pour les femmes
<b>Moyenne des notes et niveau d'éducation</b>		
<i>Notes élevées</i>		
Pas d'enseignement secondaire supérieur	0,43 (0,37-0,49)	0,57 (0,50-0,64)
Enseignement professionnel en 2 ans	1,27 (1,12-1,43)	1,69 (1,51-1,87)
Enseignement professionnel en 2 + 1 ans	1,62 (1,38-1,87)	2,15 (1,83-2,48)
Enseignement professionnel en 3 ans	1,47 (1,25-1,68)	1,95 (1,69-2,21)
<i>Notes moyennes</i>		
Pas d'enseignement secondaire supérieur	0,45 (0,41-0,49)	0,45 (0,41-0,49)
Enseignement professionnel en 2 ans	1	1
Enseignement professionnel en 2 + 1 ans	1,18 (1,07-1,30)	1,18 (1,07-1,30)
Enseignement professionnel en 3 ans	1,31 (1,16-1,46)	1,31 (1,16-1,46)
<i>Notes faibles</i>		
Pas d'enseignement secondaire supérieur	0,27 (0,24-0,29)	0,26 (0,23-0,28)
Enseignement professionnel en 2 ans	0,66 (0,58-0,73)	0,63 (0,56-0,71)
Enseignement professionnel en 2 + 1 ans	0,96 (0,78-1,14)	0,93 (0,75-1,11)
Enseignement professionnel en 3 ans	0,71 (0,58-0,85)	0,69 (0,56-0,83)
<b>Origine ethnique</b>		
Né(e) en Suède	1	1
Né(e) à l'étranger	0,37 (0,32-0,42)	0,55 (0,48-0,62)
<b>Taux de chômage de la localité en 1998</b>		
<i>Par point de pourcentage de chômage supérieur*</i>	0,85 (0,82-0,88)	0,93 (0,90-0,96)
<p>Note: Si le chiffre 1 ne se trouve pas dans l'intervalle de confiance, il existe une différence significative au niveau des 5 % par rapport aux hommes et aux femmes des groupes de référence ayant obtenu des notes moyennes et suivi une filière en deux ans dans l'enseignement secondaire supérieur.  * Les groupes de référence pour les différents types d'enseignement et les différents sexes sont des localités ayant un taux de chômage inférieur d'un point de pourcentage, toutes choses étant égales par ailleurs.</p>		

d'occuper un emploi sont de 0,81 pour les hommes et de 0,70 pour les femmes. Ces résultats constituent le modèle 1. Les femmes ont donc un taux d'emploi largement inférieur à celui des hommes.

Nous avons introduit en trois étapes, non décrites ici, les variables explicatives suivantes: origine ethnique, notes obtenues à la fin de l'enseignement obligatoire et taux de chômage local (modèles 2, 3 et 4). L'incidence de ces variables apparaît néanmoins dans le modèle final (modèle 5), dans lequel nous avons introduit le niveau d'éducation comme dernière variable explicative. Nous avons comparé les taux d'emploi des jeunes adultes n'ayant pas suivi d'enseignement secondaire supérieur avec trois filières d'enseignement professionnel: deux ans, deux ans plus un an, et trois ans, en intégrant les autres variables. La note en fin de texte <sup>(6)</sup> contient l'analyse d'un tableau récapitulatif de la variance sur lequel figurent l'ensemble des tests de contrôle des divers effets dans le modèle final.

Les effets observés dans le modèle final (sexe, origine ethnique, notes, taux de chômage local et niveau d'éducation) sont tous considérables. On note une interaction particulièrement importante entre le sexe et trois autres variables: l'origine ethnique, les notes finales à la sortie de l'enseignement obligatoire et le chômage local. Il est donc recommandé de ventiler la présentation des rapports de cotes (odds ratios) en modèles partiels <sup>(6)</sup> pour les hommes et les femmes. Les rapports des cotes peuvent être appliqués à l'intérieur de chaque modèle partiel, de sorte que les hommes sont comparés aux hommes, et les femmes aux femmes. Pour chacun des modèles partiels, nous disposons d'un groupe de référence, composé d'hommes ou de femmes, selon le cas, se caractérisant par des notes scolaires moyennes et une filière en deux ans dans l'enseignement secondaire supérieur.

On relève en outre une forte interaction ( $p = 0,0002$ ) entre le niveau d'éducation et les notes finales; autrement dit, la relation entre le taux d'emploi et le niveau d'édu-

<sup>(6)</sup> Voir le tableau 6 dans l'Annexe.

<sup>(6)</sup> Les modèles partiels sont dits «conditionnels». Nous disposons d'un seul modèle final et nous tirons les conclusions de ce modèle en intégrant (autrement dit en mettant pour condition) le sexe de la personne en question. (Une alternative pratiquement équivalente consisterait à élaborer deux modèles distincts pour les femmes et pour les hommes, ce qui aboutirait quasiment au même résultat. Il est cependant nécessaire d'inclure les hommes et les femmes dans le même modèle pour pouvoir tester les différences entre eux.)



cation varie selon les catégories de notes obtenues. Les rapports des cotes sont donc spécifiés pour toutes les combinaisons de notes et de niveau d'éducation à l'intérieur de chaque modèle partiel (voir le tableau 3).

Les grandes caractéristiques ci-après, mises en évidence par le tableau 3, concernent à la fois les hommes et les femmes:

□ le taux d'emploi est généralement élevé parmi les jeunes adultes ayant obtenu des notes élevées et suivi un enseignement secondaire du supérieur, ainsi que parmi les jeunes adultes ayant obtenu des notes moyennes et suivi un enseignement secondaire supérieur d'une durée de trois ans;

□ le taux d'emploi est généralement moyen parmi les jeunes adultes ayant obtenu des notes moyennes et suivi un enseignement secondaire supérieur de deux ans ou de deux ans plus une année complémentaire, ainsi que parmi les jeunes adultes ayant obtenu des notes peu élevées et suivi un enseignement secondaire supérieur en deux ans plus une année complémentaire;

□ le taux d'emploi est généralement faible parmi les jeunes adultes ayant obtenu des notes faibles et suivi un enseignement secondaire supérieur d'une durée de deux ou de trois ans;

□ le taux d'emploi est généralement très faible parmi les jeunes adultes n'ayant pas suivi d'enseignement secondaire supérieur, à plus forte raison s'ils avaient obtenu des notes faibles à la fin de leur scolarité obligatoire.

Les aspects essentiels suivants sont, en revanche, sexospécifiques:

□ les femmes semblent obtenir des notes plus élevées que les hommes;

□ la probabilité de trouver un emploi est beaucoup plus faible pour les jeunes adultes nés à l'étranger que pour ceux qui sont nés en Suède; la différence est particulièrement marquée parmi les hommes (rapport des cotes 0,37);

□ un taux de chômage local élevé a une incidence négative, et les hommes semblent, à cet égard, plus vulnérables que les femmes

(rapports des cotes 0,85 contre 0,93), probablement parce qu'ils sont plus nombreux que les femmes à occuper un emploi dans le secteur privé.

Les profils masculins et féminins illustrés au tableau 3 sont assez similaires, hormis en ce qui concerne l'origine ethnique, l'impact des notes élevées et, dans une certaine mesure, l'incidence du chômage local. La principale différence entre les deux sexes réside dans leurs taux respectifs d'emploi. Dans le cas des jeunes adultes ayant obtenu des notes moyennes, les modèles partiels sont, en réalité, identiques pour les hommes et pour les femmes en termes d'incidence des notes et du niveau d'éducation <sup>(7)</sup>.

La démarche comparative la plus intéressante, dans la perspective de notre analyse, consiste à comparer les groupes d'enquête à l'intérieur de chacune des catégories de notes. En ce qui concerne les jeunes gens et les jeunes femmes ayant obtenu des notes moyennes, les rapports de cotes adéquats figurent au tableau 3. Les constatations suivantes sont faites, tant pour les hommes que pour les femmes (comme indiqué plus haut, elles sont identiques dans le modèle):

□ les jeunes adultes n'ayant pas suivi d'enseignement secondaire supérieur affichent un taux d'emploi considérablement et significativement moins élevé que ceux qui ont obtenu une qualification à ce niveau;

□ les jeunes adultes qui ont achevé une filière en trois ans ou en deux ans plus une année complémentaire dans l'enseignement secondaire supérieur affichent un taux d'emploi modérément mais significativement plus élevé que ceux qui ont suivi cette filière pendant deux ans.

Pour faciliter les comparaisons à l'intérieur des groupes ayant respectivement obtenu des notes faibles et des notes élevées, les rapports de cotes ont été recalculés pour chacun d'eux à l'aide des groupes de référence (voir le tableau 4). Ce sont les jeunes adultes ayant, à l'intérieur de chaque catégorie de notes, suivi un enseignement secondaire supérieur pendant deux ans qui ont servi de groupe de référence. Les rapports calculés sur la base du modèle 5 sont les mêmes pour les hommes et pour les femmes, et sont donc présentés ensemble <sup>(8)</sup>.

<sup>(7)</sup> Ils ne sont évidemment pas identiques dans les faits, mais ils sont proches au point que leur différence s'estompe dans la situation idéalisée que représente le modèle, l'explication mathématique étant qu'un certain nombre de termes s'annulent mutuellement lors de la formation des rapports de cotes (logarithmiques). Dans le cas de notes moyennes, on obtient ainsi, pour les hommes et pour les femmes, le même résultat pour les autres termes en ce qui concerne les cotes logarithmiques du même type (pas d'enseignement secondaire supérieur/enseignement secondaire supérieur d'une durée de deux ans, par exemple). Ce phénomène peut être, à son tour, attribué aux interactions qui sont importantes d'après le tableau de la note 5.

<sup>(8)</sup> Voir la note précédente. La même explication s'applique essentiellement ici.



Les résultats obtenus pour les jeunes adultes ayant des notes élevées (tableau 4) sont très proches de ceux obtenus dans le cas de notes moyennes:

❑ les jeunes adultes n'ayant pas suivi d'enseignement secondaire supérieur affichent un taux d'emploi considérablement et significativement moins élevé que ceux qui ont obtenu une qualification à ce niveau;

❑ les jeunes adultes qui ont achevé une filière en trois ans ou en deux ans plus une année complémentaire dans l'enseignement secondaire supérieur affichent un taux d'emploi modérément mais significativement plus élevé que ceux qui ont suivi cette filière pendant deux ans.

En ce qui concerne les jeunes adultes ayant des notes faibles, on constate que:

❑ ceux qui n'ont pas suivi d'enseignement secondaire supérieur affichent un taux d'emploi considérablement et significativement moins élevé que ceux qui ont obtenu une qualification à ce niveau;

❑ ceux qui ont achevé une filière en deux ans plus une année complémentaire dans l'enseignement secondaire supérieur affichent un taux d'emploi modérément mais significativement plus élevé que ceux qui ont suivi cette filière pendant deux ans;

❑ ceux qui, en revanche, ont achevé une filière en trois ans dans l'enseignement secondaire supérieur n'affichent pas un taux d'emploi significativement plus élevé que ceux qui ont suivi cette filière pendant deux ans.

Il n'est guère facile d'expliquer pourquoi les jeunes adultes caractérisés par des notes faibles et une filière d'enseignement de deux ans plus une année supplémentaire se sont mieux débrouillés sur le marché du travail que ceux qui ont suivi une filière en trois ans; peut-être ont-ils tiré parti d'une formation moins théorique. Il pourrait également s'agir d'un effet de sélection. Ce sont des élèves motivés qui, après deux ans, entament une année complémentaire.

### **L'incidence d'une troisième année selon une autre étude récente**

En tenant compte de facteurs individuels et contextuels, nous visons à atténuer l'effet de

**Rapports des cotes (intervalle de confiance à 95 %) pour l'emploi par niveau d'éducation, pour les jeunes adultes ayant respectivement obtenu des notes élevées et des notes faibles.** **Tableau 4**

	<b>Concerne les hommes et les femmes nés en Suède et à l'étranger</b>
<i>Notes élevées</i>	
Pas d'enseignement sec. sup.	0,34 (0,29-0,38)
Enseignement prof. en 2 ans	1
Enseignement prof. en 2 + 1 ans	1,28 (1,08-1,47)
Enseignement prof. en 3 ans	1,15 (1,00-1,31)
<i>Notes faibles</i>	
Pas d'enseignement sec. sup.	0,41 (0,37-0,45)
Enseignement prof. en 2 ans	1
Enseignement prof. en 2 + 1 ans	1,47 (1,18-1,75)
Enseignement prof. en 3 ans	1,09 (0,88-1,30)

sélection sur nos estimations de l'effet de l'éducation. Cette méthode a néanmoins ses limites. Ainsi, par exemple, il se peut que certains facteurs ne soient pas pris en considération, tel le contexte social, alors qu'ils sont susceptibles d'influencer les résultats. Si nous avons intégré davantage de caractéristiques individuelles et contextuelles, l'avantage que constitue l'achèvement d'un enseignement secondaire supérieur aurait probablement été moins important, tout comme l'avantage que représente une formation de trois ans par rapport à une formation de deux ans. Ekström (2003), qui a comparé l'inactivité (situation des jeunes adultes n'occupant pas d'emploi rémunéré et ne suivant pas d'enseignement supérieur) entre ceux qui avaient suivi une filière en deux ans et ceux qui avaient suivi une filière en trois ans, a même constaté un effet positif de la troisième année sur le taux d'inactivité. L'étude d'Ekström (2003) se fonde sur les données tirées des mêmes registres que notre propre analyse, et nous utilisons globalement les mêmes variables explicatives. Les disparités entre les résultats relèvent probablement de différences au niveau méthodologique. Nous appliquons la régression logistique et procédons à l'examen approfondi des effets d'interaction, ce qui permet un meilleur ajustement de nos modèles. Ekström (2003) a opté pour une approche économétrique et utilise une régression linéaire sans effets d'interaction, conjuguée à une estimation des variables instrumentales. Le projet pilote sert d'instrument pour éliminer les effets de sélection des estimations. Une autre différence méthodologique réside dans le fait qu'Ekström (2003) a exclu les étudiants ayant suivi, dans le cadre du système pilote, les programmes en trois ans n'ayant



**Coefficients entre les moyennes géométriques (intervalles de confiance à 95 %) pour les revenus des jeunes adultes selon le sexe, l'origine ethnique, les notes, le taux de chômage local et le niveau d'éducation (modèle 5) Tableau 5**

	Modèle partiel pour les hommes	Modèle partiel pour les femmes
<b>Moyenne des notes et niveau d'éducation</b>		
<i>Notes élevées</i>		
Pas d'enseignement sec. sup.	0,93 (0,89-0,98)	0,94 (0,90-0,99)
Enseignement prof. en 2 ans	1,05 (1,02-1,09)	1,07 (1,04-1,10)
Enseignement prof. en 2 + 1 ans	1,12 (1,08-1,16)	1,13 (1,09-1,17)
Enseignement prof. en 3 ans	1,08 (1,05-1,12)	1,10 (1,06-1,14)
<i>Notes moyennes</i>		
Pas d'enseignement sec. sup.	0,90 (0,88-0,93)	0,90 (0,88-0,93)
Enseignement prof. en 2 ans	1	1
Enseignement prof. en 2 + 1 ans	1,04 (1,01-1,07)	1,04 (1,01-1,07)
Enseignement prof. en 3 ans	1,07 (1,04-1,10)	1,07 (1,04-1,10)
<i>Notes faibles</i>		
Pas d'enseignement sec. sup.	0,83 (0,81-0,86)	0,80 (0,77-0,83)
Enseignement prof. en 2 ans	0,94 (0,91-0,97)	0,90 (0,86-0,94)
Enseignement prof. en 2 + 1 ans	1,04 (0,99-1,09)	1,00 (0,95-1,06)
Enseignement prof. en 3 ans	0,99 (0,94-1,04)	0,95 (0,89-1,01)
<b>Origine ethnique</b>		
Né(e) en Suède	1	1
Né(e) à l'étranger	0,82 (0,79-0,85)	0,91 (0,88-0,95)
<b>Taux de chômage dans la localité en 1998</b>		
<i>Par point de pourcentage de chômage supérieur*</i>		
Pas d'enseignement sec. sup.	0,959 (0,949-0,969)	0,970 (0,959-0,981)
Enseignement prof. en 2 ans	0,965 (0,958-0,973)	0,976 (0,967-0,985)
Enseignement prof. en 2 + 1 ans	0,961 (0,951-0,971)	0,972 (0,961-0,983)
Enseignement prof. en 3 ans	0,978 (0,966-0,989)	0,989 (0,977-1,000)
<p>Note: Si le chiffre 1 ne se trouve pas dans l'intervalle de confiance, il existe une différence significative au niveau des 5 % par rapport aux hommes et aux femmes des groupes de référence ayant obtenu des notes moyennes et suivi un deuxième cycle de l'enseignement secondaire d'une durée de deux ans.</p> <p>* Les groupes de référence pour les différents types d'enseignement et les différents sexes sont des localités ayant un taux de chômage inférieur d'un point de pourcentage, toutes choses étant égales par ailleurs.</p>		

pas d'équivalent dans le système classique en deux ans, et vice-versa. Pour évaluer cette source éventuelle de disparités au niveau des résultats, nous avons répété nos analyses en excluant les mêmes programmes. Cela n'a toutefois pas modifié nos résultats. Enfin, Ekström (2003) utilise également, comme variable de contrôle, le pourcentage de personnes de la localité ayant un haut niveau de formation, ce que nous n'avons pas fait.

### L'incidence de la formation professionnelle sur le revenu

Nous analysons ci-après le lien entre le revenu tiré par les jeunes adultes de leur emploi salarié ou de leur emploi indépendant en 1998, et leur niveau d'éducation. Les analyses du revenu correspondent à celles ef-

fectuées pour l'emploi et font appel aux mêmes variables explicatives. La différence réside dans l'utilisation du revenu logarithmique comme variable des résultats et d'un modèle de régression linéaire.

Les résultats obtenus se rapprochent fortement, de manière générale, de ceux des analyses de régression logistique. Les femmes occupant un emploi rémunéré ont (modèle 1) un revenu annuel nettement inférieur aux hommes dans la même situation, à savoir 116 800 contre 161 200 SEK. L'intervalle de confiance (95 %) pour les femmes est 115 400-118 200, et pour les hommes 159 500-163 000.

Nous avons introduit, en quatre étapes successives, les variables explicatives suivantes: origine ethnique, notes obtenues en fin de





9<sup>e</sup> année de l'enseignement obligatoire, taux de chômage dans la localité et niveau d'éducation (modèles 2 à 5). Seul le dernier modèle, à savoir le cinquième, est présenté ici. L'Annexe <sup>(9)</sup> contient l'analyse d'un tableau récapitulatif de la variance sur lequel figurent l'ensemble des tests de contrôle des divers effets dans le modèle final.

Les effets importants sont globalement identiques à ceux relevés dans les analyses de régression logistique. Ici également - et pour les mêmes raisons - la présentation est ventilée en deux modèles conditionnels, l'un pour les hommes et l'autre pour les femmes. Les résultats font l'objet d'une présentation analogue à celle des rapports de cotes, à savoir les différences au niveau des moyennes des moindres carrés du revenu logarithmique pour toutes les catégories par rapport aux mêmes catégories que celles utilisées dans les analyses de régression logistique. Les différences ont fait l'objet d'une exponentiation qui les transforme en coefficients entre les moyennes géométriques du revenu exprimées en couronnes suédoises, le groupe de référence figurant au dénominateur. Elles expriment donc un revenu moyen par rapport au groupe de référence. Les comparaisons peuvent être appliquées à l'intérieur de chaque modèle partiel, de sorte que les hommes sont comparés à des hommes, et les femmes à des femmes. Pour la comparaison du revenu moyen entre les hommes et les femmes, voir le modèle 1, décrit plus haut.

On observe une interaction significative ( $p = 0,0004$ ) entre le niveau d'éducation et les notes obtenues en fin de 9<sup>e</sup> année de l'enseignement obligatoire; autrement dit, le lien entre le revenu et le niveau d'éducation varie selon la catégorie de notes. Des coefficients de revenu sont, dès lors, précisés pour toutes les combinaisons notes/niveau d'éducation au sein de chaque modèle partiel (voir le tableau 5). On observe, en outre, une interaction modérément significative ( $p = 0,022$ ) entre le taux de chômage local et le niveau d'éducation, ce qui explique qu'une même ventilation soit effectuée pour le chômage local.

Le tableau 5 révèle, dans une très large mesure, les mêmes tendances que le tableau 3. En d'autres termes, les relations entre les revenus et les variables explicatives s'avèrent très proches de celles observées entre l'emploi et ces mêmes variables. Étant don-

né ces similitudes substantielles, nous nous contenterons ici de faire référence aux commentaires formulés à propos des tableaux 3 et 4. Nous ne considérons pas qu'il soit nécessaire, pour la même raison, d'élaborer un tableau correspondant au tableau 4.

Une différence entre le tableau 5 et le tableau 3 mérite néanmoins d'être soulignée. L'interaction entre le taux de chômage local et le niveau d'éducation étant importante, l'impact de ce taux de chômage a été ventilé par type d'enseignement dans le tableau 5. On constate ainsi que, tant pour les hommes que pour les femmes, le groupe des sujets ayant suivi une filière professionnelle en trois ans affiche le rapport - ou coefficient de régression après exponentiation - le plus élevé (0,978 et 0,989 respectivement), ce qui signifie que la droite de régression linéaire avec le chômage local comme variable est, dans leur cas, relativement horizontale et qu'ils sont, dès lors, relativement peu exposés à ce chômage. Les groupes issus des trois autres types d'enseignement affichent des coefficients similaires et moins élevés, autrement dit une plus grande vulnérabilité, tant du côté des hommes que du côté des femmes. Le fait que les femmes soient moins touchées par la situation prévalant sur le marché local du travail est un phénomène récurrent, que nous avons déjà signalé dans les analyses de régression logistique.

## Conclusion

Les sujets nés en 1974 qui n'ont pas suivi d'enseignement secondaire supérieur ont éprouvé de vives difficultés à trouver un emploi lors de leur arrivée sur le marché du travail en 1990, à l'âge de 16 ans. On observe, deux et trois ans plus tard, une rapide augmentation de la proportion des jeunes gens et des jeunes femmes qui occupent un emploi rémunéré après avoir effectué un deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Leur taux d'emploi a très vite dépassé celui des jeunes du même âge qui n'avaient pas suivi de formation à l'issue de l'enseignement obligatoire. À partir de 1995, toutefois, l'écart entre les deux groupes s'est stabilisé. On peut en conclure que la filière professionnelle au niveau de l'enseignement secondaire supérieur a surtout constitué un avantage au début des années 1990, c'est-à-dire au moment de la récession économique en Suède.

<sup>(9)</sup> Voir le tableau 7 dans L'Annexe.



Il s'avère néanmoins que les jeunes adultes qui ont suivi une filière professionnelle dans le cadre d'un enseignement secondaire supérieur sont mieux préparés à trouver leur place sur le marché du travail, même sans tenir compte de leurs acquis éducatifs (Murray, 1997). Afin de mieux cerner l'importance réelle que l'enseignement professionnel proprement dit peut revêtir pour les jeunes sur le marché du travail, nous avons étudié leur emploi en 1998 (dernière année de l'enquête) à l'aide d'une analyse de régression logistique, et leur revenu à l'aide d'une analyse de régression linéaire, en tenant compte d'un certain nombre de facteurs individuels et contextuels: sexe, origine ethnique, notes finales à la sortie de l'enseignement obligatoire et taux de chômage relevé en 1998 dans la localité de résidence.

Les résultats montrent que, tant en ce qui concerne l'emploi que le revenu, les jeunes qui ont achevé un deuxième cycle de l'enseignement secondaire jouissent d'un avantage incontestable par rapport à ceux qui ont arrêté leur formation à la fin de la scolarité obligatoire. Le fait qu'ils aient suivi cet enseignement pendant trois ans plutôt que deux ne semble, en revanche, pas faire une grande différence. L'avantage des jeunes adultes ayant obtenu des notes faibles et suivi une formation en trois ans par rapport à ceux ayant effectué un programme en deux ans est statistiquement insignifiant. Une autre étude consacrée à l'incidence d'une troisième année de formation au niveau du secondaire supérieur (Ekström, 2003) constate que cette année supplémentaire ne constitue pas un avantage en termes d'emploi.

Les effets de l'éducation et de la formation ont été observés ici sur une période relativement courte et il se pourrait que, dans une

perspective à plus long terme, les répercussions d'un enseignement secondaire supérieur professionnel, d'une part, et d'une troisième année d'études à ce niveau, d'autre part, s'avèrent plus substantielles. Il convient de rappeler également que les filières professionnelles en trois ans au niveau de l'enseignement secondaire supérieur étaient encore nouvelles et inconnues des employeurs, alors que les programmes en deux ans existaient depuis les années 1970.

Une dernière conclusion importante s'impose, à savoir que la situation des jeunes sur le marché du travail ne dépend pas uniquement de la formation accomplie, mais également d'autres facteurs individuels et contextuels. Ainsi le sexe, l'origine ethnique et les notes exercent respectivement une influence du même ordre que le fait d'avoir, ou de ne pas avoir, suivi un enseignement secondaire supérieur professionnel. Le taux de chômage dans la localité de résidence influence, lui aussi, l'emploi et le revenu des jeunes, et plus particulièrement des jeunes hommes. La progression parallèle de l'emploi au sein de tous les groupes d'enquête à la fin des années 1990 signifie en outre que l'absence de formation n'était pas la seule cause du faible taux d'emploi des jeunes adultes n'ayant pas achevé le deuxième cycle de l'enseignement secondaire observé au début des années 1990: il s'explique également par la faible demande de main-d'œuvre à l'époque.

### Remerciements

Helge Bennmarker a établi les éléments de base sur lesquels repose notre étude et Erika Ekström a rassemblé les données et élaboré un certain nombre de résultats. L'étude a été financée par le Conseil suédois de la recherche sur la vie professionnelle et de la recherche en sciences sociales.

### Annexe

**Tableau 6: Contrôle des effets dans le modèle final des analyses de régression logistique** (modèle 5): version imprimée de la macro glimmix SAS, légèrement modifiée. (NDF et DDF sont respectivement les degrés de liberté du numérateur et du dénominateur dans la source de variation et le terme d'erreur.)

Source	NDF	DDF	Type III F	Pr > F
Origine ethnique	1	41314	271,15	0,0001
Sexe	1	41314	99,89	0,0001
Origine ethnique * sexe	1	41314	17,00	0,0001
Catégorie de notes	2	41314	144,71	0,0001
Sexe * catégorie de notes	2	41314	12,31	0,0001
Chômage local	1	282	60,12	0,0001
Chômage local * sexe	1	41314	22,26	0,0001
Niveau d'éducation	3	41314	434,79	0,0001
Catégorie de notes * niveau d'éducation	6	41314	4,30	0,0002



**Tableau 7: Contrôle des effets dans le modèle final des analyses de régression du revenu** (modèle 5): version imprimée de la procédure glimmix SAS, légèrement modifiée. (NDF et DDF sont respectivement les degrés de liberté du numérateur et du dénominateur dans la source de variation et le terme d'erreur.)

Contrôles de Type 3 des effets fixes				
Effet	DF	DF	F Value	Pr > F
Origine ethnique	1	204	121,35	<,0001
Sexe	1	204	121,35	<,0001
Origine ethnique * sexe	1	101	16,22	0,0001
Catégorie de notes	2	565	88,06	<,0001
Sexe * Catégorie de notes	2	530	4,68	0,0096
Chômage local	1	282	75,41	<,0001
Chômage local * sexe	1	31E3	7,58	0,0059
Niveau d'éducation	3	832	156,77	<,0001
Catégorie de notes * niveau d'éducation	6	1278	4,15	0,0004
Chômage local * niveau d'éducation	3	31E3	3,21	0,0220

### Bibliographie

**Aberg, Rune.** Overutbildning: ett arbetsmarknadspolitiskt problem? [Surensignement: un problème relevant de la politique sur le marché du travail?]. In: Abrahamsson, Kenneth et al. *Utbildning, kompetens och arbete* [Éducation, compétences et travail]. Lund: Studentlitteratur, 2002, p. 41-61.

*Åtta vägar till kunskap: en ny struktur för gymnasieskolan.* [Huit parcours de la connaissance: une nouvelle structure pour l'enseignement secondaire du deuxième cycle]. Stockholm: Statens offentliga utredningar, 2002 (SOU, n° 120).

**Arai, Mahmood; Schröder, Lena; Vilhelmsson, Roger.** *En svartvit arbetsmarknad* [Un marché du travail en noir et blanc]. Stockholm: Department of Finance, 2000 (Ds 2000, 47).

*Changes and Enhancements through Release 6.11, SAS/STAT Software.* Cary North Carolina: SAS Institute, 1996.

**Christensen, Ronald R.** *Log-linear models.* New York: Springer Verlag, 1990.

**Edin, Per Anders; Forslund, Anders; Holmlund, Bertil.** The Swedish youth labor market in boom and depression. In: Blanchflower, David G.; Freeman, Richard B. (dir.). *Youth employment and joblessness in advanced countries.* Chicago: The University of Chicago Press, 2000, p. 357-380.

**Ekström, Erika.** The value of a third year in upper secondary vocational education: evidence from a piloting scheme. *Essays on inequality and education.* Uppsala: université d'Uppsala, 2003, p. 97-133 (Economic Studies, 76).

**Ekström, Erika; Murray, Åsa.** Young adults with no further education and the Swedish labour market 1970s-1990s. *European Journal of Education*, 2002, vol. 37, n° 3, p. 243-262.

*Elevpanel för longitudinella studier. Elevpanel 4: Från grundskolan genom gymnasieskolan 1998-2002.* [Panel d'élèves pour études longitudinales. Panel 4: de la fin de l'enseignement obligatoire à la fin de l'enseignement secondaire du deuxième cycle 1998-2002]. Stockholm: Statistiska centralbyrån, 2003 (Statistical Report, UF 7).

**Green, Francis; McIntosh, Steve; Vignoles, Anna.** The utilisation of education and skills: evidence from Britain. *The Manchester School*, 2002, n° 6, p. 792-811.

**Härnqvist, Kjell.** Den sociala selektionen till gymnasieskola och högskola. Analyser i den longitudinella databasen UGU 67 [La sélection jusqu'au deuxième cycle de l'enseignement secondaire et à l'enseignement supérieur. Analyse de la base de données longitudinale UGU 67]. Gö-

teborg: université de Göteborg, 1993 (Department of education, n° 10).

**Hill, Marareth.** Kompetent för «det nya arbetslivet»? [Compétent pour «la nouvelle vie professionnelle»?]. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, 1998 (Göteborg studies in educational sciences, 126).

**Lasonen, Johanna.** Reforming upper secondary education in Europe. Jyväskylä: Institute for educational research. Université de Jyväskylä, 1996 (Publication series B, 92).

**Murray, Åsa.** Young people without an upper secondary education in Sweden. Their home background, school and labour market experiences. *Scandinavian journal of educational research*, 1997, vol. 41, n° 2, p. 93-125.

**Murray, Åsa; Steedman, Hilary.** Profils de compétences en France et en Allemagne, aux Pays-Bas, au Portugal, en Suède et au Royaume-Uni. *Revue européenne «Formation professionnelle»*, janvier-avril 2001, n° 22, p. 3-14.

**Pettersson, Lars.** Yrkesutbildning för tillväxt? [Formation professionnelle pour la croissance économique?]. *Arbetsmarknad och arbetsliv*, 1997, n° 1, p. 35-44.

**Schröder, Lena.** *Ungdomsarbetslösheten i ett internationellt perspektiv.* [Le chômage des jeunes dans une perspective internationale]. Uppsala: Institut pour l'évaluation des politiques du marché du travail, 2000 (Research Report, n° 4).

*Statistical Yearbook of Sweden '98.* Stockholm: Statistics Sweden, 1998.

**Statistics Sweden.** *Swedish Register of Education.* Tableau: Befolkning 16-74 år i riket efter utbildningsnivå, ålder och kön. Disponible sur Internet: <http://www.scb.se>.

*Utvärdering av försöksverksamhet med 3-årig yrkesutbildning i gymnasieskolan* [Évaluation d'un programme pilote de formation professionnelle en trois ans dans l'enseignement secondaire supérieur]. Stockholm: Statens offentliga utredningar, 1989 (SOU, n° 90).

*Version 8, SAS OnlineDoc(r) PDF Format.* Cary, North Carolina: SAS Institute Inc., 1999.

**Vilhelmsson, Roger.** *Ethnic differences in the Swedish youth labor market.* Stockholm: Institut suédois de recherche sociale, université de Stockholm, 2000 (Licentiate series, n° 15).

**Wolf, Alison.** *Does education matter? Myths about education and economic growth.* Londres: Penguin Books, 2001.

### Mots clés

Gender, ethnic background, grades, educational attainment, employment, income.



## Mariana Gaio Alves

Professeur dans le département des sciences sociales appliquées  
Chercheur à l'UIED - Unité de recherche, éducation et développement  
Faculté de sciences et de technologie - Université nouvelle de Lisbonne



# Perspective éducative sur l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur

**La recherche rapportée dans cet article avait pour but de mieux comprendre les dimensions intervenant dans les processus d'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur.**

**Au niveau théorique et conceptuel, nous avons utilisé les contributions de diverses disciplines (particulièrement l'économie et la sociologie), de différents courants et cadres théoriques, pour favoriser le brassage de perspectives qui, traditionnellement, ont évolué en parallèle sans être mises en rapport les unes avec les autres. Au niveau empirique, nous avons choisi d'étudier le cas du processus d'insertion professionnelle des diplômés d'un établissement universitaire, dont les résultats sont présentés sous forme synthétique et comparés aux données d'autres études nationales et internationales sur le même sujet.**

**L'article conclut en évoquant quelques pistes de recherche qui mériteraient, à notre avis, d'être approfondies. Il serait utile d'effectuer des comparaisons au niveau européen et de recouper les perspectives théoriques et les disciplines.**

(<sup>1</sup>) D'ailleurs, la question de l'accès à l'emploi est, pour certains, «la question fondatrice» du domaine de recherche sur l'insertion professionnelle, ces auteurs affirmant que «l'accès des jeunes à l'emploi, question fondatrice de ce domaine, reste la plus étudiée» (Kieffer et Tanguy, 2001, p. 98).

## Introduction

Cet article rapporte une étude conclue en 2003 et intitulée «Perspective éducative sur l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur», effectuée dans le cadre d'un doctorat en sciences de l'éducation pour la Faculté de sciences et de technologie (FST) de l'Université nouvelle de Lisbonne. Cette recherche, centrée sur les relations entre enseignement et travail/emploi, vise à mieux comprendre les processus d'insertion professionnelle de ces diplômés.

À notre avis, cette tentative de mieux comprendre la thématique de l'insertion professionnelle est pertinente tant sur le plan des disciplines, puisque nous ne disposons pas de beaucoup de travaux scientifiques à leur sujet, que sur le plan social. Si auparavant, le futur d'un diplômé de l'enseignement supérieur paraissait immédiatement assuré, associé à un statut social et à un niveau de vie élevés, ce n'est plus le cas aujourd'hui, où l'on ne sait plus avec certitude de quelles sont la signification et la valeur d'un diplôme de l'enseignement supérieur. Dans ce contexte, la question de l'insertion professionnelle, notamment sous l'aspect de l'accès à l'emploi, préoccupe la société et reçoit l'attention des étudiants et de leurs familles, des employeurs, des universitaires et même des gouvernements, qui en font un des critères d'évaluation de l'enseignement supérieur.

Dans notre étude, nous avons cherché à élargir les champs de recherche habituels du domaine de l'insertion professionnelle, pour privilégier non seulement la question de l'accès des diplômés à l'emploi, qui est le sujet

classiquement abordé dans ce domaine (<sup>1</sup>), mais également les aspects de l'insertion professionnelle conçue comme période d'apprentissage, de développement personnel et de construction de l'identité. Nous avons tenté de dépasser les visions réductrices qui n'entendent l'insertion professionnelle que comme le simple produit des réponses de l'enseignement aux besoins et exigences du monde économique et professionnel. Nous considérons l'insertion professionnelle comme le résultat de l'interaction entre universitaires (leurs valeurs et stratégies), employeurs (leurs logiques et besoins) et diplômés (leurs parcours et dynamiques personnelles et sociales) (<sup>2</sup>).

La première partie de l'article expose quelques-unes des questions théoriques et conceptuelles qui se sont posées dans la recherche. Signalons que nous avons utilisé les contributions de divers courants, cadres théoriques et disciplines (<sup>3</sup>), en cherchant à rapprocher des perspectives qui se sont traditionnellement développées en parallèle, sans lien entre elles.

La deuxième partie explique de façon succincte la méthode empirique adoptée pour l'étude et en présente les principaux résultats. Soulignons que, du point de vue empirique, nous avons choisi l'étude du cas des diplômés de la Faculté de sciences et de technologie (FST) de l'Université nouvelle de Lisbonne, en identifiant trois unités d'analyse: les diplômés eux-mêmes, les employeurs et les universitaires. Nous avons néanmoins cherché, chaque fois que c'était possible, à comparer nos données aux résultats d'autres recherches effectuées au niveau national et international sur le même sujet. De la sorte, nous avons tenté d'identifier des points de





convergence et de divergence entre le processus d'insertion professionnelle des diplômés de la FST et celui des diplômés d'autres établissements d'enseignement supérieur.

Nous avons conclu l'article par quelques pistes qui, à la fin de notre étude, nous ont paru pertinentes pour approfondir la recherche et qui bénéficieraient de la réalisation d'études comparatives en Europe.

### **Un modèle d'analyse de l'insertion professionnelle dans le cadre de la recherche pédagogique**

#### **Un domaine de recherche en «construction»**

Le domaine de la recherche sur l'insertion professionnelle se trouve au stade d'une «mosaïque conceptuelle» (Trottier, Perron et Diambomba, 1995) et, depuis les années 90, en «phase de construction» (Trottier, 2001) <sup>(4)</sup>. En réalité, il y a de plus en plus d'opérations de collecte d'informations sur l'insertion professionnelle des diplômés dans divers pays, que ce soit par les établissements d'enseignement supérieur ou par les gouvernements centraux <sup>(5)</sup>. Mais il semble qu'il y ait consensus chez un certain nombre d'auteurs (Trottier, Laforce et Cloutier, 1998; Vincens, 1997; Nicole-Drancourt et Roulleau-Berger, 1995; Trottier, Perron et Diambomba, 1995; Tanguy, 1986) pour dire que ces travaux ont été faits sans réflexion approfondie et sans délimitation rigoureuse des concepts à utiliser, y compris celui d'insertion professionnelle.

À notre avis, il y a deux raisons à cette situation. D'une part, la relative nouveauté du domaine de la recherche sur l'insertion professionnelle. En effet, c'est seulement à partir des années 70, avec les difficultés croissantes des jeunes diplômés à trouver du travail et le besoin de planifier et gérer le système éducatif en fonction de changements de plus en plus rapides des systèmes de production, qu'est apparu un champ de recherche centré sur les relations problématiques entre enseignement et travail/emploi. C'est un domaine de recherche qui «se conjugue au pluriel» pour utiliser l'expression de Jobert, Marry et Tanguy (1995), dans le sens où il inclut un éventail de sujets de recherche, comme la planification de l'éducation, la formation continue, la qualification et l'insertion professionnelles, parmi d'autres.

D'autre part, les concepts et les perspectives à utiliser commencent seulement à être définis, parce que ce domaine se situe à la croisée de plusieurs disciplines et approches théoriques. En effet, la réflexion sur l'insertion professionnelle fait intervenir diverses disciplines (sociologie, économie, gestion des ressources humaines, études sur la jeunesse, l'éducation, le travail et l'emploi) et diverses théories centrées sur les aspects éducatifs, ou l'analyse du marché du travail, ou encore l'articulation entre enseignement et travail/emploi. L'insertion professionnelle est ainsi comprise comme un domaine thématique de recherche, dans le cadre de l'analyse des relations entre enseignement et travail/emploi, sachant qu'il serait intéressant de concilier les disciplines, méthodes et perspectives d'analyse.

#### **Des approches et théories plus pertinentes dans l'étude de l'insertion professionnelle**

Compte tenu de cette situation, nous avons systématisé un ensemble d'approches et de théories qui nous paraissent les plus pertinentes et significatives dans le domaine étudié, afin d'explicitier la perspective que nous avons retenue pour notre travail de recherche sur l'insertion professionnelle.

Nous avons considéré un ensemble de théories et d'approches que nous avons qualifiées de traditionnelles sur la relation entre enseignement et travail/emploi. Le concept d'insertion professionnelle n'a pas été directement abordé et étudié dans ce cadre, mais ces perspectives constituent des références importantes pour les théories des relations entre enseignement et travail/emploi. Nous y avons inclus la théorie du capital humain et quelques-uns de ses développements ultérieurs, ainsi que la perspective de la sociologie des inégalités scolaires, les théories du marché du travail (de la théorie de la segmentation et de la réglementation jusqu'à l'approche du système d'emploi), et également les approches sur les besoins en ressources humaines et la demande sociale d'éducation.

Nous avons tenu compte également d'une série de perspectives théoriques sur le concept d'insertion professionnelle. Certaines d'entre elles considèrent qu'il s'agit d'un processus conditionné par les modèles d'entrée dans la vie adulte (approche d'Olivier Galland), par les politiques et stratégies des entreprises

<sup>(2)</sup> Très récemment, lors de la révision finale du travail de recherche, nous avons trouvé un choix similaire dans le travail d'une Française (Bel, 2001) qui, pour étudier la formation professionnelle des jeunes, souligne le besoin d'étoffer le champ de la recherche sur la formation/emploi, en distinguant trois pôles en son sein: système de formation, système productif et apprenants/travailleurs.

<sup>(3)</sup> Notamment l'économie et la sociologie, qui sont fondamentales dans ce domaine, comme le souligne Trottier (2001), Kieffer et Tanguy (2001).

<sup>(4)</sup> Selon cet auteur, «au cours des années 1990, on a franchi une nouvelle étape dans la construction du champ de recherche et la définition de l'objet d'études. Différentes approches théoriques permettent maintenant de mieux conceptualiser le problème de la transition et d'en proposer diverses interprétations. On est passé du stade du constat du problème à celui de sa construction.» (Trottier, 2001, p. 9).

<sup>(5)</sup> Depuis les années 70, où ont été recueillies des informations sur l'insertion professionnelle dans divers pays comme la France, le Royaume-Uni, le Canada et l'Espagne. Ces opérations couvrent en majorité les diplômés de l'enseignement supérieur, et ont commencé en général avant celles du Portugal.



et de l'État (perspective de José Rose), par les employeurs et leurs modes de gestion de la main-d'œuvre, ainsi que par la relation de l'individu au travail (analyse de Michel Vernières). D'autres soulignent qu'il s'agit d'un processus de construction personnelle et sociale, soit dans le sens où il débouche sur la réalisation d'un projet de vie d'une personne (approche des équipes de Jean Vincens et Claude Trottier), soit pour éclairer sa double dimension structurelle et individuelle (approche de Nicole-Drancourt et Roulleau-Berger et de Claude Dubar).

Nous avons aussi analysé diverses perspectives concernant les objectifs de l'enseignement supérieur, en prenant une échelle située entre deux opposés avec, à une extrémité, les approches fonctionnalistes et, à l'autre, les positions académiques. Pour cette analyse, nous avons eu recours aux contributions de différents penseurs dans l'éducation et l'enseignement supérieur, tout particulièrement Ronald Barnett et Ulrich Teichler.

Les approches fonctionnalistes, également qualifiées d'«utilitaristes» (Conceição et al., 1998) et d'«instrumentalistes» (Barnett, 1994), supposent que l'enseignement supérieur a une fonction déterminée par rapport à la société environnante. Les approches académiques, aussi qualifiées de «culturalistes» (Conceição et al., 1998) et de «libérales» (Barnett, 1994), rejettent le présupposé fonctionnaliste et argumentent que l'enseignement supérieur a une valeur en soi. Ces positions correspondent à deux modèles distincts pour comprendre l'articulation entre enseignement supérieur et travail/emploi. Ils sont tous deux discutables, mais utiles puisqu'ils sont opposés et qu'ils délimitent l'espace des possibilités pour cette articulation.

Il ne nous est pas possible, dans le cadre de cet article, de présenter en détail toutes ces approches et perspectives, mais il nous a paru indispensable de les identifier et de les systématiser, afin d'expliquer les hypothèses à la base du modèle d'analyse de l'insertion professionnelle que nous avons construit dans notre recherche.

### Postulats théoriques de l'étude

Nous avons tout d'abord posé comme postulat que l'insertion professionnelle doit être comprise comme un processus étalé dans le temps, tout au long duquel on peut ob-

server des dynamiques de convergence et de divergence entre enseignement et travail/emploi. Nous rejetons donc l'idée d'une insertion professionnelle qui correspondrait à un moment circonscrit d'articulation entre enseignement et travail/emploi.

Cette hypothèse s'appuie sur le fait que, au plan empirique, les modalités de transition entre l'univers scolaire et le monde du travail ont évolué, la transition devenant plus longue et plus complexe. On peut donc affirmer, comme le dit Trottier (2000), que la relation formation-emploi cesse d'être linéaire et consécutive pour devenir simultanée, ou, selon les termes de Chagas Lopes et Pinto (2001), que les parcours traditionnels de type apprentissage / insertion professionnelle / emploi / retraite ont été modifiés et n'obéissent plus à cette logique séquentielle.

Sur les plans théorique et conceptuel, cette situation révèle l'inadéquation des perspectives supposant un ajustement entre éducation et emploi (cas, par exemple, de la théorie du capital humain dans ses versions initiales et de l'approche des besoins en ressources humaines), comme de celles qui se concentrent principalement sur les aspects liés au fonctionnement du marché du travail (cas des théories sur le marché du travail). Par conséquent, il est urgent d'adopter une perspective qui permette de traiter la relation entre les mondes de l'enseignement et du travail/emploi comme une interaction, avec ses situations de convergence et de divergence entre les deux, c'est-à-dire que l'insertion professionnelle se déroule sur une période de temps plus ou moins longue <sup>(6)</sup>.

La deuxième hypothèse théorique de la recherche correspond à la compréhension de l'insertion professionnelle comme un processus englobant divers acteurs, processus qui ne se limite pas aux parcours des diplômés sur le marché du travail après la fin de leurs études.

Cette hypothèse découle du fait que, sur le plan de la réflexion et de l'analyse, nous reconnaissons l'intérêt d'un modèle d'analyse holistique qui englobe diverses dimensions et facteurs intervenant dans l'insertion professionnelle. Ces facteurs et dimensions ont été identifiés à partir des perspectives, approches et propositions théoriques de certains auteurs dont il est fait men-

<sup>(6)</sup> Ici se pose la question de la délimitation de la période d'insertion, qui ne nous paraît pas tout à fait claire à la fin de cette recherche. On peut en effet considérer que le processus démarre avec l'obtention du diplôme et la recherche d'emploi qui suit, quoique l'étudiant ait commencé à structurer une identité professionnelle pendant son parcours scolaire. Mais la fixation de la fin de la période d'insertion professionnelle continue à nous sembler problématique, en raison de l'existence de divers critères possibles, soit subjectifs (exemple: la situation correspond aux attentes sur l'entrée dans le monde du travail), soit objectifs (l'obtention d'un contrat à durée indéterminée) pour en fixer le terme (Vincens, 1997).



tion tout au long de la partie théorique de notre travail. Dans ce sens, nous comprenons l'insertion professionnelle comme un processus, en raison non seulement de son allongement dans le temps, mais également de ses dimensions multiples.

En effet, selon nous, il serait utile d'élargir le champ d'analyse des processus d'insertion professionnelle pour couvrir davantage l'étude des parcours, comportements et stratégies des acteurs et/ou l'étude des dynamiques de construction du projet et de l'identité professionnelle d'un individu. Nous sommes ainsi d'accord avec Vincens (1995), lorsqu'il propose la notion de «système d'insertion professionnelle» en visant l'élargissement du cadre d'analyse et l'inclusion d'autres catégories d'acteurs, comme les employeurs et le système éducatif.

En d'autres termes, à notre avis, il faut construire un modèle d'analyse de l'insertion professionnelle comme processus résultant de la confrontation et de l'interaction entre les logiques et stratégies des divers acteurs intervenant. C'est un défi auquel nous avons cherché à répondre dans cette étude, avec une première tentative de délimitation d'un modèle d'analyse multidimensionnel.

La troisième hypothèse théorique de l'étude, étroitement liée à la précédente, correspond à l'identification des acteurs (qui constituent des unités d'analyse) considérés comme des intervenants dans le processus d'insertion professionnelle. Il nous semble pertinent, partant de la systématisation des perspectives, approches et propositions théoriques, de distinguer les diplômés, les employeurs et les universitaires, chacun de ces groupes étant traité comme une unité d'analyse dans l'étude de l'insertion professionnelle.

Les diplômés constituent une unité d'analyse, puisque leurs parcours traduisent, sous forme synthétique, les influences des divers acteurs et facteurs tout au long de la période d'insertion professionnelle. Il est important de les considérer comme unité d'analyse également parce que diverses approches théoriques déjà présentées (comme les approches du système d'emploi de Trottier, de Dubar et de Nicole-Drancourt et Roulleau-Berger) révèlent que les stratégies et comportements des diplômés n'obéissent pas à une rationalité strictement économique, car ils sont affectés par des éléments sociaux

et culturels, et par des dynamiques de socialisation et de construction d'identité.

Les employeurs correspondent à une unité d'analyse dans le sens où les diverses théories sur le marché du travail, comme les approches de Rose et Vernières, permettent de comprendre qu'il y a divers facteurs, liés aux modes de gestion de la main-d'œuvre et aux options de recrutement des employeurs, qui ont une incidence sur les possibilités d'insertion professionnelle des diplômés. En outre, la réflexion sur les modèles fonctionnalistes et académiques de l'enseignement supérieur nous a amenée à conclure que ce sous-système d'enseignement doit tenir compte des contraintes découlant du fonctionnement du marché du travail et des préférences des employeurs, ce qui ne signifie pas que l'on doive accepter ces dernières comme des orientations indiscutables.

Les universitaires sont une unité d'analyse, sachant que certaines des approches mentionnées (par exemple, les approches du système d'emploi et des besoins en ressources humaines), tout comme la réflexion sur les modèles fonctionnalistes et académiques, laissent entendre que les orientations et pratiques de fonctionnement de l'enseignement supérieur, notamment en ce qui concerne la préparation à la vie professionnelle, jouent un rôle fondamental sur la façon dont les étudiants abordent l'insertion professionnelle après l'obtention de leur diplôme. Cette affirmation repose sur l'idée que l'éducation (dans ce cas, l'enseignement supérieur) joue un rôle pertinent, aussi important que celui des autres acteurs, dans la configuration des processus d'insertion professionnelle après l'obtention du diplôme.

En résumé, le modèle d'analyse que nous présentons montre clairement que nous considérons l'insertion professionnelle comme un processus multidimensionnel, qui a donc des implications tant sur le plan conceptuel que sur le plan méthodologique, comme l'a indiqué Tanguy (1986). Il est donc important d'explorer le rôle de chacun des acteurs dans le processus d'insertion professionnelle, et d'analyser ce processus comme le résultat de l'interaction entre les différents acteurs.

### **Méthode de la recherche empirique**

Conformément au modèle d'analyse que nous venons d'exposer, la recherche em-



(7) L'envoi postal d'un questionnaire aux diplômés est relativement fréquent dans des travaux de même nature réalisés dans d'autres universités portugaises (par exemple, les universités d'Aveiro et de Lisbonne) et donne des taux de réponse raisonnablement élevés.

(8) La collecte des données a été assez satisfaisante, compte tenu du taux de renvoi des questionnaires remplis (44,1 % de l'univers de l'étude composé de 301 personnes, et 33,1 % de l'univers total composé de 401 personnes, ces valeurs étant supérieures à ce que l'on obtient en général dans ce genre d'opérations, c'est-à-dire 30 %).

(9) Nous faisons référence à la collecte d'informations de l'ODES (Système d'observation des parcours d'insertion des diplômés de l'enseignement supérieur) coordonné par l'INOFOR (Institut de l'innovation en formation) du ministère du travail, effectuée en 1999.

(10) Par «employeurs» nous désignons les personnes qui, dans les 6 entreprises contactées, sont responsables du recrutement des ressources humaines et qui avaient informé le GESP (Bureau des stages et débouchés professionnels) de la FST de leurs offres d'emploi/de stage.

(11) Les offres d'emploi et/ou de stage pour les étudiants de dernière année et les diplômés récents sont centralisées dans une unité interne qui était, au moment de la réalisation du travail empirique, le GESP (Bureau des stages et débouchés professionnels). Ensuite, cette unité a été absorbée par une structure plus large, le CIDI (Centre de l'information, de la diffusion et de l'image).

(12) On pourrait affirmer que cette option est limitative. Elle nous a pourtant paru adéquate dans la mesure où il n'est pas possible d'interroger l'ensemble de la communauté universitaire, et l'absence d'étude antérieure dans ce domaine nous a amenée à penser qu'il aurait été incorrect de fonder notre enquête sur un questionnaire pour connaître les conceptions et pratiques de cette population. Ajoutons que nous avons eu l'intuition, confirmée lors des entretiens, que les personnes interrogées étaient des sources d'information privilégiées, de par leurs fonctions, pour détecter les principales positions, stratégies et opinions présentes dans cette communauté.

(13) L'une des caractéristiques d'une étude de cas est de permettre un approfondissement de la compréhension et non une généralisation statistique de résultats (Yin, 1989).

pirique effectuée a demandé un ensemble d'opérations de recueil et de traitement de données diverses sur les trois unités d'analyse que nous considérons comme fondamentales pour étudier les processus d'insertion professionnelle. Nous avons réalisé des entretiens avec des universitaires, des employeurs et des diplômés, et fourni un questionnaire aux diplômés.

Le questionnaire a été envoyé par courrier (7) aux diplômés de la FST ayant terminé leurs études en 1995/1996. Il y en avait 401 au total. Après mise à jour des adresses indiquées dans les dossiers de l'établissement, nous avons pu envoyer le questionnaire à 301 d'entre eux, et 103 nous ont répondu (8). Ce questionnaire était une adaptation de l'enquête pilote nationale (9), pour garantir la comparabilité des résultats.

Nous avons également interrogé 4 diplômés de la FST qui travaillaient dans les 6 entreprises contactées, sachant qu'il n'y avait pas, au moment de notre enquête, dans 2 d'entre elles, d'après ce que l'on nous a affirmé.

Dans les entreprises, nous avons eu des entretiens avec 6 employeurs (10), sélectionnés suite à une analyse des offres de stage et/ou d'emploi transmises à la FST (11) en 2000. Ce travail avait permis de retenir 8 entreprises dont les demandes couvraient le plus grand nombre de *licenciaturas* (au moins 4), mais nous n'avons pu aller jusqu'aux entretiens pour 2 d'entre elles: dans l'une, les responsables n'étaient pas disponibles et l'autre est située en France.

Nous avons procédé à 4 entretiens avec des universitaires occupant diverses fonctions à la FST. Nous avons jugé indispensable de rencontrer le responsable du GESP de la FST (*Gabinete de Estágios e Saídas Profissionais* - Bureau des stages et débouchés professionnels), puisqu'il travaille précisément sur les questions d'insertion professionnelle des diplômés. Nous avons choisi également les responsables des organes dirigeants de la FST (président du conseil scientifique, président du conseil pédagogique et directeur de l'établissement), puisque nous cherchions à identifier les conceptions des acteurs du secteur universitaire sur la formation universitaire et ses objectifs, pour mieux comprendre les orientations des pratiques universitaires (12).

Les entretiens ont fait l'objet d'une analyse de contenu qui permette à la fois la comparaison entre les divers discours et l'identification des spécificités de chacun. Les données du questionnaire ont été analysées par des techniques statistiques.

### **Le processus d'insertion professionnelle des diplômés: cas de la Faculté de sciences et de technologie**

Comme nous l'avons indiqué précédemment, le travail empirique de recherche a consisté en l'étude du processus d'insertion professionnelle des diplômés de la FST. Il y a diverses formations d'ingénieur (ingénierie de l'environnement, de la production industrielle, informatique, géologie, mécanique, chimie, physique et matériaux), ainsi qu'un programme de *licenciatura* en mathématiques, et un autre en chimie appliquée. Comme il est vrai de toute étude de cas, nous ne prétendons pas pouvoir généraliser les résultats (13), qui donnent une indication de la façon dont se fait l'insertion professionnelle des diplômés de l'université et/ou de l'enseignement supérieur en général.

### **La relation entre enseignement et emploi dans le cas des diplômés de la FST**

Comparé aux résultats des autres recherches nationales (Odes, 2000) et internationales (Brennan et al., 2001), le groupe des diplômés de la FST étudié a trouvé un premier emploi relativement vite après la fin des études de *licenciatura*.

Il est notoire que la période de transition entre l'enseignement et la profession se caractérise généralement par une grande mobilité professionnelle dans les trois années suivant la conclusion des études. Cette situation n'est pas propre aux diplômés de l'enseignement supérieur, comme a souligné une enquête sur la mobilité tout au long de la vie (Chagas Lopes, 1989), qui montre que l'on change plus fréquemment d'emploi dans les premières années d'activité professionnelle.

Dans le cas des diplômés de la FST, l'accès à l'emploi a tendance à être étroitement lié aux réseaux de relations personnelles, surtout pour le premier emploi. C'est l'un des points sur lesquels notre étude se différen-





cie des autres, que ce soit au niveau national (Alves, 2001) ou international (Brennan et al., 2001), dans lesquelles ce moyen d'accéder à l'emploi n'est pas représenté de façon aussi significative.

Pour ce qui est des voies d'accès à l'emploi et de l'offre d'emplois, il est important de souligner qu'Internet est en train de devenir un moyen de communication entre ceux qui cherchent et ceux qui offrent un emploi. Soulignons également que, dans les entreprises de plus grande taille, les candidatures spontanées des diplômés (envoi de CV) sont conservées dans une base de données qui inclut également les contacts directs avec les élèves et les étudiants de dernière année des établissements d'enseignement supérieur. L'existence de bureaux chargés des contacts entre employeurs et élèves/diplômés dans ces établissements, comme c'est le cas du GESP de la FST, est un critère important pour les entreprises comme pour les diplômés.

Toujours pour caractériser la transition vers l'emploi, juste après la fin du cours de *licenciatura*, indiquons que les diplômés qui ont étudié à temps plein durant leur dernière année de cours et ont obtenu les notes finales moyennes les plus élevées, ont tendance à attendre plus longtemps avant de trouver un emploi. Il est également important de caractériser la relation entre enseignement et emploi dans le cas des diplômés de la FST sur la base d'une série d'indicateurs qui nous ont permis d'évaluer la qualité de l'emploi.

Nous avons ainsi noté que le chômage ne touche qu'un nombre très restreint de diplômés, les périodes de chômage étant peu fréquentes et de courte durée (elles dépassent rarement douze mois). Les situations de chômage semblent résulter davantage de contraintes et de difficultés dans l'accès à l'emploi que de stratégies propres aux diplômés dans le sens où ils ne chercheraient pas activement du travail.

Il est notoire que les parcours professionnels des diplômés de l'étude souffrent de précarité dans les années qui suivent la fin des études, phénomène qui affecte près de la moitié d'entre eux, mais qui tend à s'atténuer progressivement. Soulignons que cette situation provient en partie des stratégies de recrutement des employeurs qui, surtout dans les grandes entreprises, préfèrent des contrats à durée déterminée pour les diplô-

més récents, qu'ils utilisent pour combler des déficits ponctuels dans leur organisation.

Plus les années passent après la fin des études, plus les niveaux moyens de rémunération augmentent, comme on pourrait s'y attendre, non seulement en raison de l'indexation des salaires, mais également grâce à l'évolution professionnelle des diplômés. Cette tendance n'est pas propre aux diplômés de la FST, on la retrouve dans les études faites au niveau national et pour l'ensemble de l'enseignement supérieur portugais (Odes, 2002 et 2000).

Notons enfin que les diplômés de l'étude entrent plus fréquemment dans de grandes entreprises et dans la fonction publique, et cette tendance s'accroît au fil des années. Nous pensons que cette situation est caractéristique du Portugal. En effet, une étude générale sur les diplômés de l'enseignement supérieur portugais présente des conclusions similaires (Odes, 2002), alors qu'une étude européenne (Brennan et al., 2001) révèle que le secteur privé est le principal employeur des diplômés de l'enseignement supérieur.

Étant donné les caractéristiques que nous avons présentées, il ne nous paraît pas surprenant que l'obtention d'un diplôme de l'enseignement supérieur soit considéré comme un meilleur moyen d'accéder à l'emploi, en accord avec la majorité des diplômés de la FST de notre étude. De manière similaire, on constate que l'idée répandue, selon laquelle le chômage des diplômés du supérieur augmente, ne fait l'unanimité dans aucun des trois groupes d'acteurs consultés (diplômés, employeurs et universitaires).

Les personnes interrogées ont, en outre, souligné que le chômage n'affecte pas de façon identique les diplômés des différentes disciplines (les diplômés en ingénierie étant avantagés dans l'accès à l'emploi). Ce doute au sujet des grandes proportions de diplômés au chômage, qui affecterait toutes les disciplines, est d'ailleurs confirmé par les résultats des études réalisées au niveau national (Odes, 2002 et 2000) et international (OCDE, 1993).

### **La relation entre enseignement et travail dans le cas des diplômés de la FST**

Dans le groupe des diplômés de la FST de l'étude, il semble y avoir une certaine concor-



dance entre le domaine étudié et le domaine d'activité professionnelle, dans la mesure où la plupart des personnes considèrent qu'ils se recourent. Deux autres recherches effectuées dans notre pays (Odes, 2002; Alves, 2001) constatent également cette correspondance dans la majorité des cas.

Cela ne signifie pas pour autant que le diplôme confère, en soi et dès la fin des études, la capacité à exercer avec compétence une quelconque activité professionnelle. L'analyse des représentations dans l'esprit des personnes interrogées (diplômés, employeurs, universitaires) fait ressortir la notion d'une formation universitaire initiale, qui représente la première étape dans la construction de cette compétence professionnelle.

De fait, il y a dichotomie clairement identifiée entre l'espace de l'université et celui de la profession, le premier étant lié à la théorie, et le second à la pratique, ce qui tend à être perçu comme naturel et inévitable dans le contexte actuel d'une évolution économique et professionnelle rapide et permanente. Les lacunes de la formation universitaire initiale sont également mentionnées (notamment au niveau des langues et des connaissances en informatique, du point de vue de l'utilisateur), ainsi que l'existence d'un déphasage des compétences et connaissances les plus importantes et les plus développées dans l'environnement universitaire par rapport à celles de l'environnement professionnel. Signalons encore que les diplômés ne connaissent pas les normes, les comportements, la communication et les relations internes, la culture et les valeurs des organisations.

Pour toutes ces raisons, tant la formation formelle suivie après la *licenciatura* que l'apprentissage résultant de l'expérience tout au long du parcours professionnel, contribuent à rendre le diplômé plus compétent et mieux à même d'exercer son activité professionnelle après la fin de ses études.

En ce qui concerne la première, notons que les employés qui participent le plus à des formations après le diplôme sont ceux qui travaillent dans les grandes entreprises et qui ont déjà acquis plusieurs années d'expérience professionnelle. Notons également que les diplômés cherchent le plus souvent des formations qualifiantes et plus spécialisées que la formation universitaire, surtout en informatique. En outre, la recherche

de ce type de formation paraît plus fréquente chez ceux qui mettent plus de temps à trouver un emploi (c'est-à-dire les femmes et les diplômés ayant obtenu les meilleures notes).

Sur l'apprentissage par l'expérience, il faut remarquer que nous avons détecté chez les personnes interrogées (employeurs et diplômés) une certaine difficulté à expliquer ce qui est appris, mais après quelques pauses et hésitations, les réponses nous ont permis d'isoler trois niveaux différents: les connaissances techniques et théoriques, les aptitudes non techniques, et les connaissances sur les organisations mêmes et sur leurs processus de production.

À notre avis, le développement de la capacité à exercer une activité professionnelle est perçu comme progressif, parce que les universitaires interrogés défendent tous un modèle de formation universitaire initial plus général, qui laisse la spécialisation intervenir après la *licenciatura*.

Néanmoins, une analyse plus approfondie des discours des universitaires interrogés montre qu'il n'y pas de consensus sur ce que doit être cette formation initiale de caractère général. En fait, certains privilégient les connaissances théoriques et la connaissance des disciplines étudiées, alors que d'autres insistent sur l'importance de lier les activités en classe et le fonctionnement général de l'université à l'objectif de développement ultérieur des capacités et attitudes nécessaires à la vie future des diplômés. Il s'agit, dans le second cas, d'une vision plus globale, moins limitée au domaine cognitif et davantage centrée sur le développement personnel dans son ensemble.

Tous les universitaires rencontrés semblaient reconnaître que quelques changements sont nécessaires dans l'enseignement (programmes d'études, stratégies pédagogiques, etc.) et dans le fonctionnement de l'université (respect de règles et périodes d'activités en classe, par exemple), de façon à mieux préparer les élèves à la vie (professionnelle). Ce besoin de changement est latent et n'a pas été pleinement réalisé à la FST pour diverses raisons, liées soit au mode de fonctionnement interne de l'établissement (c'est-à-dire à cause du «corporatisme» des départements), soit à des contraintes extérieures (comme l'attribution de financement par le pouvoir central).



Les universitaires ne semblent pas non plus d'accord sur l'importance à accorder à la préparation à la vie professionnelle dans le cadre des activités de l'établissement universitaire. Certains voudraient lui voir un rôle central dans l'orientation des activités académiques, d'autres, au contraire, estiment que l'université ne doit pas aborder ce genre de préoccupation.

Selon nous, l'idée que la capacité à exercer une activité professionnelle se construit progressivement provient de la constatation que les employeurs ont tendance à minorer, dans une certaine mesure, les notes finales du diplôme dans leurs procédures de recrutement de *licenciados*.

De fait, la note moyenne finale obtenue à la fin de la *licenciatura* ne semble pas être un critère pertinent pour les employeurs. Pour certains, ce qu'ils savent de l'établissement dans lequel le diplôme a été obtenu est un élément à prendre en compte, en fonction de l'expérience qu'ils ont eue d'autres diplômés du même établissement (et de l'évaluation de leur performance). Par conséquent, ce qui paraît essentiel pour les employeurs est l'évaluation des capacités non techniques qui sont fondamentales à l'intégration des personnes dans les organisations et dans les relations interpersonnelles.

Notons que les procédures de sélection et d'embauche sont similaires dans les diverses entreprises analysées, y compris l'analyse du programme d'études et l'entretien avec les candidats. La procédure est plus complexe, en quantité et types d'analyses et entretiens, dans les grandes entreprises qui ont des services spécialisés dans le recrutement et la sélection de personnel, et peut inclure des épreuves en groupe et des entretiens dans les domaines de la technique et des ressources humaines.

Enfin, toujours dans l'explication de la relation entre enseignement et travail pour les diplômés de la FST, nous avons remarqué que l'augmentation du nombre de diplômés semble marquer un changement dans le genre d'activités professionnelles, de tâches et de fonctions qu'effectuent ces diplômés. En réalité, les diplômés sont appelés à effectuer des tâches et des fonctions existantes, mais également des tâches et des fonctions totalement nouvelles dans les entités qui les emploient (notamment celles liées à

l'environnement et à la qualité), ainsi que des tâches et fonctions qui n'étaient pas auparavant accomplies par des diplômés du supérieur.

C'est en tenant compte de ce dernier élément qu'une étude réalisée en Angleterre (Harvedy, Moon et Geall, 1997) recommande que ces diplômés soient attentifs aux possibilités d'emploi dans des secteurs et activités professionnelles qu'ils n'occupaient pas jusqu'à un passé récent.

### **L'expérience de la période de transition entre le monde de l'université et l'univers professionnel**

Pour la grande majorité des diplômés de la FST de notre étude, les contacts avec le monde du travail sont limités, voire inexistant, avant et durant leurs études<sup>(14)</sup>, spécialement chez les femmes et ceux qui obtiennent les meilleures notes finales. Dans ces conditions, le premier emploi tend à être, pour la majorité, le premier contact avec l'univers professionnel et les organisations.

C'est justement ce fait qui semble provoquer les plus grandes difficultés ressenties durant la période de transition vers l'univers professionnel, perçue par les diplômés comme une phase de changement, notamment au niveau personnel, et durant laquelle il n'y a pas toujours concordance entre les attentes et la réalité rencontrée après les études.

Notons que ces difficultés sont particulièrement soulignées dans les discours des diplômés qui ont terminé il y a plus longtemps, ce qui nous amène à penser que les plus récents (avec seulement une ou deux années d'expérience après leur diplôme) pourraient ne pas être les mieux placés, dans la majorité des cas, pour évaluer de façon complète cette période de transition et les transformations qui l'accompagnent. C'est dire que les diplômés récents pourraient ne pas avoir suffisamment de recul pour bien réfléchir à la période de transition, qu'ils ont tendance à décrire comme une phase sans aucune difficulté.

De toute façon, globalement, les diplômés de l'étude sont assez satisfaits de la manière dont s'est déroulée la transition vers l'univers professionnel, et apprécient particulièrement tout ce qui est lié à la dynamique de réalisation personnelle et pro-

<sup>(14)</sup> Cette constatation vient du fait qu'au niveau portugais et européen, il y a en général très peu d'étudiants qui travaillent tout en faisant des études supérieures. C'est le contraire en Amérique du Nord, où cette pratique est beaucoup plus répandue et normale.



professionnelle et à d'autres éléments comme l'utilité et l'intérêt des activités qu'ils effectuent.

De fait, dans la vision des diplômés, l'insertion professionnelle couvre non seulement l'accès à l'emploi avec toutes ses caractéristiques et contraintes, mais également la dynamique de réalisation et de satisfaction personnelle et professionnelle, ainsi que d'autres aspects liés à la reconnaissance de leur capacité professionnelle par leurs employeurs. Pour ceux-ci, les aspects jugés pertinents sont ceux qui concernent la réponse et l'adéquation aux besoins du poste de travail et des organisations. Quant aux universitaires, ils soulignent les éléments de réalisation personnelle et professionnelle, et la capacité d'exécution professionnelle des diplômés.

Cela signifie, d'une part, que les représentations de l'insertion professionnelle sont, dans une certaine mesure, influencées par les positions des acteurs du processus. D'autre part, ces représentations révèlent que, dans l'esprit des acteurs interrogés, le concept d'insertion professionnelle est multidimensionnel et difficile à évaluer à partir de critères objectifs et universels (comme, par exemple, l'obtention d'un emploi quelconque).

Il est également important de noter que l'expérience de la période de transition varie selon le groupe auquel appartiennent les diplômés, de sorte que l'on ne peut attribuer de valeur universelle au diplôme de l'enseignement supérieur dans la transition vers le monde économique et professionnel.

Par exemple, il n'y a que quelques programmes de *licenciatura* (chimie appliquée, mathématiques - option statistiques, ingénierie des matériaux) dont les diplômés n'ont pas, jusqu'à présent, obtenu de contrat stable, ce qui signifie que dans ces groupes, la majorité n'a pas de contrat à durée indéterminée. Dans d'autres groupes (ingénierie informatique, mathématiques - option actuariat, ingénierie de production industrielle), on remarque les temps d'attente les plus courts avant l'obtention d'un emploi, ce qui contraste avec les diplômés de mathématiques - option recherche opérationnelle, qui mettent le plus de temps à décrocher un emploi.

Un autre exemple est fourni par les diplômés ayant obtenu les meilleures notes finales, dont on voit qu'ils mettent plus de temps à trouver un emploi et ne bénéficient généralement pas d'emplois plus stables que les diplômés avec les notes moyennes les plus basses. Il s'agit de tendances visibles, mais considérées comme légères, car il n'est pas possible d'associer automatiquement les notes aux caractéristiques du parcours professionnel.

Cependant, le plus clair exemple d'absence de valeur universelle du diplôme est fourni par les différences constatées entre diplômés et diplômées. En effet, comme d'autres études l'ont noté (Odes, 2002; Brennan et al, 2001; Alves, 2001, entre autres), il y a des différences très claires dans les parcours professionnels des diplômés selon que ce sont des hommes ou des femmes.

Dans le cas des diplômés de la FST de l'étude, il est connu qu'il est plus rare pour les femmes d'obtenir un contrat à durée indéterminée ou de s'installer à leur compte. Elles ont en général des emplois à temps partiel et des niveaux inférieurs de rémunération moyenne. Plus les années passent après la *licenciatura*, moins leurs conditions d'emploi sont favorables, comparées à celles de leurs collègues masculins. On constate que les diplômées sont conscientes de ces tendances, ce que l'on retrouve dans les notes de satisfaction globale qu'elles attribuent à leur carrière, inférieures à celles des diplômés.

Enfin, sur l'expérience de la période de transition entre université et vie active, notons encore qu'elle paraît s'accompagner de l'installation des diplômés en couple autonome. Les conjoints des diplômés ont généralement un niveau de scolarité plus élevé que celui de leurs parents et de leur famille d'origine, étant souvent eux aussi diplômés du supérieur. Il faut souligner qu'une grande partie des diplômés de l'étude étaient originaires de la région de Lisbonne, avant d'entrer à la FST, et que le poids de la région se renforce, dans la mesure où les diplômés venus d'autres régions y fixent leur résidence.

## Conclusion

Dans la dernière partie de cet article, nous avons cherché à identifier certains éléments qui, au vu des résultats de notre étude, nous





paraissent être des pistes à explorer à l'avvenir et qui bénéficieraient, en particulier, d'études comparatives au niveau européen pour mieux comprendre les processus d'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur.

À cet égard, on semble parvenir à un consensus sur l'intérêt de comparaisons entre les différents pays européens dans la recherche sur l'insertion professionnelle, afin de mieux délimiter la problématique à approfondir et les concepts à utiliser. La participation des pays d'Europe de l'Est et du Sud est importante, pour ne pas omettre les spécificités de ces régions européennes qui soulèveraient quelques questions de recherche très pertinentes (comme le soulignent Raffe, 2001; Kieffer et Tanguy, 2001) <sup>(15)</sup>.

### **Discours alarmistes sur les difficultés d'insertion professionnelle?**

En nous appuyant tant sur les données de notre étude que sur les résultats d'autres recherches, nous considérons qu'il y a de fait une attitude alarmiste qui a tendance à mettre en exergue les difficultés ressenties par les diplômés de l'enseignement supérieur dans la transition vers le monde du travail. En réalité, la période au cours de laquelle s'effectuent les premiers contacts avec le milieu et le contexte professionnel, après l'obtention du diplôme, a ses particularités et ses propres difficultés, qu'il faut expliciter. On constate, par exemple, la précarité des liens contractuels en même temps qu'une grande rapidité à trouver un emploi et un nombre limité de situations de chômage, le plus souvent de courte durée. Néanmoins, certaines études qui permettent d'analyser l'évolution de l'insertion professionnelle des diplômés du supérieur d'un établissement donné juste après le diplôme montrent, au fil des dernières années, une aggravation des conditions d'insertion professionnelle de ce groupe de diplômés (Martins, Arrosteia et Gonçalves, 2002).

Il serait donc utile de vérifier si ces caractéristiques se retrouvent dans d'autres régions européennes. Selon un travail récent, le Portugal représente une exception en Europe méridionale, puisque les difficultés de transition vers l'emploi y paraissent moindres que dans d'autres régions méridionales (Kogan et Schubert, 2003).

Un article sur le cas français souligne également qu'il «serait exagéré de prévoir une aggravation radicale de la situation des jeunes diplômés sur le marché du travail» dans ce pays (Verdier, 1997, p. 25). Pourtant, les chiffres du taux de chômage cités dans cet article sont nettement supérieurs aux données sur le Portugal. Cela pourrait s'expliquer par le fait qu'il y a au Portugal des taux de chômage relativement bas, mais allant de pair avec des situations de précarité de l'emploi et d'instabilité contractuelle pour une bonne partie de la population. Cette hypothèse pourrait éventuellement être explorée par une comparaison européenne.

### **Diversification des tâches et fonctions professionnelles des diplômés?**

Notre étude de cas a révélé des éléments montrant que les diplômés occupent des postes qui existaient déjà, effectuent des tâches et fonctions nouvelles dans l'entreprise (par exemple, liées à l'environnement et à la qualité), et ont des activités professionnelles pour lesquelles un diplôme de l'enseignement supérieur n'était pas requis auparavant. En d'autres termes, la situation de certains diplômés correspond à ce que l'on nomme «d'absorption» des diplômés de l'enseignement supérieur dans des activités professionnelles existantes et dans des tâches et fonctions attribuées à ce groupe sur le marché du travail, alors que pour d'autres, la tendance est à une situation «d'intégration», dans la mesure où ils exercent des activités qui ne nécessitaient pas de diplôme de l'enseignement supérieur auparavant <sup>(16)</sup>.

Cette hypothèse est étayée par les résultats d'autres enquêtes, comme celle de Harvey, Moon et Geall (1997) effectuée en Angleterre, dans laquelle il est recommandé que les diplômés de l'enseignement supérieur soient ouverts aux «nouvelles» possibilités d'emploi. À cet égard, rappelons que divers auteurs (Robertson, 1997; Brown et Scase, 1997; Brennan et al, 1996) ont souligné qu'on assiste actuellement à une modification des carrières ou des emplois traditionnels des diplômés de l'enseignement supérieur. Ils se demandent, en fait, dans quelle mesure les difficultés d'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur dont on parle habituellement ne sont pas simplement la conséquence, soit de l'augmentation du nombre de diplômés

<sup>(15)</sup> Ces auteurs indiquent que «les pays les plus puissants sur le plan économique se trouvent également être les plus influents dans le domaine scientifique» (Kieffer et Tanguy, 2001, p. 105) et que «des conceptualisations actuelles tendaient à ne pas prendre en compte l'Europe du Sud et de l'Est» (Raffe, 2001, p. 122).

<sup>(16)</sup> Les expressions «absorption» et «intégration» sont de Teichler et Kehm (1995).



de l'enseignement supérieur, soit de l'expansion des professionnels techniques et scientifiques, ce qui se traduit par une évolution des conditions d'emploi, ainsi que par une modification des tâches et fonctions traditionnellement attribuées aux diplômés de ce niveau.

Si ces tendances devaient se confirmer, il serait utile de discuter jusqu'à quel point «les termes de "sous-éducation" et "suréducation" peuvent être trompeurs» (Hartog, 1999). À notre avis, l'expansion de l'enseignement supérieur a coexisté avec l'apparition d'un "contexte différent" de travail/emploi des diplômés de l'enseignement supérieur, ce qui signifie que l'on observe une évolution du marché de l'emploi des diplômés et une transformation de ce qui était traditionnellement considéré comme un travail pour *licenciado*.

Nous pensons que cette situation ne doit pas être décrite de façon hâtive et simpliste comme traduisant l'émergence d'un phénomène de suréducation et de sous-emploi. Cette vision supposerait l'existence d'une relation rigide entre diplômes scolaires et postes de travail. Pour autant, à notre avis, il faudrait analyser les relations entre enseignement et travail/emploi sous la forme d'une interaction dans laquelle il y a convergence et divergence entre ces deux univers, et où les changements dans l'une des sphères auront inévitablement des conséquences sur l'autre. Pour évaluer la pertinence de ce point de vue, il faudrait analyser les résultats des comparaisons avec d'autres pays européens en matière de modèles de relations entre diplômés de l'enseignement supérieur et travail/emploi.

### Quelles raisons expliquent la demande en enseignement supérieur?

Indépendamment de nos connaissances sur la situation exacte des diplômés de l'enseignement supérieur en matière d'emploi, il est clair, à notre avis, que la question de l'insertion professionnelle est de plus en plus présente, notamment avec l'inquiétude générale sur le chômage et les contrats précaires de ce groupe de diplômés, parce que l'emploi et les débouchés professionnels pèsent de plus en plus dans les raisons qui poussent les diplômés à choisir l'enseignement supérieur. D'après les données recueillies dans notre travail empirique, nous pouvons supposer que ces éléments prennent davantage d'importance dans les justi-

fications avancées par les étudiants pour accéder à l'enseignement supérieur et, ensuite, pour choisir tel ou tel programme d'études et tel ou tel établissement.

Dans la situation où, au moins pour le Portugal, il y a réduction du nombre de candidats à l'enseignement supérieur<sup>(17)</sup>, il vaudrait la peine de vérifier cette hypothèse, c'est-à-dire d'analyser l'évolution de l'enseignement supérieur et les raisons qui en justifient le choix dans divers pays européens. À ce sujet, plusieurs questions se posent qui pourraient être étudiées à l'avenir:

□ Quel est l'effet des discours soulignant les difficultés croissantes d'accès à l'emploi des diplômés de l'enseignement supérieur dans le choix de leurs options scolaires et, plus particulièrement, dans la demande en enseignement supérieur?

□ Quel est l'impact, au niveau social, de l'idée que le diplôme de l'enseignement supérieur ne garantit plus automatiquement l'accès à des situations professionnelles et sociales privilégiées? Contribue-t-elle à réduire la valeur symbolique de ce diplôme?

□ Quel effet peut avoir sur l'enseignement supérieur la visibilité croissante de la question de l'insertion professionnelle de ses diplômés? Aide-t-elle à introduire des changements d'orientation dans les activités des établissements et des professionnels de cet enseignement?

### La fonction publique comme principal employeur de diplômés?

Partant des résultats de notre étude et de la comparaison avec les résultats d'autres études nationales et européennes, il nous semble que la tendance de la fonction publique à embaucher de plus en plus de diplômés de l'enseignement supérieur est particulière au Portugal. Nous pensons qu'il serait utile de confirmer cette hypothèse et d'en rechercher les raisons, à l'aide de comparaisons européennes, ce qui permettrait de comprendre à quel point il s'agit d'une caractéristique propre au marché du travail national.

### Quel est le rôle des réseaux de relations personnelles dans l'accès à l'emploi?

De la même manière, on pourrait explorer l'importance des relations personnelles dans

(17) Il y a eu une chute du nombre de jeunes entrant dans l'enseignement supérieur au Portugal ces deux dernières années scolaires, alors que, selon le recensement général de la population de 2001, seulement 8,6 % de la population âgée de 21 ans ou plus avait terminé des études supérieures. Cette valeur est inférieure à celles de la plupart des pays européens.



l'accès et l'obtention d'un emploi. Selon certains chercheurs (Kieffer et Tanguy, 2001), les réseaux de relations familiales et sociales sont très actifs dans l'Europe du Sud et interviennent dans l'accès à l'emploi. Nous estimons donc qu'il serait intéressant de procéder à une étude comparative des contraintes, formes et facteurs explicatifs de ce phénomène, qui semble propre à cette région.

### **Quelles différences entre les parcours des diplômés et des diplômées?**

Que ce soit dans les résultats de notre enquête ou dans les conclusions d'autres recherches sur le même sujet, il apparaît très clairement que l'accès au marché du travail et les parcours professionnels dans les premières années après le diplôme sont significativement différents selon le sexe du diplômé.

Dans le cas de notre étude, nous avons conclu que les diplômés semblent avoir des conditions d'insertion professionnelle plus favorables, et qui le deviennent encore plus au fil des années après la fin de la *licenciatura*, ce qui se traduit par un taux de satisfaction plus élevé chez les diplômés que chez les diplômées en matière de parcours et situation professionnels.

En réfléchissant sur ces données, nous avons avancé l'hypothèse que ces différences dans les parcours professionnels doivent être recherchées aussi bien auprès des entreprises, dans leurs stratégies de recrutement et de gestion de main-d'œuvre, qu'auprès des diplômés eux-mêmes, dans leurs options et stratégies par rapport à la vie professionnelle et par rapport à leur vie familiale. Souvenons-nous à ce propos que la période d'insertion professionnelle s'accompagne, comme nous l'avons conclu de notre étude, de l'installation en couple autonome pour la plus grande partie des diplômés.

Un travail récent de comparaison européenne (Smyth, 2003) indique que les taux de chômage des femmes diplômées ont tendance à être plus élevés que ceux des hommes, surtout dans les pays d'Europe centrale et méditerranéenne, par contraste avec les pays scandinaves et d'Europe de l'Est. Il serait intéressant de se pencher sur ces différences entre sexes pendant la période d'insertion professionnelle <sup>(18)</sup> dans une perspective européenne qui puisse expliquer les formes et raisons des divergences entre pays.

### **Quel lien entre la note moyenne du diplôme et l'insertion professionnelle?**

Nous ne sommes pas parvenue, dans notre étude, à établir une relation claire (et statistiquement significative) entre note moyenne au diplôme de *licenciatura* et insertion professionnelle. Cependant, les employeurs disent ne pas attribuer d'importance à ce critère dans leur recrutement, et on observe que les élèves ayant les notes moyennes les plus élevées connaissent les périodes les plus longues et les plus complexes de transition vers la vie active, car ils ont eu auparavant moins de contacts (ou aucun) avec le monde du travail.

Cette situation paraît refléter la dichotomie existant, dans les représentations des diplômés, des employeurs et des universitaires, entre l'enseignement supérieur, associé à la théorie, et l'univers professionnel, caractérisé par la pratique. Il serait à notre avis intéressant de vérifier si ces représentations sont largement répandues en Europe et de comprendre dans quelle mesure il y a des systèmes éducatifs qui permettent de dépasser cette dichotomie en privilégiant davantage la proximité avec le monde économique et professionnel. Et, dans ces systèmes, quel est le lien entre la note moyenne et l'insertion professionnelle?

### **L'insertion professionnelle est-elle une étape dans l'apprentissage tout au long de la vie?**

Nos résultats indiquent que l'insertion professionnelle constitue une période d'apprentissage durant laquelle les personnes entrent - pour la majorité, pour la première fois - en contact avec des contextes de travail dans lesquels elles ont besoin d'acquérir des connaissances techniques et théoriques ainsi que des compétences sociales dans des milieux professionnels. Cependant, comme les résultats le montrent également, cet apprentissage se poursuit tout au long de leur carrière, puisque tous les groupes d'acteurs interrogés ont souligné que la capacité à exercer une activité professionnelle se développe progressivement.

Un champ de recherche extrêmement vaste dans ce domaine est en train d'apparaître, qui se centre sur les processus d'apprentissage tout au long de la vie et sur les articulations entre parcours personnels, pro-

<sup>(18)</sup> Dans ce même travail, il est dit précisément: «much research on gender differentiation and segregation within the labour market has focused on adult workers. This paper indicates the need to investigate the way in which gender differentiation emerges early in the labour market career and the impact of early employment experiences on subsequent career trajectories» (Smyth, 2003, p. 84).



fessionnels et éducatifs. Par exemple, la comparaison entre pays européens des formations offertes aux diplômés de l'enseignement supérieur, ou des parcours éducatifs des individus, pourrait grandement contribuer à notre connaissance de la diversité des modèles, stratégies et pratiques de formation.

Voilà donc une série de points qui, selon nous, méritent d'être approfondis dans le domaine de la recherche éducative sur l'insertion professionnelle, et qui bénéficieraient de comparaisons au niveau européen, ainsi que d'un travail de recherche qui fasse intervenir les différentes perspectives théoriques et les diverses disciplines.

### Bibliographie

**Alves, Mariana.** *A inserção profissional de diplomados de ensino superior numa perspectiva educativa: o caso da Faculdade de Ciências e Tecnologia.* Thèse de doctorat. Lisbonne: Faculté de sciences et de technologie de l'Université nouvelle de Lisbonne, 2003.

**Alves, Natália.** Da universidade para o mundo do trabalho: uma inserção rápida mas na precariedade. In: Gonçalves, Albertino; Almeida, Leandro, Vasconcelos, Rosa; Caires, Susana; *Da universidade para o mundo do trabalho*, Actes du séminaire. Braga: université du Minho, 2001.

**Barnett, Ronald.** *The idea of higher education.* Buckingham: Society for Research in Higher Education and Open University Press, 1994.

**Bel, Maiten.** Cadres institutionnels et rôle des organisations dans la construction de la formation professionnelle des jeunes. *Éducation et Sociétés*, n° 7/2001/1. Bruxelles: éditions De Boeck Université, 2001, p. 37-50.

**Brennan, John et al.** *The employment of UK graduates: comparisons with Europe and Japan*, rapport au HEFCE par le Centre for Higher Education Research and Information. Londres: Open University, 2001.

**Brown, Philip; SCASE, Richard.** Universities and employers: rhetoric and reality. In: Smith, Anthony; Webster, Frank (dir.) *The postmodern university?* Buckingham: Society for Research in Higher Education and Open University Press, 1997.

**Chagas Lopes, Margarida.** *Da mobilidade socio-ocupacional às carreiras profissionais: o caso português*, Thèse de doctorat. Lisbonne: Institut supérieur d'économie et de gestion/université technique de Lisbonne, 1989.

**Chagas Lopes, Margarida; Pinto, Aquiles Sequeira.** O ensino superior e a formação e aprendizagem ao longo da vida. In: Moreira, Adriano; Barata-Moura, José (dir.), *Ensino Superior e Competitividade*, volume II. Lisbonne: Conseil national d'évaluation de l'enseignement supérieur, 2001.

**Conceição, Pedro et al.** *Novas ideias para a universidade.* Lisbonne: IST Press, 1998.

*De l'enseignement supérieur à l'emploi - rapport de synthèse / OCDE.* Paris: OCDE, 1993.

**Hartog, Joop.** Suréducation et sous-éducation dans une perspective de formation professionnelle. *Revue européenne de formation professionnelle.* Thessalonique: Cedefop n° 16, janvier-avril 1999.

**Harvey, Lee; Moon, Sue; Geall, Vicki.** *Graduates' Work - organisational change and students' attributes*, 1997. Disponible sur Internet:

<http://www.uce.ac.uk/crq/publications/gw> (le 17/12/ 2001).

**Jobert, Annette; Marry, Catherine; Tanguy, Lucie.** Introduction générale. *Éducation et travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie.* Paris: Armand Colin, 1995.

**Kieffer, Annick; Tanguy, Lucie.** Les mouvements de la recherche sur l'insertion sociale, 1980-2000. *Éducation et Sociétés*, n° 7/2001/1, p. 95-109.

**Kogan, Irena; Schubert, Frank.** Youth Transitions from Education to Working Life in Europe: a general overview. In: Kogan, Irena; Muller, Walter (dir.) *School-to-Work Transitions in Europe: Analyses of the EU LFS 2000 Ad Hoc Module.* Mannheim: Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung, 2003.

**List, Juliane.** Perspectives d'emploi des diplômés de l'enseignement supérieur en Europe. *Revue européenne de formation professionnelle.* Thessalonique: Cedefop, n° 10, janvier-avril 1997.

**Martins, António Maria; Arroiteia, Jorge Carvalho; Gonçalves, Maria Manuela Bento.** *Sistemas de (des)emprego: trajetórias de inserção.* Aveiro: Unité de recherche construction du savoir pédagogique dans les systèmes de formation, université d'Aveiro, 2002.

**Nicole-Drancourt, Chantal; Roulleau-Berger, Laurence.** *L'insertion des jeunes en France.* Paris: PUF (collection Que sais-je?), 1995.

**ODES.** *Inquérito piloto aos diplomados do ensino superior (1999) - primeiros resultados.* Lisbonne: INOFOR (Institut pour l'innovation dans la formation), (polycopié), 2000.

**ODES.** *Apresentação do 1º inquérito de percurso aos diplomados do ensino superior 2001: primeiros resultados.* Disponible sur Internet: [http://www.inofor.pt/calendario/result\\_odes.html](http://www.inofor.pt/calendario/result_odes.html) (le 18/12/2001).

**Raffe, David.** La construction sociale de la recherche transnationale sur l'insertion sociale et professionnelle: le Réseau européen de recherche sur l'insertion professionnelle des jeunes. *Éducation et Sociétés*, n° 7/2001/1, p. 111-129.

**Robertson, David.** Social justice in a learning market. In: Coffield, Frank; Williamson, Bill (dir.) *Repositioning Higher Education.* Buckingham: Society for Research in Higher Education and Open University Press, 1997.

**Smyth, Emer.** Gender Differentiation and Early Labour Market Integration across Europe. In: Kogan, Irena; Muller, Walter, (dir.) *School-to-Work Transitions in Europe: Analyses of the EU LFS 2000*

### Mots clés

Academic degree, entry into working life, graduate employment, learning, social identity, university studies.





*Ad Hoc Module*. Mannheim: Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung, 2003.

**Tanguy, Lucie.** *L'introuvable relation formation-emploi - un état des recherches en France*. Paris: La Documentation française, 1986.

**Teichler, Ulrich; Kehm, Barbara.** Towards a new understanding of the relationship between higher education and employment. *European Journal of Education: research, development and policies*, vol. 30, n° 2, juin 1995, p. 115-132.

**Trottier, Claude.** Questionnement sur l'insertion professionnelle des jeunes. *Lien social et Politiques*, n° 43, printemps 2000.

**Trottier, Claude.** La sociologie de l'éducation et l'insertion professionnelle des jeunes. *Éducation et Sociétés*, n° 7/2001/1, p. 93-101.

**Trottier, Claude; Laforce, Louise; Cloutier, Renée.** Les représentations de l'insertion professionnelle chez les diplômés de l'université. In: Charlot, Bernard; Glasman, Dominique. *Les jeunes, l'insertion, l'emploi*. Paris: PUF, 1998.

**Trottier, Claude; Perron, Madeleine; Diambomba, Miala.** *Les cheminements scolaires et l'insertion professionnelle des étudiants de l'université*. Sainte-Foy: Presses de l'université Laval, 1995.

**Verdier, Éric.** En France, les diplômés de l'enseignement supérieur rentrent dans le rang? *Revue européenne de formation professionnelle*, Cedefop, n° 10, avril 1997.

**Vincens, Jean.** La demande de diplômés de l'enseignement supérieur. In: Trottier, Claude; Perron, Madeleine; Diambomba, Miala. *Les cheminements scolaires et l'insertion professionnelle des étudiants de l'université*. Sainte-Foy: Presses de l'université Laval, 1995.

**Vincens, Jean.** L'insertion professionnelle des jeunes - à la recherche d'une définition conventionnelle. *Formation-Emploi*, n° 60, oct.-déc. 1997, p. 21-36.

**Yin, Robert K.** *Case study research: design and methods*. Beverly Hills-California: Sage Publications Incorporation, 1989.



**Marjolein  
C. J. Caniëls**  
Maître assistant à  
l'Université ouverte  
des Pays-Bas



# La transmission efficace des compétences via Internet: exemple pratique

**Les universités sont de plus en plus nombreuses à adopter des modèles pédagogiques novateurs, plutôt axés sur le développement des compétences que sur la reproduction des connaissances. Ces nouveaux modèles pédagogiques soulignent l'importance de la mise en application des connaissances et du développement des compétences. Or, ces méthodes impliquent généralement une lourde charge de travail pour les professeurs. Les établissements d'enseignement recherchent des solutions visant à proposer aux étudiants un matériel pédagogique axé sur les compétences tout en allégeant les tâches d'évaluation par les enseignants. Cet article prend pour exemple un cours de marketing conçu par la Faculté des sciences de gestion de l'Université ouverte des Pays-Bas et montre comment ces deux objectifs peuvent être atteints simultanément.**

## Introduction

Les étudiants peuvent-ils acquérir des compétences dans le cadre d'un cours en ligne? Le temps de supervision nécessaire à l'enseignant chargé d'assurer le soutien pédagogique et l'évaluation d'un cours axé sur les compétences n'est-il pas trop long? Telles sont quelques-unes des questions que pose l'enseignement à distance.

Les établissements d'enseignement sont continuellement soumis à des contraintes de rentabilité (Moonen, 1994). Il est donc important de minimiser le temps passé par les enseignants à noter les examens. Toutefois, cela est-il encore possible alors que l'éducation est de plus en plus axée sur les compétences plutôt que sur les connaissances? Les examens sous forme de questionnaires à choix multiples présentent l'avantage de pouvoir facilement être corrigés de manière automatique. Ils sont donc rentables. Cependant, ils sont spécifiquement destinés à évaluer les cours axés sur les connaissances (Van der Vleuten, 1996) et ne conviennent plus pour évaluer des compétences (Daniëls et Van der Vleuten, 2002). Les questions ouvertes et la réalisation des objectifs des projets sont souvent les méthodes les mieux adaptées pour évaluer les compétences, mais elles impliquent en général une lourde charge de travail pour les enseignants, contraints de corriger chaque devoir à la main.

C'est pourquoi les établissements d'enseignement recherchent des solutions visant à proposer aux étudiants un matériel pédagogique axé sur les compétences tout en allégeant les tâches d'évaluation par les enseignants. Ce double objectif n'a rien d'impossible. Le présent article en fait la démonstration en prenant l'exemple d'un cours

de marketing conçu par la Faculté des sciences de gestion de l'Université ouverte des Pays-Bas. L'article présente, dans une première partie, le parcours préalable des étudiants et expose brièvement le programme du cours de marketing. Il décrit ensuite la nature du cours (axé sur les compétences) et explique comment son organisation précise permet de minimiser le temps consacré au soutien pédagogique et à l'évaluation. Enfin, il examine les résultats d'une enquête menée auprès d'étudiants ayant suivi le cours.

## Parcours préalable des étudiants et programme du cours

L'Université ouverte des Pays-Bas est un établissement d'enseignement spécialisé dans l'enseignement à distance. Âgés d'une trentaine d'années, les étudiants de la Faculté des sciences de gestion sont généralement des professionnels de la gestion désireux d'approfondir leurs connaissances dans des domaines tels que le marketing, la comptabilité et l'organisation des entreprises du point de vue comportemental et culturel. Le programme des sciences de gestion comporte des cours dans ces disciplines ainsi qu'en économie, gestion des ressources humaines et administration publique. Tous les cours sont dispensés dans le cadre d'un enseignement à distance <sup>(1)</sup> qui utilise des outils d'autoapprentissage, les étudiants recevant le matériel pédagogique à domicile (par la poste et/ou par courrier électronique et/ou Internet). Enseignants et étudiants communiquent par courriel, dans le cadre de groupes de discussion et par téléphone. Les examens se déroulent généralement en classe. Les épreuves de licence sont souvent des questionnaires à choix multiples et celles de maîtrise des devoirs et des rapports de projet.

(1) Pour connaître l'historique de l'enseignement à distance, voir Paserini et Granger, 2000, et Spooner et al., 1998.



«Introduction au marketing» est un cours de niveau A du NIMA<sup>(2)</sup> proposé aux étudiants de licence (bachelor) de l'Université ouverte des Pays-Bas. Ce cours novateur lancé en septembre 2002 couvre plusieurs domaines (voir tableau 1 pour la présentation générale des thèmes du cours). Les étudiants y consacrent généralement 200 heures. Les supports de cours papier et en ligne peuvent être étudiés séparément, au rythme de chaque étudiant et sans l'assistance d'un enseignant. Si, toutefois, un étudiant a occasionnellement besoin d'un soutien important, il peut prendre contact avec un enseignant superviseur (par téléphone ou courrier électronique).

### Apprentissage axé sur les compétences

Les universités sont de plus en plus nombreuses à adopter des modèles pédagogiques novateurs, plutôt axés sur le développement des compétences que sur la reproduction des connaissances. Ces nouveaux modèles pédagogiques soulignent l'importance de la mise en application des connaissances et du développement des compétences (Enkenberg, 2001; Parikh et Verna, 2002). Dans l'enseignement traditionnel, les étudiants étudient leur manuel scolaire, puis ils appliquent leurs nouvelles connaissances aux exercices. Dans le cadre d'un cours axé sur les compétences, les étudiants effectuent d'abord des exercices où ils sont amenés à résoudre des problèmes pratiques. «Introduction au marketing» est un bon exemple de cours utilisant un enseignement axé sur les compétences. Le principe sous-jacent est de développer la capacité des étudiants à appliquer la théorie à des cas pratiques. En outre, ils développent leur capacité à rechercher activement les informations pertinentes tirées de la théorie (manuel scolaire) et de la pratique (études de cas). À l'issue de ce cours, les étudiants sont à même de travailler en vue d'obtenir des résultats et peuvent adapter et appliquer judicieusement des méthodes et techniques de marketing à des situations concrètes.

Le cours se présente de la manière suivante: l'étudiant est guidé par un manuel de travaux pratiques en ligne qui contient des exercices et de courtes études de cas sur 16 thèmes de marketing différents (voir tableau 1). Les exercices et études de cas sont proposés sur Internet; ils sont inter-

<b>Présentation générale des thèmes du cours</b>	<b>Tableau 1</b>
<b>Partie 1 - Orientation et introduction/présentation générale</b>	
1. Présentation du marketing	
2. Développement de stratégie	
3. Environnement marketing	
<b>Partie 2 - Analyse du marché</b>	
4. Comportement du consommateur	
5. Études de marché et informations marketing	
6. Segmentation du marché	
<b>Partie 3 - Commercialisation des produits</b>	
7. Positionnement des produits	
8. Développement de nouveaux produits	
<b>Partie 4 - Publicité et promotion</b>	
9. Stratégies de communication marketing	
10. Publicité et promotion des marques	
11. Gestion des ventes, marketing direct et promotion	
<b>Partie 5 - Fixation des prix</b>	
12. Politique des prix	
13. Facteurs affectant la fixation des prix	
<b>Partie 6 - Distribution</b>	
14. Politique de distribution	
15. Circuits de commercialisation	
<b>Partie 7 - Planification de la commercialisation</b>	
16. Organisation, planification et contrôle	

actifs et utilisent les supports multimédias. Parallèlement, un manuel de cours est envoyé aux étudiants, où ils pourront trouver les informations théoriques pertinentes pour effectuer leurs exercices. Ce manuel contient des connaissances théoriques approfondies sur chacun des 16 thèmes du cours.

Pour chacun des 16 thèmes de marketing, le manuel de travaux pratiques en ligne propose les trois composantes suivantes via Internet:

- une autoévaluation;
- des exercices dans le cadre d'une étude de cas;
- des sujets d'examen dans le cadre d'une étude de cas.

(2) Le NIMA est le Nederlands Instituut voor Marketing (Institut de marketing des Pays-Bas). L'examen de niveau A du NIMA évalue dans quelle mesure un étudiant possède les connaissances et compétences requises pour occuper un poste de direction dans le domaine du marketing. Cet examen porte sur les concepts et principes généraux du marketing et sur ses instruments et environnements, et évalue l'aptitude des étudiants à mettre en pratique leurs connaissances et compétences.



### Exercices axés sur l'application

### Graphique 1

The screenshot displays a web browser with three tabs. The first tab, 'Marketingplan', shows a document titled 'Marketingplan' with a table of contents and a list of questions. The second tab, 'Wat is marketing', shows a list of questions. The third tab, 'Wat is marketing', shows a list of questions. The browser address bar shows 'http://www.centerparcs.nl/'. The browser title is 'Wat is marketing'. The browser address bar shows 'http://www.centerparcs.nl/'. The browser title is 'Wat is marketing'. The browser address bar shows 'http://www.centerparcs.nl/'. The browser title is 'Wat is marketing'.





## Autoévaluation

Les étudiants ont la possibilité de tester leurs connaissances au moyen de dix questions à choix multiples. Après chaque question, ils reçoivent automatiquement une réponse qui leur indique clairement les éléments justes ou erronés de leur réponse. L'expérience montre que le fait d'indiquer uniquement aux étudiants la bonne réponse a moins d'effet sur l'apprentissage que s'ils reçoivent un corrigé détaillé de leur réponse (Dempsey, Driscoll et Swindell, 1993). En outre, la motivation des étudiants est stimulée quand ce corrigé est personnalisé (Ross et Morrison, 1993).

Ce corrigé renvoie également aux parties du manuel de cours traitant du sujet du questionnaire à choix multiples. Les étudiants reçoivent un descriptif de leurs lacunes en fonction des erreurs qu'ils ont commises dans le questionnaire. Ils doivent combler ces lacunes (en étudiant le manuel de cours) avant de passer à l'application des compétences acquises pour ce thème de marketing spécifique.

## Exercices

Dans le cadre d'une approche axée sur les compétences, les exercices guident les étudiants dans leur apprentissage. Dans ce cours, les étudiants doivent effectuer un certain nombre d'exercices sur chaque thème du manuel de travaux pratiques en ligne. Ces exercices portent sur une étude de cas axée sur l'application, par exemple «Décrire le plan de marketing mix de Center Parcs» ou «Évaluer la stratégie de communication de Peugeot». L'idée d'utiliser des exercices axés sur l'application est au cœur des méthodes pédagogiques de ce cours. Les exercices (et non l'étude de cas) constituent le point de départ pour l'étudiant. Pour ce faire, celui-ci doit tout d'abord acquérir des connaissances théoriques (qu'implique le concept de «marketing mix» ou comment un individu évalue-t-il la stratégie de communication d'une entreprise?). Ensuite, il doit acquérir des connaissances pratiques concernant le cas sur lequel porte l'exercice (que peut-on savoir sur Center Parcs ou Peugeot?). Les termes conceptuels de l'exercice comportent un lien hypertexte qui renvoie vers un glossaire (voir graphique 1) contenant les connaissances théoriques requises. Outre une brève explication du terme, le glossaire contient un lien vers une section du manuel qui ex-

plique plus en détails ce terme spécifique. L'exercice contient un autre lien hypertexte qui renvoie au matériel pédagogique (voir graphique 1) de l'étude de cas. Ce matériel donne des informations sur une entreprise spécifique ou une situation concrète.

Bien que l'étudiant ait accès à toutes les informations sur les études de cas, il doit encore choisir celles dont il a besoin pour répondre aux exercices. Ainsi, il apprend à distinguer les informations pertinentes des informations non pertinentes. Le matériel pédagogique inclut plusieurs liens vers les sites d'entreprises et institutions pertinentes. En outre, le texte est accompagné d'images, de spots publicitaires et d'articles de journaux en ligne, ce qui rend l'étude de cas plus vivante pour l'étudiant. Celui-ci a le sentiment d'évoluer dans un environnement pédagogique motivant qui l'invite à trouver des solutions aux exercices. Des sondages réalisés auprès des étudiants montrent que c'est effectivement le cas (voir les résultats de l'enquête à la fin de l'article).

L'approche décrite ci-dessus indique que le travail des étudiants est fortement axé sur les résultats, c'est-à-dire directement orienté vers la résolution de l'exercice. Un étudiant n'étudie pas son manuel de cours, sauf s'il a besoin de connaissances théoriques spécifiques pour faire l'exercice. Les connaissances théoriques tirées du manuel peuvent être immédiatement appliquées dans l'exercice pratique. Le cours contient donc des aspects clés d'apprentissage «juste-à-temps» (Schoening, 1998).

Lorsqu'il estime avoir acquis les connaissances théoriques et pratiques nécessaires, l'étudiant entre sa réponse en ligne dans une fenêtre prévue à cet effet (voir graphique 1). Dès qu'il a validé sa réponse, un enseignant superviseur peut la visualiser. La réponse doit être rédigée, ce qui oblige l'étudiant à s'exprimer correctement. Le fait qu'un enseignant puisse visualiser la réponse de l'étudiant incite également celui-ci à répondre avec soin. Les étudiants font de leur mieux pour argumenter correctement leurs réponses.

Après avoir validé sa réponse, l'étudiant peut demander un corrigé. Il reçoit alors une réponse type à l'exercice souvent axée sur les erreurs les plus fréquentes. En outre sont référencés les passages pertinents du manuel



de cours qui explicitent les termes de marketing utilisés. L'étudiant compare ainsi les différences entre sa réponse et la réponse type et peut combler ses lacunes en consultant le manuel.

### Examens

Enfin, l'étudiant doit répondre à un grand nombre de sujets d'examen dans le cadre d'une étude de cas pour chacun des 16 thèmes de marketing, à nouveau sous une forme complètement numérique. Ces sujets présentent le même degré de difficulté que les exercices de l'étude de cas et suivent une procédure identique, à la différence qu'aucun corrigé n'est prévu, dans la mesure où, par essence, l'apprentissage s'effectue dans le cadre des exercices et où les sujets d'examen sont purement destinés à évaluer les compétences.

### Examen et évaluation

L'élaboration de la procédure d'examen repose sur quatre exigences:

- la charge de travail doit être réduite, mais les compétences néanmoins évaluées;
- les étudiants doivent pouvoir passer un examen (et donc être évalués) au moment choisi;
- l'évaluation doit être objective, et donc indépendante de l'enseignant qui l'effectue;
- le copiage doit être immédiatement visible, pour que des sanctions puissent être prises.

La solution élaborée prend en compte chacune des exigences susmentionnées.

### Évaluation des compétences et allègement de la charge liée à l'évaluation

En règle générale, les connaissances acquises par les étudiants doivent être évaluées (Brown, 1996). On peut même avancer que la méthode d'évaluation détermine les connaissances acquises (Prodromou, 1995; Gipps et James, 1996). Dans le cours «Introduction au marketing», les étudiants apprennent à appliquer des connaissances théoriques à des études de cas pratiques par le biais d'exercices. Il est impossible de savoir si les étudiants ont acquis ces compétences pendant

le cours au moyen de questionnaires à choix multiples. C'est pourquoi les examens servent à évaluer les étudiants en contrôlant précisément les compétences enseignées.

Comment ce principe peut-il être compatible avec un allègement de la charge de travail des enseignants liée à l'évaluation? Cette méthode de travail ne demande-t-elle pas un investissement trop important des enseignants pour corriger les réponses des étudiants? En moyenne, une étude de cas d'examen comprend six exercices. Le cours comporte 16 thèmes liés au marketing, chacun comprenant une étude de cas, ce qui signifie que chaque étudiant répond à plus de 100 sujets d'examen. La charge de travail liée à l'évaluation reste malgré tout faible pour les enseignants. L'approche suivante a été adoptée.

Sur les 16 études de cas d'examen présentées par l'étudiant, quatre sont corrigées. L'étudiant choisit deux des quatre études de cas évaluées, tandis que les deux autres sont tirées au sort parmi les quatorze études de cas restantes présentées par l'étudiant. L'avantage de cette méthode d'examen est que l'étudiant porte la même attention à tous les examens, ne connaissant pas à l'avance les deux autres études de cas choisies au hasard par le système électronique. Dans la mesure où les étudiants choisissent eux-mêmes deux études de cas, ils ont une certaine influence sur les connaissances effectivement évaluées, ce qui les empêche de déclarer plus tard (en cas d'échec) que les études de cas les pires ont été incluses dans l'évaluation. Globalement, cette méthode d'examen ne désavantage pas les étudiants et présente de nombreux avantages pour les enseignants. Seules quatre études de cas sur 16 sont évaluées. Le temps consacré par les enseignants à l'évaluation est donc considérablement réduit.

Les autres caractéristiques du système électronique facilitant l'évaluation par les enseignants sont évoquées dans la suite de cet article.

### Examen continu et évaluation continue

Dans «Introduction au marketing», l'enseignant peut procéder à une évaluation en ligne. Après s'être connecté, l'enseignant reçoit une liste d'étudiants à évaluer. Il en choisit un et visualise les réponses de l'étudiant



Évaluation en ligne par les enseignants

Graphique 2

The screenshot shows a web browser window with a task titled '01. Wat is Marketing'. The interface includes a navigation menu, a task description, and a table of student submissions. The table has columns for 'Antwoord student', 'Cijfer de docent', and 'Commentaar van de docent'. The student answers are fictional, and the teacher comments are also fictional.

Antwoord student	Cijfer de docent	Commentaar van de docent
geen idee!	0	
Vaak worden marketing en verkoop nog als twee tegenoverstaande zaken gezien. Verkoop heeft dan tot taak de afzet te stimuleren en marketing heeft tot taak de afzet te beperken. Het is niet mogelijk voor beide strategieën toe te passen. In een goed marketingplan wordt echter geen sprake van deze tegenstelling.	0	De student komt niet ter zake.
Definie van marketing: Marketing omvat alle activiteiten verricht door ruilsubjecten, die erop gericht zijn de behoeften van de afnemers te bevorderen, te vergemakkelijken en te bespieden.	7	Uitstekend antwoord, goede argumentatie.
Belfries doet niet aan marktonderzoeken, maar heeft zijn eigen research centrum. Het brengt een product op de markt als zij denken dat daar vraag naar is en niet als de consument erom vraagt. De behoeften van afnemers vormen niet de basis van alle beslissingen en er wordt dus niet veel van het marketingproces bepaald.	1	Goede gedachten-gang, verkeerde antwoordeuze.
Het antwoord is goed, maar de redeneratie is wat zwak. Ik geef daarom slechts 6/7 punten.	6	Goed punt voor de argumentatie.
Verkoop	1	Redeneratie ontbreekt.

Remarque sur le graphique 2: les réponses des étudiants et les commentaires des enseignants sont fictifs.



aux questions (graphique 2, à gauche). Le système électronique indique le nombre maximum de points à donner à cette réponse. L'enseignant compare les réponses de l'étudiant avec les réponses types. Tous les éléments contenus obligatoirement dans une bonne réponse figurent dans la réponse type. L'enseignant peut alors indiquer en ligne le nombre de points qu'il compte accorder à la réponse. La note réservée à chaque question peut toujours être modifiée tant que l'enseignant n'est pas arrivé à la fin de l'évaluation. À la fin de l'évaluation, l'enseignant clique sur un bouton et l'évaluation est terminée.

L'examen en ligne élimine l'acheminement des copies. Il évite l'envoi des copies des étudiants à un point central, puis leur répartition et envoi aux correcteurs. Ce processus permet d'augmenter la productivité de l'enseignant et d'améliorer son efficacité.

Ce mode de travail permet une évaluation tout au long de l'année avec un groupe de trois enseignants. Les étudiants peuvent présenter leurs examens quand ils le souhaitent. Les enseignants connaissent chacun les périodes au cours desquelles ils sont chargés de corriger les devoirs envoyés par les étudiants par voie électronique.

### Évaluation objective

Le cours «Introduction au marketing» étant évalué par une équipe de trois enseignants, comment l'évaluation d'un étudiant par un enseignant peut-elle être totalement neutre? Le système électronique garantit cette objectivité grâce à l'historique des réponses. L'enseignant peut facilement consulter l'évaluation par les autres enseignants des réponses des étudiants à une question précise (graphique 2, à droite). Cela permet d'unifier l'évaluation entre les différents enseignants. En outre, l'historique des réponses facilite la notation d'une réponse. Un enseignant s'inspire des notations des autres enseignants. L'historique des réponses fait apparaître des déclarations du type: «J'ai enlevé un point pour absence de bons arguments»

### Copiage

L'évaluation en ligne présente le risque d'un échange de réponses entre étudiants. À partir de l'historique des réponses, les enseignants constatent rapidement toute tentati-

ve de copiage. L'enseignant obtient en effet la liste de toutes les réponses des étudiants à une question précise. Le copiage est absolument flagrant quand deux réponses sont strictement identiques.

Le copiage ne garantit pas non plus la réussite à l'examen, son incidence étant largement minorée par la procédure d'examen fondée sur une sélection en partie aléatoire des sujets. En outre, l'étudiant doit répondre à plus de 100 examens (correspondant à 16 études de cas différentes) avant son évaluation, ce qui ne l'incite pas à inscrire quelqu'un d'autre à sa place.

Par ailleurs, afin d'empêcher les étudiants qui ont bien répondu de faire circuler les «bonnes» réponses, nous ne leur livrons que des commentaires limités sur leurs erreurs. Pour les exercices, ils disposent de corrigés, alors que le but des examens est seulement d'évaluer le degré d'acquisition des compétences de l'étudiant. Les erreurs commises lors de l'examen ne sont donc expliquées qu'oralement. En outre, il faut rappeler que la participation des étudiants à l'Université ouverte est individuelle, puisqu'ils commencent le cours à des dates différentes et que chacun travaille à son rythme. D'autre part, les étudiants ne se connaissent pas, ce qui limite l'échange des «bonnes» réponses.

### Résultats de l'enquête

Le cours a fait l'objet d'une évaluation par les étudiants. Cinq étudiants ont donné leur avis sur plusieurs aspects du cours en complétant deux questionnaires. Le premier questionnaire, complété à la fin du cours, portait sur la charge de travail et le degré de difficulté du cours, la conception du cours, l'utilité et la convivialité du manuel en ligne; il demandait également si le manuel en ligne était pratique et stimulant. Le second questionnaire, complété pendant le cours, contenait plusieurs questions ouvertes sur les difficultés rencontrées par les étudiants lors de certains exercices spécifiques. Ces difficultés pouvaient aussi bien être liées à un problème technique qu'au contenu. Globalement, pour ces cinq étudiants, le manuel de travaux pratiques en ligne était convivial et les a incités à approfondir l'étude grâce au manuel de cours et aux autres outils pédagogiques. Quelques problèmes techniques ont été rencontrés. À l'unanimité, les étudiants ont été ravis d'effectuer des exercices portant sur des situations concrètes.





En outre, une enquête d'évaluation a été menée auprès de 32 étudiants ayant achevé le cours. Dix-sept étudiants ont complété le questionnaire (taux de réponse: 53,1 %). De nouveau, les questions portaient sur l'utilité et la convivialité du manuel en ligne et sur la charge de travail et le degré de difficulté du cours.

Le questionnaire de l'enquête comportait essentiellement des questions ouvertes. À la question «Dans quelle mesure pensez-vous que l'utilisation du manuel en ligne apporte une valeur ajoutée par rapport à un manuel papier?», dix étudiants sur dix-sept ont fait part de leur grande satisfaction en déclarant que le manuel en ligne était très efficace et facile à utiliser. Un étudiant a explicitement déclaré que l'environnement électronique stimulait l'assimilation des matières à étudier et encourageait la participation pratique à la discipline enseignée. Deux étudiants n'ont manifesté aucune préférence entre un manuel en ligne ou papier et, pour cinq étudiants, un manuel en ligne n'offre aucun avantage supplémentaire par rapport à un manuel papier.

À la question de savoir si le concept spécifique de l'examen était adapté au cours, cinq étudiants sur dix-sept ont répondu non. Un étudiant a déclaré que «cette méthode permet aux étudiants de choisir deux cas proches de leurs centres d'intérêt». Pour l'un des étudiants défavorables à ce système, il est préférable que les quatre cas soient choisis au hasard par le système électronique. Il craint en effet que les étudiants concentrent leurs efforts sur les deux cas qu'ils ont choisis et n'accordent que peu d'attention aux autres cas. Tous les étudiants ont été satisfaits de travailler sur des exercices portant sur des situations concrètes; le tableau 2 présente les observations de plusieurs étudiants sur ce point. Sur une échelle de satisfaction de 1 à 10 (10 étant la note maximale), les étudiants ont attribué au cours une note moyenne de 7,9. Ils ont déclaré qu'«Introduction au marketing» était «un cours divertissant avec une excellente manière de tester ses compétences».

Outre l'évaluation auprès des étudiants, deux enseignants ont été interrogés sur leur expérience de l'évaluation du cours. Ils ont déclaré que l'évaluation en ligne était facile à utiliser. L'environnement de l'évaluation en ligne donne à l'enseignant une vue

### Déclarations d'étudiants

Tableau 2

- «Très bon cours, qui incite à adopter une approche structurée et analytique des situations concrètes»
- «On comprend mieux les théories et les concepts de marketing en les appliquant à des situations concrètes»
- «Ce cours stimule votre réflexion!!!»
- «Le matériel pédagogique vous encourage et vous donne envie d'en savoir plus»
- «Le cours rend le marketing vivant»
- «On apprend beaucoup en analysant les cas»
- «C'est agréable d'alterner théorie et exercices pratiques»

d'ensemble de la réponse de l'étudiant et de la réponse type. Les enseignants sont très satisfaits de ne pas avoir à chercher la réponse type dans leurs supports de cours, et d'avoir accès à l'avis des autres enseignants sur des réponses identiques. Pour eux, le système électronique rend le processus de notation précis et très agréable. En outre, les enseignants ont déclaré que le système permettait de noter la performance d'un étudiant en une demi-heure. En comparaison, à la Faculté des sciences de gestion, l'évaluation d'un cours moyen axé sur les compétences demande une heure par étudiant. L'élaboration spécifique du cours «Introduction au marketing» réduit par conséquent de 50 % le temps normal d'évaluation.

### Résumé et conclusion

À première vue, l'enseignement axé sur les compétences ne semble pas compatible avec la rentabilité. Il implique une évaluation comportant des questions ouvertes, qui demandent généralement beaucoup de travail aux enseignants. Cet article prend pour exemple un cours qui dispense un enseignement axé sur les compétences requérant un travail d'évaluation assez faible. En premier lieu, le cours «Introduction au marketing» vise à développer les compétences des étudiants en leur donnant des exercices portant sur des cas pratiques. En outre, le degré d'acquisition des compétences est évalué tout au long du cours. L'examen est donc étroitement lié à la manière d'enseigner le marketing. En second lieu, tous les avantages qu'offre Internet pour diminuer le travail d'évaluation par les enseignants ont été mis à profit, permettant ainsi d'augmenter la productivité des enseignants et de réduire le coût de l'enseignement.



Les évaluations du cours révèlent qu'étudiants et enseignants sont très satisfaits du système en ligne. Ce cours pourrait servir de base à d'autres cours visant à mettre en

place du matériel pédagogique rentable axé sur les compétences. Ce type d'innovation permet de relever les défis de l'éducation actuelle.

### Bibliographie

**Brown, S.** *Assessment*. 1996. [Northumbria, Université de Northumbria, 1996]. Disponible sur Internet: <http://www.city.londonmet.ac.uk/deliberations/assessment/invite.html> [cité le 02.12.2004].

**Daniëls, J.; van der Vleuten, C.** De rol van ICT in toetsen en beoordelen. In: Frencken, H.; Nedermeijer, J.; Pilot A.; ten Dam, I. (dir.) *ICT in het hoger onderwijs. Stand van zaken*. Utrecht: université d'Utrecht, 2002, p. 37-51.

**Dempsey, J.V.; Discoll, M. P.; Swindell, L. K.** Text-based feedback. In: Dempsey, J.V.; Sales, G.C. (dir.). *Interactive instruction and feedback*. Englewood Cliffs (New Jersey): Educational technology publications, 1993, p. 21-53.

**Enkenberg, J.** Instructional design and emerging teaching models in higher education, *Computers in human behavior*, 2001, vol. 17, p. 495-506.

**Gipps, C.; James, M.** *Assessment matched to learning*, document présenté lors de la conférence de la British Educational Research Association. Lancaster, septembre 1996 [Southwell: British Educational Research Association, 1996].

**Moonen, J.** How to do more with less? In: Beattie, K.; McNaught, C.; Willis, S. (dir.). *Interactive multimedia in university education: designing for change in teaching and learning*. Amsterdam: Elsevier, 1994, p. 155-163.

**Parikh, M; Verma, S.** Utilizing Internet technologies to support learning: an empirical analysis. *International journal of information management*, 2002, vol. 22, p. 27-46.

**Paserini, K.; Granger, M. J.** A developmental model for distance learning using the Internet. *Computers and Education*, 2000, vol. 34, p. 1-15.

**Prodromou, L.** The backwash effect: from testing to teaching. *ELT Journal*, 1995, vol. 49, n° 1, p. 13-25.

**Ross, S.M.; Morrison, G. R.** Using feedback to adapt instruction for individuals. In: Dempsey, J.V.; Sales G.C. (dir.). *Interactive instruction and feedback*. Englewood Cliffs, New Jersey: Educational technology publications, 1993, p. 177-195.

**Schoening, J. R.** Education reform and its needs for technical standards. *Computer standards and interfaces*, 1998, vol. 20, p. 159-164.

**Spooner, F.; Spooner, M.; Algozzine B.; Jordan, L.** Distance education and special education: promises, practices, and potential pitfalls. *Teacher education and special education*, 1998, vol. 21, n° 2, p. 121-131.

**Van der Vleuten, C. P. M.** The assessment of professional competence: developments, research and practical implications. *Advances in health sciences education*, 1996, vol. 1, p. 41-67.

### Mots clés

Competency-oriented learning, educational innovation, eLearning, e-learning, examination, marketing, distance education.



# La dimension existentielle de l'orientation scolaire et professionnelle - quand l'orientation devient une pratique philosophique



**Finn Thorbjørn Hansen**

Ph.d, Maître assistant,  
Unité de recherche sur  
l'orientation,  
université danoise de  
l'éducation

**Apprendre à être - une compétence absente de l'apprentissage tout au long de la vie**

Les valeurs et la dimension existentielle de la pensée sur l'orientation et les cours de formation professionnelle ne figuraient pas parmi les premiers points à l'ordre du jour lorsque, sur le plan de la recherche et de la politique de formation, on a voulu étudier et développer les secteurs d'activité de ce qu'on appelle la formation professionnelle et l'apprentissage tout au long de la vie. La plus grande partie de la recherche en matière d'orientation scolaire et professionnelle et la prise de décision politique dans ce domaine se sont concentrées sur une approche plus pragmatique et plus utilitaire de l'orientation et des formations professionnelles en vue de renforcer les compétences formelles et les qualifications de l'étudiant ou de l'employé sur le marché du travail (1).

Cependant, cette approche avant tout utilitaire de l'orientation semble devenir de plus en plus problématique. Deux exemples illustreront ce point.

Lors de la conférence organisée par le Cedefop en 2000 à l'occasion du Mémoire sur l'éducation et la formation tout au long de la vie, la citation de Serge Blanchard ci-après figurait dans l'introduction du programme de la conférence: «*La question fondamentale du conseil est celle de ses finali-*

*tés. Doit-on viser à conduire certains individus à se construire dans quelques formes identitaires aux contours bien définis ou doit-on se proposer de l'aider à s'interroger sur la pertinence des cadres identitaires dans lesquels il se construit et perçoit autrui, questions qui ont à voir avec la conservation ou la transformation de la structure des rapports sociaux. La question du conseil amène donc inévitablement à poser des questions politiques, philosophiques et éthiques.*» (Agora X: L'orientation sociale et professionnelle, Thessalonique, 19-20 octobre 2000, p. 1). L'un des sujets traités lors de cette conférence était de savoir comment se concentrer davantage sur la vie professionnelle et la vie privée de l'individu dans leur ensemble, étant donné qu'il semble que l'objectif de nombreuses entreprises fondées sur le savoir dans la communauté de savoirs occidentale est de créer cette cohésion. Des termes comme «engagement», «compétences novatrices et personnelles» et «création d'une équipe et mentoring» sont ainsi liés, dans le cadre des théories sur la gestion et le développement des ressources humaines, à la gestion des valeurs et à une culture d'entreprise où le salarié est davantage incité à prendre part aux tentatives d'établissement de forums et de lieux de travail créatifs permettant une plus grande intégrité entre les valeurs et les idéaux et les attitudes professionnelles et l'identité de la personne (Kirkeby, 2000; Thyssen, 2002; Gørtz, 2003). Selon ce message, ce n'est que lorsque cette «intégrité professionnelle et

**L'individualisation et la multiculturalisation du monde de l'éducation, de la formation et de l'emploi ont créé le besoin de développer une approche existentielle davantage fondée sur les valeurs de la théorie de l'orientation et des cours de formation professionnelle. La pluralisation des formes de vie et la révolte post-moderne contre l'autorité ont entraîné un changement des conditions de compréhension du rapport théorie-pratique, orientation-formation, orientation-profession. L'orientation est devenue la création d'une plus grande intégrité entre le professionnalisme d'une personne et ses valeurs personnelles. Les mots clés peuvent être ici les concepts d'authenticité et de formation (Bildung) et une approche exigeant un cadre de compréhension philosophique et une pratique de l'orientation. Cet article expose les travaux de recherche sur ces nouvelles conditions de l'orientation, ainsi que la mesure et la manière selon lesquelles la théorie et la pratique philosophiques de l'orientation pourraient permettre de qualifier l'aptitude du conseiller d'orientation à gérer la dimension existentielle fondée sur les valeurs en situation d'orientation et dans la formation professionnelle.**

(1) Cela ne s'applique pas à la partie de la recherche sur l'orientation scolaire et professionnelle qui, dans les dix dernières années, a été axée sur la théorie de l'orientation constructiviste et systémique (Peavy, 1998), ni à la recherche sur les formes de vie (Rahbek, 1988). L'accent est ici également mis, dans une grande mesure, sur la dimension des valeurs, tant en ce qui concerne le propre «système de valeurs» de la personne que les valeurs et normes qu'impliquent la manière de vivre et la culture dans lesquelles se trouve le professionnel.

Cette approche de la recherche est



cependant orientée principalement à partir d'un point de vue socio-constructiviste et de sociologie culturelle qui ignore les aspects plus existentiels et philosophiques de la dimension de clarification des valeurs. Nous exposerons ci-après une approche philosophique, avant tout herméneutique (Gadamer, 1960) et psychologique existentielle de l'orientation scolaire et professionnelle. La clarification des différences et des similitudes entre l'approche systémique et l'approche existentielle de l'orientation ne sera pas traitée dans le cadre du présent article.

(<sup>2</sup>) À certains lecteurs - en particulier dans la tradition anglosaxonne et utilitaire - le concept d'«*existentiel*» pourra paraître vague ou sera compris par eux soit comme une autre expression pour désigner le «*développement personnel*» soit comme étant étroitement lié à la pensée philosophique représentée par le philosophe français J.-P. Sartre. Le concept d'«*existentiel*» ne doit pas être compris ainsi dans le présent article. À l'aide du concept d'«*existentiel*», je souhaite, à la suite de philosophes comme Søren Kierkegaard, Karl Jaspers, Gabriel Marcel, Martin Buber et Martin Heidegger, et de psychologues existentialistes comme Emmy van Deurzen-Smith, Irvin Yalom, Rollo May et Victor E. Frankl, souligner la dimension éthique et ontologique de l'existence qu'ignorent l'approche rationaliste et socioconstructiviste ainsi que l'approche fonctionnaliste et instrumentalo-pragmatique du monde. Cette dimension - ou expérience existentielle - se manifeste dans les situations limites de l'existence. C'est-à-dire dans la rencontre avec quelque chose qui est perçu fondamentalement comme plus grand que soi et ayant un caractère absolu et une importance primordiale pour la vie de l'intéressé. Par exemple, lorsqu'un individu naît ou meurt, tombe amoureux, éprouve une très profonde douleur ou une joie extraordinaire. En bref, lorsque l'existence est provisoirement ébranlée ou remise fondamentalement en question, de telle sorte que la question du sens de la vie devient cruciale et urgente. Suivant la description de l'expérience existentielle faite par l'historien des idées danois Hans-Jørgen Schanz, celle-ci se manifeste dans les moments «*où la personne rencontre quelque chose qui est au-delà de ce qui est humainement calculable ou réalisable; où on fait l'expérience que quelque chose ayant un caractère absolu est donné ou repris.*» (Schanz, 1999, p. 24). C'est pourquoi le concept d'«*existentiel*» ne se rattache pas aux concepts de développement personnel et d'autoréalisation, puisque ces concepts restent limités à une compréhension de l'être humain et du monde qui ne dépasse pas le subjectivisme et l'anthropocentrisme que les philosophes existentialistes souhaitent «*problématiser*».

personnelle» aura été réalisée qu'on sera en présence d'un salarié profondément engagé et créatif, qui osera prendre également une responsabilité personnelle et entrer dans des partenariats contraignants pour des causes non seulement fondées sur l'obtention d'un salaire plus élevé ou une possibilité d'avancement, mais sur des valeurs qui sont fondamentales pour l'intéressé.

Un autre aspect traité lors de cette conférence était le fait que le salarié individualisé et son apprentissage autogéré tout au long de la vie exigent aussi une approche plus holistique, ancrée sur la dimension des valeurs, du fait qu'une telle approche pourrait être pour l'individu une manière de donner plus de continuité, de sens et d'intégrité aux nombreuses, et peut-être diverses, formations et carrières suivies par une personne au cours de sa vie. Et nous ne pensons pas ici seulement à une continuité et une progression professionnelles, mais également à la cohésion et au sens dans une acception plus existentielle (<sup>2</sup>). C'est ainsi que de nombreux changements de formation et de métier chez les adultes de 35 à 50 ans peuvent également être considérés comme l'expression d'un changement de voie existentiel et de la quête d'une nouvelle orientation et d'un nouveau sens de l'existence. Ils ont parfois décrits comme le résultat d'une crise de la quarantaine et, d'autres fois, comme un tournant de la vie. Comme l'écrit le professeur danois Johan Fjord Jensen (1998): «*L'éducation des adultes est alors non seulement une éducation visant à l'acquisition d'expériences professionnelles supplémentaires, éventuellement dans le cadre d'une formation tout au long de la vie, ou simplement une éducation visant à occuper aléatoirement les loisirs par les activités qui s'y rattachent. C'est une éducation qui prend au sérieux le deuxième changement de voie d'une personne en tant que problème existentiel de base se posant à toute personne quand elle a la liberté de se développer en tant qu'adulte. Comprendre l'âge adulte de manière existentielle c'est comprendre les processus qui se manifestent alors comme des processus ayant la même importance fondamentale que ceux qui se déroulent dans le courant de l'enfance et de l'entrée dans l'âge adulte du jeune, lors du premier changement de voie.*» (Ibid., p. 65).

C'est dans ce contexte qu'a été présenté et discuté le phénomène d'orientation philosophique lors de la conférence du Cedefop

en tant que manière possible de développer une orientation fondée sur l'inclusion de la dimension des valeurs et de la dimension existentielle dans les processus apprenants de l'apprentissage tout au long de la vie, de manière tant holistique que critique. Tout cela pour garantir que le demandeur d'orientation ne se rapporte pas étroitement seulement à sa profession actuelle, mais aussi à sa vie dans son ensemble et aux valeurs qui sont actuellement la base de la vie et de la pensée de cette personne. Je reviendrai plus tard sur ce que signifie l'orientation philosophique et sur les raisons pour lesquelles il peut être important d'introduire une dimension critique dans la pensée relative à l'orientation par rapport aux entreprises qui encouragent (ou forcent indirectement) leurs employés à créer une plus grande intégrité entre leurs attitudes professionnelles et leurs valeurs.

Le deuxième exemple du souhait de la recherche et de la politique de l'éducation et de la formation actuelles d'introduire la dimension des valeurs et la dimension existentielle dans le discours sur l'apprentissage tout au long de la vie est à trouver dans un rapport de l'OCDE de 2000 (*Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations* (DeSeCo), 2000). Dans ce rapport, 12 pays occidentaux ont été interrogés sur les 10 compétences clés qu'ils estiment essentielles pour le développement de l'apprentissage tout au long de la vie. Dans ce contexte, il convient de mentionner la critique dont a fait l'objet tout l'ensemble du projet. En particulier dans le rapport partiel norvégien (Knain, 2001), deux points critiques essentiels sont représentés. Tout d'abord, affirme-t-on, on doit avoir une approche bien plus nuancée du concept de compétence. Comme l'écrivent les auteurs: «*On ne saurait parler de compétences clés sans expliquer en même temps le contexte culturel, idéologique et de valeurs dans lequel se manifeste la compétence. Sinon, les concepts de compétence risquent d'aboutir à un impérialisme du plus fort sur le faible.*» (Knain, 2001, p. 11) \*. Deuxièmement, ce groupe d'experts norvégien estime que l'approche de l'OCDE visant à promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie est trop instrumentale. Le seul objet de l'apprentissage tout au long de la vie semble être la «*maîtrise*» et l'«*utilité*». Pour les citer: «*La valeur intrinsèque et la nature formatrice de l'apprentissage sont mises à l'arrière-plan. En outre, une place peu importante est ac-*





cordée aux valeurs et à la réflexion éthique en tant que base de l'action, ce qui souligne la perspective utilitaire technocratique.» (Ibid., p. 18)\*.

Une critique générale portant sur la méthode employée par l'OCDE pour déterminer les compétences clés de l'apprentissage tout au long de la vie consistait ainsi à dire que l'on réduisait les idéaux éducatifs et les compétences clés larges à des indicateurs empiriquement mesurables, et donc à une vision bien trop positiviste du savoir et de la science. Ce point de vue semble permettre une critique plus générale de la domination acquise par l'empirisme (y compris, en particulier, la psychologie et la sociologie) sur la recherche et la politique éducatives dans ce domaine. Il a ainsi été demandé à l'OCDE d'établir à l'avenir des distinctions plus claires entre les cas où il s'agissait d'un discours philosophique/scientifique ou d'une discussion des conditions de la politique sociale et éducative. Toutefois, je tiens à ajouter que l'on devrait aussi opérer une distinction entre une approche philosophique, psychologique ou sociologique. Car de même qu'il peut s'agir d'une forme d'impérialisme, lorsque prédomine une certaine compréhension culturellement déterminée du concept de compétence, il existera un risque imminent d'impérialisme si, par exemple, seule est utilisée l'approche psychologique et sociologique par rapport à la recherche et à la politique relative à l'apprentissage tout au long de la vie.

L'OCDE semble avoir réfléchi sur ces critiques et les avoir incluses dans un rapport ultérieur global pour 2001 sur l'ensemble du projet (Trier, 2001). Cela ressort clairement de la conclusion qui porte le titre «Where is the good life?» (Où se trouve la bonne vie?). L'auteur du rapport, Uri Peter Trier, y rappelle au lecteur le célèbre Rapport Delors à l'Unesco, en 1996, qui affirme que la formation se fonde sur quatre piliers: Apprendre à connaître (Learning to Know), Apprendre à faire (Learning to Do), Apprendre à vivre ensemble, apprendre à vivre avec les autres (Learning to live together and live with others) et Apprendre à être (Learning to Be).

Selon l'auteur, les trois premiers piliers ou compétences sont aujourd'hui bien représentés, tant sur le plan de la recherche que sur celui de la politique éducative, mais le quatrième pilier - Apprendre à être - semble par contre manquer. Et il conclut: «... l'ap-

prendre à "être" a quelque difficulté à tenir tête à l'apprendre à "faire" et à "connaître". Le déséquilibre est flagrant. (...) "L'accomplissement" peut sembler une qualité plutôt vague. Cependant, à la fin d'un texte sur les compétences clés, la question: "De quoi s'agit-il vraiment?" est pertinente. Une réflexion plus poussée sur cette question serait stimulante et passionnante.» (p. 54) \*.

En 1999, l'OCDE a tenté d'éviter une approche essentiellement fonctionnelle de la définition et de l'identification des compétences en invitant des philosophes à apporter leur concours (3). Néanmoins, cette approche et cette dimension philosophiques de la pensée en matière de compétences semble manquer dans la plus grande partie des rapports et des écrits rédigés depuis sur l'apprentissage tout au long de la vie. En particulier lorsqu'on souhaite examiner les compétences de l'apprentissage tout au long de la vie, susceptibles de promouvoir une plus grande attention sur les sujets éthiques et esthétiques.

Le rapport Faure de l'Unesco, *Apprendre à être* (1972), choisit précisément de se concentrer sur la dimension de la vie éducative qui compered «le développement total de chaque individu - esprit et corps, intelligence, sensibilité, sens esthétique, responsabilité personnelle, spiritualité». Cette dimension a été reprise par Le Rapport Delors de 1996, mais avec l'ajout des trois autres compétences fondamentales. L'idée de «la personne toute entière» provient, comme on le sait, du concept grec de *Paideia*. Dans la Grèce antique, l'école était un espace de liberté pour les citoyens libres, qui leur permettait d'étancher leur soif de connaissances sur le monde et l'être humain et de vouloir ce qui est bon. L'enseignement était alors compris comme une vocation créative visant à éveiller l'élève à l'émerveillement et à une « attention existentielle», ainsi qu'au souhait de faire ce que l'élève, après une réflexion critique, considérait comme le vrai, le bon et le beau. Ce que Socrate a aussi appelé le souci de soi éthique.

À l'époque moderne, cette approche de l'enseignement est souvent décrite par le biais de concepts comme formation (Bildung) ou éducation libérale et auto-formation. Des concepts qui, contrairement au concept de compétence, sont orientés vers la dimension éthique et existentielle (le côté contemplatif) de la vie et des pensées de l'être humain.

(3) Cette contribution se trouve aujourd'hui dans Canto-Sperber, Monique; Dupuy, Jean-Pierre, *Competencies for the Good Life and the Good Society*, 2001, repris dans Rychen, Dominique S.; Salganik, Laura H. (dir.), 2003.





Dans le cadre de cette pensée fondée sur la formation, la philosophie et l'art sont compris comme des approches non instrumentales de la vie de l'être humain et de ses pensées. Ou, comme l'écrit l'historien de la philosophie français Pierre Hadot, on peut distinguer fondamentalement entre une perception routinière et utilitaire du monde et de l'être humain, nécessaire à l'organisation de la vie humaine, et une perception non pragmatique, représentée par le philosophe et l'artiste: «Pour pouvoir vivre, l'homme doit «humaniser» le monde; autrement dit, le transformer, par l'action comme par sa perception, en un ensemble de «choses» utiles à la vie» (1995, p. 258) \*. Cependant, si nous ne vivons que dans le «monde humanisé» et fonctionnel, nous n'apprendrons jamais ce qu'être signifie. Parce qu'être un être humain - une personne toute entière, insérée au monde - exige que nous comprenions que nous sommes dans un monde et dans une nature qui sont différents de «notre monde». En se référant à Bergson et à Merleau-Ponty, Hadot nous indique que la philosophie et l'art peuvent nous aider à être davantage présents au monde, dans l'existence en tant que telle. «La perception utilitaire que nous avons du monde dans la vie quotidienne nous cache, en réalité, le monde en tant que monde. Les perceptions esthétique et philosophique du monde ne sont possibles qu'au moyen d'une transformation totale de notre relation au monde: nous devons le percevoir pour lui-même et non plus pour nous-mêmes.» (Ibid., p. 254) \*.

Selon Hadot, «apprendre à être» signifie qu'on apprend à vivre dans l'émerveillement et dans l'instant et qu'on a ainsi la possibilité d'éprouver un sentiment d'accomplissement et d'épanouissement. Ce que Rousseau, comme on le sait, a aussi appelé «le sentiment de l'existence» et que le philosophe canadien Charles Taylor utilise pour déterminer ce qu'est «l'authenticité» (Taylor, 1991).

Si tel est notre point de départ et si «la joie de vivre» est liée à cette approche contemplative et «authentique» du monde et des autres (cf. Buber, 1996, et Taylor, 1991), il convient vraisemblablement aussi d'exiger une autre approche plus philosophique de la clarification des compétences clés de l'apprentissage tout au long de la vie que celle utilisée dans l'approche de l'OCDE. Toutefois, la quatrième compétence, «apprendre à être», peut-elle être décrite par le biais de certaines compétences spécifiques? Ha-

dot nous donne la réponse suivante: «Tout ce qui est «technique» dans le sens large du terme, qu'il s'agisse de sciences exactes ou de sciences humaines, peut parfaitement être transmis par l'enseignement ou la conversation. Mais tout ce qui touche au domaine de l'existential - ce qui est le plus important pour les êtres humains - par exemple, notre sentiment de l'existence, nos impressions face à la mort, notre perception de la nature, nos sensations et a fortiori l'expérience mystique, n'est pas directement transmissible.» (ibid., p. 285) \*.

Ainsi, si cette expérience existentielle vécue est importante pour notre capacité d'apprendre à être, comment pouvons-nous alors, en tant qu'enseignants et conseillers d'orientation, travailler avec cette dimension sans la détruire?

Une telle expérience existentielle se trouve-t-elle par définition hors de portée de l'éducation? Peut-on orienter quelqu'un vers des choix authentiques?

La philosophie phénoménologique et herméneutique nous dit - comme Hadot - que c'est possible. Cependant, l'éducation et l'orientation doivent alors être repensées de sorte que cette communauté fondamentale de l'émerveillement et ce «maintien de la direction vers l'ouverture» (Gadamer, 1960) deviennent possibles dans la rencontre entre le conseiller et le demandeur d'orientation.

### **Projet de recherche: «Orientation philosophique et connaissances pratiques dans la formation professionnelle»**

C'est sur cette base que l'Unité de recherche sur l'orientation de l'université danoise de l'éducation a planifié un projet de recherche de quatre ans ayant pour objet d'étudier les possibilités de développement d'une théorie et d'une pratique de l'orientation de tendance philosophique, qui soit mieux à même d'inclure et de comprendre la dimension existentielle et fondée sur des valeurs de l'orientation et de l'enseignement. Ce projet de recherche a été établi avec le concours du Centre de connaissances pratiques de l'université régionale de Bodø, en Norvège, qui est également en train de définir des approches possibles pour la recherche, visant à comprendre les aspects relatifs aux valeurs du rapport entre théorie et pratique (cf. Nergård, 2003). Ces unités de recherche



ont en commun d'être aussi responsables de deux formations universitaires. Au printemps 2004, il a été créé au Danemark une nouvelle maîtrise en orientation, où l'approche philosophique occupe une place centrale et où l'un des modules traite exclusivement de l'orientation philosophique, ce qui est une innovation sur le plan international. En Norvège, il existe depuis 2000, au Centre de connaissances pratiques, une discipline principale sur les connaissances pratiques pour des professions telles qu'enseignant, travailleur social et infirmier.

Le projet de recherche commun «Orientation philosophique et connaissances pratiques dans les cours de formation professionnelle» a deux approches:

- un examen théorique (philosophique et fondé sur l'histoire des idées) de la pratique philosophique (de l'orientation) vue par rapport à des concepts clés liés aux théories sur les connaissances pratiques, et
- un examen pratique, phénoménologique et herméneutique de la pratique philosophique de l'orientation entrepris dans des formations spécifiques aux professions au niveau de la licence et dans des contextes professionnels concrets.

L'objectif final est ainsi de développer

- des stratégies d'analyse (initiales) pour le rapport entre orientation philosophique, connaissances pratiques et formations professionnelles,
- une base d'expérience de la manière dont l'orientation philosophique se manifeste dans la pratique ainsi que des expériences faites par le conseiller d'orientation et les demandeurs d'orientation, pour enfin
- développer un cadre de compréhension et une base de savoirs pour l'orientation philosophique dans les formations aux professions.

### **Connaissances pratiques et authenticité**

Le Centre de connaissances pratiques de Bodø, auquel sont rattachés sept professeurs de philosophie, psychologie et pédagogie, s'attache à définir les approches possibles en matière de recherche des connaissances pratiques tacites (*tacit knowledge*) dans le

travail professionnel de l'éducateur et du conseiller d'orientation. À cet égard, une des questions centrales est de savoir quelles formes d'enseignement et d'orientation peuvent être développées, de sorte que cette forme de savoir devienne articulée et réfléchie. Par connaissances pratiques on entend les expériences uniques accumulées par le professionnel pendant des années dans le champ de la pratique, ayant, avec le temps, abouti à une confiance en soi, une expertise et une intuition de ce qu'il convient de faire en l'occurrence sur les plans tant professionnel qu'humain. Comme le dit Aristote, ce n'est pas sur le savoir compris comme *épistémé*, mais comme *phronesis* que l'on se focalise (MacIntyre, 1981; Dunne, 1993; Gustavsson, 2001). Ce savoir est pour l'essentiel tacite et étroitement lié aux actes concrets de la profession et de l'environnement professionnel du secteur.

Leur recherche s'intéresse à la manière dont ces connaissances pratiques tacites peuvent être articulées ou «dégagées» par le biais d'une théorie et d'une recherche proches de la pratique. Pour ce faire, on a recours aux récits faits par les étudiants sur leur profession et à un processus de réflexion herméneutique dans lequel, par le biais de l'interprétation de ces «textes» - descriptions tant narratives qu'ethnographiques de la pratique concrète - on parvient à une plus grande clarté sur les compréhensions sous-jacentes qui semblent être incarnées tant dans l'approche du chercheur (et du conseiller d'orientation) que dans la pratique concrète du professionnel.

La réussite du conseiller d'orientation (et du chercheur) dépend essentiellement des expériences personnelles faites sur le terrain - c'est-à-dire, du fait qu'ils ont eux-mêmes éprouvé ce que signifie être placé dans cette situation professionnelle spécifique. Par exemple, lorsqu'on développe des concepts à des fins de recherche, on le fait habituellement sur le plan épistémologique - c'est-à-dire que le chercheur souhaite développer des concepts communs à toutes les pratiques concrètes qu'il étudie. Cependant, on peut et on doit également développer des concepts uniquement liés à l'expérience pratique spécifique et singulière qui est l'objet de l'orientation et de la recherche. L'objectif du chercheur en matière de pratique et celui du conseiller d'orientation doivent donc être d'aider le demandeur d'orientation à articuler l'expérience et les concepts que renferme la pratique. Chaque pratique doit être



éclairée de l'intérieur - à l'aide de ses propres concepts. La mission du conseiller d'orientation (et du chercheur) est ainsi de détecter la compréhension sous-jacente du demandeur d'orientation, telle qu'elle s'exprime tant en paroles qu'en actes dans la propre pratique de l'intéressé.

Le Centre de connaissances pratiques s'intéresse aussi à la dimension éthique, lorsqu'il s'agit de «dégager» un aperçu des dilemmes moraux, des problèmes et des expériences que peut renfermer la pratique concrète du professionnel. La même approche s'applique ici: on s'intéresse à la compréhension sous-jacente et vécue dans la pratique, pour développer ensuite des concepts et des théories pouvant délivrer la perspective unique de chacun et ses expériences des dilemmes ou des problèmes éthiques pour parvenir aussi à une compréhension réfléchie. Le Centre évoque la dimension éthique des connaissances pratiques,

- dans le cadre de l'intégrité à laquelle est tenu le chercheur ou le professionnel par l'éthique et les idéaux de sa profession,
- par rapport aux défis moraux spécifiques qui caractérisent la pratique de cette profession,
- par rapport aux défis plus généralement liés à la culture d'entreprise de ce métier (par exemple, l'environnement professionnel et les comportements dans un établissement scolaire), ou
- l'horizon moral général incarné dans la culture et les styles de vie de la société (cf. MacIntyre, 1981).

D'aucuns ont choisi de décrire ces aspects éthiques des formations aux professions à l'aide du concept aristotélicien de *phronesis*. C'est-à-dire, la sagesse pratique qui est contenue dans la pratique professionnelle donnée et qui s'oppose d'une part à la théorie abstraite (*épistémè*) de la pratique professionnelle et, d'autre part, à la technique instrumentale ou l'approche didactique des méthodes (*technè, poiesis*) pour la pratique professionnelle.

Contrairement au Centre de connaissances pratiques, l'Unité de recherche sur l'orientation a choisi de prendre pour point de départ l'individualisation diagnostiquée de la

vie éducative et de la vie professionnelle (et en particulier les cours de formation professionnelle (Fibæk et al., 2003)), où des concepts comme l'auto-formation (Schmidt, 1999; Hansen, 2003; Hammershøj 2003) et l'authenticité (Taylor, 1991; Fibæk, 2004; Nyeng, 2004) occupent une place centrale. Un nombre croissant de personnes considèrent leur travail comme la voie de l'auto-réalisation et comme un élément de leur développement personnel. Des questions telles que: «Comment ce travail peut-il donner plus de sens à ma vie? Pourquoi est-ce que je veux être enseignant? Comment puis-je retrouver l'enthousiasme pour ce que je fais?» sont souvent des questions qui préoccupent l'adulte d'âge mûr qui exerce depuis longtemps une certaine profession, ou des questions sur lesquelles le jeune souhaite être informé dans le cadre de son choix d'une formation ou d'un métier. L'idée de l'apprentissage et de l'orientation tout au long de la vie semble avoir révélé un besoin croissant de trouver «son propre coin» dans le processus de formation que l'on vit pendant de nombreuses années pendant ses études et au travail.

Alors que les chercheurs de Bodø s'attachent avant tout au professionnel, l'Unité de recherche sur l'orientation s'occupe de l'attitude qu'adopte le professionnel dans sa formation ou sa profession, c'est-à-dire la manière dont l'intéressé, sur le plan existentiel, considère sa formation/son travail et sa vie et son existence en tant que telles comme un tout et y voit un sens.

Dans la recherche danoise récente sur les professions, on a tenté de saisir cette quête et cette tendance à l'individualisation plus existentielles de l'éducation et de la vie professionnelle par le biais du concept d'authenticité (Fibæk, 2003). On entend par authenticité une forme particulière de professionnalisme dans laquelle s'est développée une grande intégrité associant les attitudes professionnelles et les valeurs de la personne. Ce n'est que lorsque celles-ci seront compatibles que le professionnel se sentira engagé dans son travail et lui trouvera plus de sens. Parvenir à cette intégrité et cette authenticité exige de nouvelles formes d'éducation et de formation.

Le professeur en psychologie sociale Per Schultz Jørgensen écrit qu'un nouveau type d'enseignement doit être créé à l'avenir. Le professeur ne doit pas simplement dé-



tenir de solides connaissances techniques et compétences pédagogiques, il doit aussi répondre personnellement de ses connaissances techniques et investir sa personne et ses attitudes dans l'enseignement. «Le professeur a aujourd'hui la responsabilité de la nature authentique de l'apprentissage. Le professeur doit faire entrer sa personne dans le processus visant à la crédibilité» (Ibid., p. 102). Cet apprentissage authentique peut être obtenu, affirme-t-il, par le biais de la «formation personnelle» fondée sur le «connais-toi toi-même socratique», où le futur enseignant s'efforce de développer une «philosophie personnelle pouvant servir à renforcer le professionnalisme personnel dans le sens d'une plus grande cohésion et d'une authenticité personnelle». (Ibid., p. 105).

C'est aussi dans ce sens que va le professeur de pédagogie Per Fibæk Laursen, qui pense le concept d'authenticité dans le prolongement de l'individualisation et de la relativisation générales des valeurs et de la révolte post-moderne contre l'autorité. À l'époque post-moderne, le professeur et l'éducateur sont dans une plus grande mesure devenus leur propre autorité. Au lieu de laisser simplement leur pensée et leur pratique pédagogique être régies par un corpus de théories, de modèles abstraits et généraux de bonne pédagogie, le professeur et le pédagogue doivent, dans une plus grande mesure, apprendre à partir de leurs expériences uniques et de leurs connaissances pratiques pour appliquer leur pédagogie de leur propre autorité (Fibæk, 2003).

Sur la base notamment de l'œuvre de Charles Taylor (1991) et d'études empiriques d'écoles primaires danoises, Per Fibæk Laursen développe ensuite (2004), un idéal d'enseignant authentique ayant les caractéristiques suivantes: l'enseignant authentique

- a la «vocation» (il faut être enthousiaste et considérer l'enseignement et le métier d'enseignant comme ayant un sens au plan personnel),
- il vit ses idéaux,
- il est ouvert et respectueux des idées et des comportements de ses concitoyens,
- il prend ses propres intentions au sérieux et œuvre donc en vue d'un quotidien et d'un environnement susceptibles de favoriser la

réalisation de ces intentions. Pour pouvoir établir cet espace d'authenticité,

- l'enseignant doit dialoguer avec ses collègues et
- s'en tenir patiemment à ses rêves et à ses finalités. Toutefois, l'épreuve d'authenticité se manifeste en pratique, selon Fibæk, lorsque
- on doit trouver son propre style personnel pour l'enseignement qui convient le mieux à ses capacités et à ses possibilités. Ce choix, écrit Fibæk, se fait souvent sur un plan non rationnel et intuitif. C'est ainsi qu'il cite une des personnes interrogées: «Il faut prendre conscience de ce qu'on ressent dans l'estomac». Autrement dit, le choix authentique dépend aussi du fait que je me sens bien et que c'est ce qui est bon pour moi. En conclusion, il écrit sur l'authenticité: «L'authenticité c'est agir conformément à ses valeurs. On doit donc être conscient de ses attitudes morales pour être authentique.» (2004, p. 107).

À l'Unité de recherche sur l'orientation, notre hypothèse est que l'individualisation et l'ancrage sur les valeurs et l'«authentique» qui en résulte, ont créé un besoin de repenser le rapport entre théorie académique et pratique pédagogique (tel qu'il a notamment été pensé par Polanyi, les frères Dreyfus, Ryle et Schön) dans un sens de nature plus éthique et existentielle.

Des concepts tels que «connaissance tacite», «réflexion dans l'action» et «connaissance pratique» sont avant tout pensés, dans la littérature actuelle spécialisée dans ce sujet, par rapport au contexte professionnel limité dans lequel se trouve le professionnel. Ces dernières années, alors qu'il semble devenir important pour le professionnel que l'exercice de sa profession soit aussi vécu comme authentique et plein de sens non seulement sur le plan professionnel, mais aussi au niveau existentiel, deux nouveaux éléments doivent être inclus dans la recherche sur les professions, à savoir le rapport à soi du professionnel et sa quête de sens à sa profession et à sa vie en tant que tout. C'est ce que le philosophe français Michel Foucault décrit aussi dans ses derniers ouvrages à l'aide du concept de rapport à soi et du concept grec de «souci de soi éthique» (4).

(4) Le concept de Foucault sur le rapport à soi et le souci de soi éthique est actuellement utilisé par le professeur de sciences de la santé Kari Martinsen dans la description qu'elle donne du rapport existentiel de l'infirmier à sa profession et aux expériences des soins, de l'angoisse, de l'espoir, de la solitude, de la joie de vivre, de l'absurde auxquelles peuvent être confrontées les infirmiers au quotidien. (Martinsen et al., 2003). Se reporter aussi à mes analyses des concepts de Foucault sur le souci de soi éthique et les pratiques de la liberté (Hansen, 2003, chap. 1<sup>er</sup>).



Notre hypothèse est que les connaissances pratiques, par exemple dans l'acception de Polanyi et de Schön, sont liées à un savoir professionnel dans la pratique, un savoir qui est né, pour ainsi dire, de la pratique professionnelle, et c'est donc une autre forme de pratique existentielle et de sagesse (et non de savoir) qui est en jeu lorsqu'il s'agit de l'expérience faite par le professionnel de l'authenticité, de l'intégrité et du sens par rapport à son travail et à sa vie vus dans une perspective globale.

En principe, il serait possible de cerner cette dimension plus existentielle de l'exercice d'une profession et des connaissances pratiques en cherchant si le concept très usité de *phronesis* couvre véritablement cette dimension, lorsque l'interprétation du concept de *phronesis* n'est rattachée qu'au rapport de l'individu à la *polis* et non au *kosmos*. C'est-à-dire, lorsque le concept n'est compris que par rapport à l'horizon de savoirs sociaux, politiques et culturels et aux activités quotidiennes qui se déploient dans ce contexte et n'est pas pensé par rapport à la relation de l'individu à l'existence en tant que telle dans sa quête de sens <sup>(5)</sup>.

Travailler à partir d'une telle approche de la formation et de la vie professionnelle existentielle et orientée vers le tout exige, sur le plan de l'orientation et de l'enseignement, d'autres formes de réflexion et de dialogue que celles auxquelles nous sommes habitués. Au lieu du concept de *phronesis*, le concept socratique d'*eros* pourrait être utile, parce qu'il renferme un dépassement continu des cadres donnés et des efforts continus pour voir sa vie dans une perspective plus large et plus pleine de sens. Je partage ici la préoccupation de Søren Kierkegaard et Hannah Arendt, entre autres, pour le dialogue maïeutique de Socrate et la quête de sagesse de celui-ci (le concept d'*eros* et de *tò kálon*), parce que cette quête et ces efforts continus sont voisins d'un étonnement, d'une ouverture fondamentale et d'une écoute de ce qui n'est pas encore dit et de ce qui n'est pas encore rendu possible. Cette «position dans l'ouverture» libérée du souci d'utilité pratique (*techné*) sans se perdre dans l'abstraction (*épistémè*) préoccupait aussi le philosophe et herméneutiste allemand Hans-Georg Gadamer (Gadamer, 1960). Ce dernier décrit - en se référant également à Socrate - cette capacité de se placer dans l'ouverture par le biais du concept de formation (*Bildung*). Par le biais du concept

de formation, il trouve une manière de cerner le processus et la pensée qui permettent de faire de la place à cette quête et à ces aspirations existentielles. Gadamer se réfère lui aussi au concept de *phronesis* pour décrire le rapport au monde particulier et vécu de l'individu. Toutefois, on pourrait affirmer que le concept d'*eros* est le rapport réfléchi de l'individu, d'une part à ce rapport vécu au monde et, d'autre part, aux grands récits de la tradition et de l'humanité sur le vrai, le bon et le beau. C'est de la tentative de créer un tout à partir de cela que naît la pratique existentielle. Une pratique et un tout qui ne sauraient toujours être qu'«en voie de réalisation». Ou, en d'autres termes: la façon dont on voit et dont on inclut «la compréhension vécue» dans sa pensée et sa pratique est différente suivant qu'on considère la situation d'un point de vue aristotélicien ou du point de vue de la philosophie existentielle (cf. Kierkegaard *After MacIntyre* (éd. J. Davenport et A. Rudd, 2001).

L'inclusion de l'aspect de l'authenticité dans l'orientation scolaire et professionnelle donne ainsi au concept de formation et d'orientation professionnelles un nouveau sens, étant donné que le concept de vocation a pour étymologie «appeler» ou «se laisser appeler». Autrement dit: ce n'est que quand le conseiller d'orientation encourage le demandeur d'orientation à «écouter sa vocation», c'est-à-dire ce qu'il considère au fond de lui-même comme une formation ou un métier plein de sens, que le demandeur d'orientation peut faire un choix véritable (authentique) et qualifié. Dès lors, aux yeux des responsables de la politique éducative, un choix plus efficace est ainsi effectué, puisque les jeunes n'abandonneront pas leurs études dans une aussi grande mesure qu'auparavant par manque de motivation (Bjerg, 2000; Simonsen, 2000).

### Les pièges de l'authenticité

Toutefois, j'estime qu'il y a lieu d'examiner maintenant de façon critique cet intérêt pour l'authenticité et «l'enseignant authentique». Ces aspirations à l'authenticité ne risquent-elles pas trop facilement d'aboutir à leur contraire, c'est-à-dire au narcissisme, à la mise en scène de soi-même et aux tentatives de «se rendre intéressant», en bref à l'inauthenticité? Cette individualisation de la formation et de la vie professionnelle, avec son exigence d'engagement et d'authenticité au quotidien, ne peut-elle aboutir à l'exploita-

<sup>(5)</sup> L'historienne des idées danoise Dorthe Jørgensen fait ici un bilan radical de l'instrumentalisation et de la transformation en marché du monde universitaire que nous constatons ces dernières années, en distinguant entre les manières de vivre du salarié, du professionnel faisant carrière et du travailleur indépendant (y compris du travailleur intellectuel). Alors que les deux premiers sont mus par une conscience instrumentale où la profession devient le moyen d'obtenir autre chose (*poiesis*), le travailleur indépendant est mû par une conscience en quête, créatrice et ludique, où la profession est une valeur en soi (*praxis*). Selon Dorthe Jørgensen, l'idéal doit être de vivre sa profession comme une *praxis* au sens aristotélicien. Mais il s'ensuit qu'on considère aussi sa profession comme une partie d'un tout plus large et non nécessairement professionnel, et comme une partie de ce que l'on est. Il en ressortira aussi que le professionnel trouvera plus de sens dans sa profession par rapport à la vie en tant que telle et à ses propres valeurs. Alors que les deux premières manières de vivre se rattachent essentiellement au concept de savoir - de mesurable et de contrôlable -, la troisième est, d'après Dorthe Jørgensen, plutôt liée au concept de sagesse. Ce qui est primordial, c'est donc l'attitude qu'a le professionnel envers sa profession (cf. Jørgensen, 2002, 2003).





tion indirecte et à la discipline et, en dernière instance, l'instrumentalisation des pensées et des actes des étudiants et des employés pour satisfaire au mieux les exigences du marché du travail post-capitaliste? Les efforts déployés pour créer une plus grande compatibilité entre la vie privée et la vie professionnelle sont-ils une forme subtile de gestion et d'exploitation du dernier espace de liberté des employés - leur vie spirituelle et ce qu'ils considèrent comme les valeurs fondamentales de l'existence (cf. les concepts de Foucault de subjectivation et gouvernementalité)? Per Fibæk Laursen a-t-il raison quand il affirme que l'authenticité est la même chose que l'intégrité personnelle?

La dernière question appelle une réponse négative. L'authenticité n'est précisément pas (seulement) une question d'intégrité personnelle. C'est une question d'existence. L'authenticité ne se rattache pas à un sujet, mais à l'existence, au *Dasein* (Heidegger). La philosophie existentialiste qui utilise le concept d'authenticité est justement une critique radicale de la subjectivité. L'authenticité ne concerne donc pas l'intégrité et la conscience de soi du sujet. C'est simplement une condition préalable, une première phase avant qu'on puisse parler d'authenticité. L'authenticité est avant tout liée à une ouverture radicale au monde et à ce qu'est l'être humain. La psychologue existentialiste et professeur Emmy van Deurzen-Smith écrit très justement (1995) que l'authenticité n'est pas en soi une vertu suffisante. Prise isolément, l'authenticité peut être synonyme de folie. Pour qu'il y ait une véritable authenticité, il faut des aspirations de nature plus philosophique, une quête existentielle et ontologique, où l'on ne tente pas simplement de vivre conformément à ses valeurs, mais où l'on se pose continuellement des problèmes et où la question surgit de savoir ce que sont l'être humain, le monde et la vie bonne, non seulement pour soi, mais pour l'être humain en tant que tel. Ou, comme l'écrit Emmy van Deurzen-Smith: «à l'instant où l'on est en mesure de vivre de manière authentique, on aura besoin de trouver de nouveaux critères pour pouvoir déterminer ce qui est juste et ce qui est faux.» (Ibid., p. 89).

Si nous ne considérons l'authenticité qu'à l'intérieur d'un cadre de compréhension psychologique traditionnel, où l'authenticité est simplement comprise comme une question d'intégrité personnelle et de relations so-

ciales, nous ne sommes pas libérés du subjectivisme et de l'anthropocentrisme (c'est-à-dire de la focalisation sur ce qui est créé par l'homme) et de la culture d'autoréalisation, auxquels Charles Taylor et la philosophie et la psychologie existentialistes souhaitent faire barrage.

L'effort d'authenticité ne peut être qualifié que s'il est aussi compris et pratiqué simultanément comme un processus de formation (*Bildung*). C'est-à-dire, une quête esthétique et philosophique où on sort de «l'espace psychologique» et du «monde créé par l'homme» pour entrer dans «l'espace philosophique» dans une rencontre avec «le monde en soi-même», où le contenu du rapport à ce que le vrai, le bon et le beau sont de manière générale occupe une place centrale (cf. la description antérieure faite par Pierre Hadot de l'approche utilitaire et existentielle du monde).

Ainsi, lorsqu'il faut travailler sur la philosophie personnelle et les valeurs du professionnel au niveau du contenu et au niveau normatif, en matière de supervision, une approche psychologique et orientée vers le processus ne semble pas suffisante.

### **La pratique philosophique de l'orientation en tant qu'espace de création de l'authenticité**

C'est sur cette base que l'Unité de recherche sur l'orientation et le Centre de connaissances pratiques ont fondé leurs recherches visant à établir la mesure dans laquelle la pratique philosophique de l'orientation (*Philosophical Counseling, Philosophische Praxis*) pourrait être une façon de qualifier les efforts d'authenticité des professionnels et leur capacité de travailler avec, et d'être sensibles à, la dimension existentielle dans l'exercice de leur profession. Notre hypothèse de base est donc que la pratique philosophique de l'orientation nous offre une solution concrète permettant de travailler de manière générale avec la dimension existentielle en matière de formation et d'enseignement professionnels, sans tomber dans les trois pièges des efforts d'authenticité: le psychologisme, l'instrumentalisme et le moralisme.

Plus spécifiquement, j'ai proposé (Hansen, 2004) un modèle de recherche pour la pratique philosophique de l'orientation que l'on comprend à l'intérieur d'un champ de tension entre les concept philosophiques d'au-



thenticité, de formation et d'existence - ou, comme le dirait Søren Kierkegaard, dans l'interaction entre esthétique, dialectique et éthique (Kierkegaard, 1846; Hansen, 2003). Ce n'est qu'en prenant ces concepts philosophiques au sérieux qu'on pourra se libérer du vocabulaire psychologique, social-constructiviste et utilitaire, qui a caractérisé et caractérise toujours avant tout les traditions thérapeutique et artisanale et qui a constitué la base d'une grande partie de la pensée en matière d'orientation au 20<sup>e</sup> siècle.

Sur le plan de l'histoire des idées, la pratique philosophique de l'orientation prend ses racines dans la compréhension qu'avait l'Antiquité de la philosophie en tant que style de vie et art de vivre (Hadot, 1995; Nussbaum, 1994; Shusterman, 1997). Cependant, on trouve la première pratique philosophique moderne de l'orientation (*Philosophische Praxis*) en 1981 chez le philosophe Gerd Achenbach (1984). Aujourd'hui, la pratique philosophique de l'orientation est un phénomène internationalement connu, tant dans le domaine éducatif, du secteur social et de la santé que dans la vie économique et le développement des ressources humaines <sup>(6)</sup> (Lahav et Tillmanns, 1995; Zdrenka, 1997; Schuster, 1999; Raabe, 2001, Herrestad, 2002, Hansen, 2003).

En premier lieu, l'orientation philosophique se caractérise par le fait qu'elle se concentre sur le contenu, sur ce que dit le demandeur et non sur les facteurs, forces et motivations psychologiques qui pourraient être cachés sous ce qui est dit. Comme le formule le philosophe et conseiller d'orientation philosophique canadien Ran Lahav: «Tout d'abord, pour être considérée comme philosophique, la recherche doit porter essentiellement sur des idées du domaine public - c'est-à-dire des concepts, conceptions, suppositions, théories, etc. - plutôt que de révéler des événements ou processus (cognitifs, affectifs, etc.) concrets, cachés dans la tête de la personne (ce qui est la tâche de la psychologie).» (1996, p. 262) \*.

Cela pose immédiatement la question de savoir si l'orientation philosophique n'est donc pas condamnée à être un domaine d'abstractions et d'idées générales éloignées de la vie concrète. Il convient ici de répondre par la négative. L'originalité de la pratique philosophique est que ce n'est ni une philosophie théorique ou pratique dans le sens académique (soit seulement un discours phi-

losophico-professionnel - théoretico-académique sur l'éthique, l'esthétique, la politique, la religion et les thèmes existentiels), ni une philosophie appliquée. La pratique philosophique de l'orientation est une pratique philosophique et maïeutique, qui part avant tout de la conception de la réalité et du rapport au monde dans lequel se trouve le demandeur et, enfin et surtout, de la philosophie vécue incarnée dans la pratique concrète de l'intéressé. «... Notre manière d'être exprime une certaine conception de la réalité, bien que non nécessairement une théorie cohérente et unitaire (notre vie est souvent inconséquente). Autrement dit, la manière de vivre d'une personne exprime diverses idées sur le monde et est, en tant que telle, matière à philosopher. Étudier la vie d'une personne de manière philosophique c'est étudier la compréhension qu'elle éprouve (et non simplement ce qu'elle pense): c'est étudier à quel point elle est cohérente, révéler ses a priori cachés, analyser ses conceptions et ses valeurs fondamentales, etc. Cela suggère que l'objet de l'examen de soi philosophique, dans le contexte de l'orientation philosophique, est d'explorer la «compréhension vécue» du demandeur d'orientation, soit le monde tel qu'il est «compris» par les émotions, le comportement, les pensées, les espoirs, les désirs et toute la manière d'être de la personne» (Ibid., p. 265).

La pratique philosophique est une *praxis* dans le sens aristotélicien du terme, c'est-à-dire une activité qui n'est pas le moyen d'obtenir quelque chose d'autre, mais une chose qui a une valeur en soi. Cette *praxis* est en outre philosophique. Par ailleurs, l'originalité «du philosophique» n'est pas seulement la connaissance de, et les aptitudes à, certaines théories et méthodes philosophiques. Ce qui distingue le praticien philosophique du philosophe professionnel universitaire, du pédagogue philosophique, du psychologue ou du conseiller d'orientation scolaire et professionnelle constructiviste, orienté vers les objectifs et les fonctions, c'est la manière dont le praticien philosophique aborde un sujet, un dialogue ou un problème. Le praticien philosophique n'utilise pas la philosophie - comme le pédagogue, le conseiller d'orientation ou le thérapeute - pour résoudre, traiter ou simplement «réfléter» un problème. Cela serait instrumentaliser et aplatir la pratique philosophique. Comme l'affirme Ran Lahav (1996), les solutions aux problèmes peuvent bien être des effets

<sup>(6)</sup> La 7<sup>e</sup> Conférence internationale sur l'orientation philosophique (Philosophical Practice - A Question of Bildung?) s'est tenue à l'université danoise de l'éducation. Elle était organisée par l'Unité de recherche sur l'orientation avec le concours de l'École supérieure de commerce de Copenhague, Centre de management et d'art, du 3 au 6 août 2004. Consulter le site [www.dpu.dk/konferencer](http://www.dpu.dk/konferencer).



secondaires de la pratique philosophique, mais l'objectif suprême reste la création d'une communauté de quête visant à une aspiration à la sagesse. Il s'ensuit un questionnement continu de ses propres hypothèses fondamentales et de celles de l'autre et du monde *extérieur* à l'image d'un monde construite par la personne, de sorte que le conseiller d'orientation et le demandeur d'orientation vivent des moments de véritable émerveillement. Ce que Gadamer décrirait comme «être dans l'ouverture», Martin Buber comme une «rencontre» et que je décrirai comme l'apprentissage authentique véritable, où on perd brièvement pied sur le plan professionnel et personnel, et où on est jeté dans un processus lors duquel, dans la rencontre de ce qui est autre ou de l'Autre, on est sérieusement mis au défi de prendre position sur ce qu'on a réappris et sur le fait que cela a toujours un sens sur le plan existentiel (cf. Bollnow, 1969; Buber, 1966).

Contrairement à la philosophie professionnelle universitaire traditionnelle, cette forme de sagesse n'est pas, comme je l'ai mentionné, quelque chose qu'on cherche indépendamment de la vie vécue et du dialogue concret qui se déroule entre le conseiller d'orientation philosophique et son interlocuteur. Pour le praticien philosophique, il est primordial de prendre pour point de départ le rapport au monde *vécu* du demandeur et les hypothèses philosophiques qui semblent ici être prises pour évidentes, pour enfin faire un examen critique de ces hypothèses avec l'intéressé. À titre d'exemple, les problèmes causés par sa famille, par soi-même ou par sa carrière impliquent souvent des questions *conceptuelles* (par exemple, le sens du concept d'amitié, d'amour ou de respect de soi), des questions *éthiques* (obligations morales envers ses enfants, ou aspect moral du maintien de la vie commune ou de la rupture avec son partenaire), des questions *existentielles* (qu'est-ce qu'une manière de vivre valable ou authentique?) et des sujets semblables. Contrairement à un processus de dialogue et de réflexion où l'on tente de placer ce qui est dit dans le cadre d'un système de *connaissances théoriques* abstraites, par exemple de nature médicale, sociologique, psychologique ou philosophico-professionnelle et où on s'occupe des raisons et des structures qui doivent se trouver derrière une expression de la vie ou une expérience de la vie donnée, l'objet est ici de créer un espace de recherche philosophique de ce qui est

dit en partant des propres expériences du demandeur et de l'expression qui se trouve juste devant lui, dans le rapport au monde et l'être-au-monde concrets de celui-ci. Comme l'écrit le philosophe et professeur norvégien Anders Lindseth, qui travaille sur la théorie et la pratique de l'orientation philosophique depuis plus de 20 ans: «La philosophie n'est pas une science qui s'efforce d'avoir un aperçu du monde comme un objet ou une collection d'objets qu'on doit classer de manière systématique, mais une tentative de capter l'expérience de la vie comme un projet courant, comme quelque chose qui se manifeste dans le temps, qui s'exprime dans le temps et qui a besoin de la réflexion philosophique pour trouver son expression.» (Lindseth, 2002, p. 3) \*.

La caractéristique unique de l'approche philosophique de l'orientation opposée, par exemple, à l'approche constructiviste (Peavy, 1998), est ainsi le fait qu'on ne tente pas simplement de refléter le système de valeurs de l'autre, de sorte que la personne devient plus consciente et réfléchie. On questionne aussi de manière critique la «construction» de la personne et on inclut d'autres idées philosophiques fondamentales pouvant mettre le rapport au monde de l'intéressé en perspective et l'intéressé lui-même dans un état d'étonnement fondamental. On le fait précisément pour dépasser l'horizon de savoirs et la construction de la réalité dans lesquels la personne pense et vit actuellement. «Tandis que la psychothérapie a essentiellement pour objet de modifier les forces et les processus psychiques actuels de la personne, l'orientation philosophique tente de l'emmener vers de nouveaux paysages idéationnels hors d'elle-même. En ce sens, philosopher en orientation philosophique n'est pas une tentative solipsiste, cela ne se limite pas au domaine des idées générées par l'homme, mais c'est plutôt un dialogue entre la vie humaine et l'horizon plus large dans lequel elle s'inscrit.» (Lahav, 1996b, p. 261) \*.

Contrairement au psychothérapeute et au conseiller d'orientation constructiviste, le conseiller d'orientation philosophique est particulièrement sensible aux thèmes de la philosophie qui concernent les expériences de l'être humain. Il a développé une caisse de résonance philosophique et une capacité d'élever ce que dit son visiteur à un niveau où cela devient d'intérêt général et peut être rattaché à des thèmes philosophiques,



littéraires et religieux. Le visiteur est ainsi encouragé à considérer un problème ou une expression non simplement d'un point de vue personnel et professionnel, mais également d'un point de vue général et philosophique, d'où il s'ensuit souvent que le couplage entre ce que la personne considère comme précieux et plein de sens dans l'existence est, dans une plus grande mesure, lié au problème personnel ou professionnel ou à l'attitude en cours de discussion.

Brièvement et bien trop schématiquement - car on ne peut, dans le fond, donner une seule méthode pour l'orientation philosophique en dehors d'un questionnement continu de ses propres hypothèses de base et de celles des autres -, le processus d'orientation philosophique peut être décrit comme étant typiquement composé de cinq dimensions ou phases (Lahav, 2001).

Dans la phase initiale, et dans la lignée de la tradition thérapeutique, le conseiller d'orientation philosophique tentera de rester fondamentalement ouvert sur l'«universel», l'expression de la vie qu'il rencontre dans le récit (la narration) de son visiteur, au sujet duquel le visiteur souhaite philosopher. L'approche utilisée ici est avant tout une *approche phénoménologique*.

La deuxième dimension de l'orientation philosophique consiste en une approche *philosophico-herméneutique*, où le conseiller d'orientation écoute les hypothèses fondamentales philosophiques de l'approche pensée et vécue de ce sujet faite par le visiteur. Quels sont les thèmes et les sens fondamentaux (par exemple, la nature du soi ou de la liberté, la valeur de l'amour ou de la réussite, etc.) qui peuvent être rattachés aux expériences concrètes et au récit du visiteur. Il est ici important que le conseiller d'orientation philosophique n'impose pas un sujet sur la vie du visiteur, mais qu'il le laisse surgir de la conversation à son rythme, d'une manière qui soit fidèle aux expériences et aux attitudes du visiteur. C'est le visiteur qui décide souverainement quel thème ou question philosophique devront être approfondis.

La troisième dimension se rattache à la *réflexion critique*. On s'attarde ici longuement sur la complexité de la question philosophique choisie, sans se hâter vers une réponse rapide. Le rôle du conseiller d'orientation philosophique est d'aider - comme un

obstétricien socratique - à examiner et à approfondir la «philosophie personnelle» de l'approche pensée du sujet faite par le demandeur. Il y parvient notamment par le biais du questionnement socratique (Hansen, 2000) et en présentant au demandeur d'autres idées philosophiques fondamentales et alternatives sur le sujet et d'autres approches du sujet. Cependant, ces idées et approches philosophiques ne doivent jamais être présentées comme faisant autorité, mais comme une matière première que le visiteur peut choisir d'étudier, de modifier, de critiquer ou de dépasser, suivant que ces idées sont comprises comme une aide pour mettre en lumière la manière unique de vivre qui est celle du demandeur.

À cet égard, il est en outre important que le conseiller d'orientation philosophique présente toujours de nombreuses idées philosophiques différentes et mutuellement opposées sur le sujet et un grand nombre d'approches du sujet, pour inciter ainsi le demandeur à prendre lui-même position et à développer son point de vue en relation permanente avec sa vie et sa pratique. La langue dans laquelle se tient le dialogue philosophique ne doit pas être abstraite, hypothétique ou académique, mais se fonder sur le langage courant et la vie du demandeur.

Dans la quatrième dimension, le conseiller d'orientation philosophique revient à la situation concrète du demandeur pour examiner comment le sujet philosophique choisi s'exprime dans la vie du demandeur. Quelles hypothèses de base sur le sujet se trouvent-elles dans la *compréhension vécue* du visiteur, et de quelle façon la manière de vivre spécifique du demandeur peut-être considérée comme une réponse à la question choisie. La nouvelle compréhension développée dans l'examen précédent sera utilisée comme caisse de résonance de la réflexion, mais l'attention sera centrée sur les hypothèses philosophiques de base qui semblent être considérées comme évidentes dans le quotidien et l'approche pratique du sujet du visiteur. Cette quatrième dimension se caractérise avant tout par une *forme de réflexion existentielle*.

La dernière phase de l'orientation philosophique concerne la manière dont le visiteur peut développer une réponse personnelle à la question philosophique choisie au départ. À ce moment-là, le visiteur a idéalement acquis une plus large compréhension



- du sujet,
- de certaines approches alternatives du sujet et
- de la manière dont s'exprime la question dans la vie du demandeur et est pertinente pour sa vie. Le moment est venu pour que le demandeur développe sa réponse personnelle à la question et son approche de celle-ci.

Il ne s'agit pas simplement d'une affaire théorique, car cela doit impliquer ses attitudes quotidiennes, son mode de relation aux autres et toute son attitude envers la vie en tant que telle. C'est naturellement un processus, une formation tout au long de la vie qu'on ne peut achever dans le cadre de parcours d'orientation donnés. C'est plutôt une attitude d'apprentissage et d'émerveillement, qu'on peut emporter dans sa vie future et son activité professionnelle et que certains théoriciens de l'orientation philosophique appellent tout simplement «vivre une vie actuelle et philosophique» ou, pour citer Socrate: vivre une vie de souci de soi éthique.

Le professeur Anders Lindseth, qui est aussi rattaché au Centre de connaissances pratiques de l'université régionale de Bodø, et moi-même incluons dans le projet de recherche «Orientation philosophique et connaissances pratiques dans la formation professionnelle» les approches de l'orientation philosophique, mais nous tenterons aussi de développer de nouvelles formes et approches mieux assorties aux conditions et aux situations d'apprentissage et de travail qui sont

celles qu'on trouve dans le cadre de la formation professionnelle danoise et norvégienne (<sup>1</sup>). Dans l'approche pratique du projet, l'objet sera de mettre à l'essai la pratique philosophique de l'orientation dans des contextes professionnels divers. On envisage actuellement de le faire dans des instituts de formation d'enseignants et d'éducateurs sélectionnés, ainsi que dans des écoles d'infirmiers au Danemark et en Norvège.

À cet égard, la pratique d'orientation sera centrée sur les valeurs

- que les études exigent des étudiants,
- que les périodes de pratique impliquent et,
- sur la manière dont les étudiants (et les enseignants de l'institut) voient le rapport entre leur professionnalisme et leurs valeurs personnelles (aspect d'authenticité). La méthode utilisée pour collecter les expériences se fondera d'une part sur la recherche-action et la recherche sur le terrain et, d'autre part, sur une nouvelle méthode phénoménologique et herméneutique développée par Anders Lindseth et par le professeur A. Norberg (2004) de l'université d'Umeå en Suède.

Par cette recherche théorique et pratique, nous espérons pouvoir contribuer à résoudre la question posée en introduction du présent article: comment travailler avec la dimension plus existentielle (Apprendre à être) dans l'orientation scolaire et professionnelle, ainsi que dans la perspective de l'apprentissage et de l'orientation tout au long de la vie.

### Bibliographie

**Achenbach, G.** *Philosophische Praxis*, Cologne, 1987.

*Agora X: Social and vocational guidance, Thesalonique, 19-20 octobre 2000.* Cedefop, Panorama series, 74. Luxembourg: Bureau des Publications officielles des Communautés européennes, 2003.

**Bjerg, H.** Studiestart og studieliv. In: *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 3/2000.

**Boele, D.** The «Benefits» of a Socratic Dialogue. Or: Which Results Can We Promise?. *Inquiry*, 1998, Spring, vol. XVII, n° 3.

**Bollnow, O.F.** *Eksistensfilosofi og pedagogikk*. Oslo: Fabritius & Sønners Boktrykkeri, 1969.

**Buber, M.** *Møde med mennesker*. Copenhagen: Steen Hasselbalchs Forlag, 1966.

**Canto-Sperber, Monique; Dupuy, Jean-Pierre.** Competencies for the Good Life and the Good Society, 2001. In: Rycken, Dominique S.; Salganik, Laura H. (dir.) *Key Competencies for a Suc-*

*cessful Life and a Well-Functioning Society*. Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers, 2003.

**Davenport, J. J.; Rudd, A.** (dir.). Kierkegaard After MacIntyre. Open Court, Illinois, 2001.

*Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo) - Background Paper / OCDE - Organisation pour la coopération et le développement économique; SFSO - Swiss Federal Statistical Office. Neuchâtel, Suisse: Office fédéral de la statistique (BFS/OFS), mai 2000.* (document de travail). Disponible sur Internet: [http://www.statistik.admin.ch/stat\\_ch/ber15/desecco/background-paper.pdf](http://www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber15/desecco/background-paper.pdf) [Consulté le: 26.08.2004]

**Deurzen-Smith, E.** *Eksistentiel samtale og terapi*. Hans Reitzels Forlag, 1995.

**Dunne, J.** *Back to the Rough Ground*. Notre Dame: University of Notre Dame Press, Indiana, 1993.

**Faure, E.** *Apprendre à être*. Paris: Fayard/Unesco, 1972.

(<sup>1</sup>) J'ai développé, notamment sur la base du dialogue néosocratique (Nelson, 1965; Boele, 1998) et dans le cadre d'un projet de développement des compétences dans les écoles populaires supérieures de jour et les pensionnats, lancé par le ministère danois de l'éducation en 1999-2001, une forme spéciale de «groupe de dialogue socratique», qui est aujourd'hui utilisée comme outil de clarification des valeurs dans de nombreux établissements scolaires divers au Danemark (Hansen, 2000; Heidemann, 2001).

\* Traduit de l'anglais.

### Mots clés

Philosophy of education, philosophical counselling, authenticity, Socratic dialogue, learning to be, lifelong guidance.





- Fibæk Laursen, P.** (dir.). *Person og Profession*. Billesø & Baltzer, 2003.
- Fibæk Laursen, P.** *Den autentiske lærer*. Copenhagen: Gyldendal, 2004.
- Fjord Jensen, J.** *Frirum - Voksenpædagogiske problemer og analyser*. Århus: Klim, 1998.
- Gadamer, H.-G.** *Wahrheit und Methode*. Tübingen, 1960.
- Gustavsson, B.** *Vidensfilosofi*. Århus: Klim, 2001.
- Gørtz, K.** *Ledelse med værdier - Samtaler med dansk topledelse*, Børsens Forlag, 2003.
- Hadot, P.** *La Philosophie comme manière de vivre*, Éditions Albin Michel S.A., 2001.
- Hammershøj, L.G.** *Selvdannelse og socialitet*, Université danoise de l'éducation, 2003.
- Hansen, F. T.** *Den sokratiske dialoggruppe*. Copenhagen: Gyldendal, 2000.
- Hansen, F. T.** *Det filosofiske liv - et dannelsesideal for eksistenspædagogikken*, Hans Reitzels forlag, 2003, 2<sup>e</sup> éd.
- Hansen, F. T.** *At stå i det åbne - Voksenpædagogik som en filosofisk praksis*, Hans Reitzels forlag, 2004.
- Heidemann, T. et al.** *Værdigrundlag og selvevaluering på de frie kostskoler*. Copenhagen: Université danoise de l'éducation, 2001.
- Herrestad, H.; Holt, A.; Svare H.** (dir.). *Philosophy in Society*. Oslo: Unipub Forlag, 2002.
- Jørgensen, D.** *Viden og Visdom: spørgsmålet til de intellektuelle*. Copenhagen: Det lille Forlag, 2002.
- Jørgensen, D.** Den intellektuelles livsform. In: Nielsen, H. K.; Hornbæk F. (dir.). *Universitet til tiden*. Århus: Klim, 2003.
- Jørgensen, P. S.** Den personlige lærer - set i et uddannelsesperspektiv. In: Per Fibæk Laursen et al. (dir.) *Person og Profession*, Billesø & Baltzer, 2003.
- Kierkegaard, S.** *Afsluttende Uvidenskabelig Efterskrift*, (1846). Copenhagen: Gyldendal, 1962.
- Kierkeby, O.F.** *Management Philosophy: A radical-normative perspective*, Springer, 2000.
- Knain, Erik.** *The Definition and Selection of Key Competencies in a Norwegian context*. Deseco Expert Report. Neuchâtel, Suisse: Office fédéral de la statistique (BFS/OFS), août 2001. Disponible sur Internet: [http://www.statistik.admin.ch/stat\\_ch/ber15/deseco/sfso\\_deseco\\_ccp\\_norway\\_19122001.pdf](http://www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber15/deseco/sfso_deseco_ccp_norway_19122001.pdf) [consulté le: 26.08.2004]
- Lahav, R.; Tillmanns, M.** *Essays on Philosophical Counseling*, University Press of America, 1995.
- Lahav, R.** (1996a) What is Philosophical in Philosophical Counselling?. In: *Journal of Applied Philosophy*, 1996, vol. 13, n° 3.
- Lahav, R.** (1996b) Philosophy and the search for wisdom. Article présenté à *The Annual Meeting of the American Psychological Association*, Toronto, le 13 août 1996.
- Lahav, R.** The Efficacy of Philosophical Counselling: A First Outcome Study. In: *Journal of Practical Philosophy*, juillet 2001. Disponible sur Internet: <http://www.practical-philosophy.org.uk>.
- Lindset, A.** Samtalens plass i et menneskeliv. In: *Samtiden*, n° 3, 2002.
- Lindseth, A.; Norberg, A.** A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience. Article non publié, *Ph.d-kursus om fenomenologiske metoder*, Université d'Umeå, Suède, 2004.
- Løgstrup, K. E.** *Den etiske fordring*. Copenhagen: Gyldendal, 1957.
- MacIntyre, A.** *After Virtue*, Duckworth, 1981.
- Martinsen, K.** (dir.). *Etikk, disiplin og dannelse*. Gyldendals Sykepleieklassikere, Gyldendal Norsk forlag, Oslo, 2003.
- Nelson, L.** *Socratic Method and Critical Philosophy*. New York: Dover, 1965.
- Nergård, Jens-Ivar.** *Søknad om akkreditering av Ph.D i praktisk kunnskap*. Université régionale de Bodø, Norvège, 18 septembre 2003.
- Nussbaum, M.** *The Therapy of Desire*, Princeton, 1994.
- Nyeng, F.** *Det autentiske menneske*, Université danoise de l'Éducation, 2004.
- Peavy, R.V.** *Konstruktivistisk vejledning. Teori og praksis*. Copenhagen: RUE, 1998.
- Raabe, P.** *Philosophical Counseling - Theory and Practice*. London: Praeger, 2001.
- Rahbek Christensen, L.** *Livsformer i Danmark*. Copenhagen: Samfundsfagsnyt, 1998.
- Rychen, Dominique S.; Salganik, Laura H.** (dir.). *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers, 2003.
- Schanz, H.-J.** *Selvfølgeligheder - Aspekter af modernitet og metafysik*, Forlaget Modtryk, 1999.
- Schmidt, L.-H.** *Diagnosis III*, Université danoise de l'éducation, 1999.
- Schuster, S.** *Philosophy Practice - An Alternative to Counseling and Psychotherapy*. London: Praeger, 1999.
- Shusterman, R.** *Practicing Philosophy - Pragmatism and The Philosophical Life*. New York: Routledge, 1997.
- Simonsen, B.** «Brydninger i demokratiet». In: Bykilde (dir.). *Når unge udfordrer demokratiet*. Roskilde: Roskilde Universitets Forlag, 2000.
- Taylor, C.** *The Malaise of Modernity*. Toronto: House of Anansi Press, 1991.
- Thyssen, O.** *Værdiledelse: Om organisation og etik*. Copenhagen: Gyldendal, 2002.
- Trier, U. P.** Twelve Countries Contributing to DeSeCo - A Summary Report. In *Country Contribution Process*, documentation préparée pour le 2<sup>e</sup> Symposium DeSeCo. Neuchâtel, Suisse: Office fédéral de la statistique (BFS/OFS), octobre 2001. Disponible sur Internet: [http://www.statistik.admin.ch/stat\\_ch/ber15/deseco/sfso\\_deseco\\_ccpsummary\\_report.pdf](http://www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber15/deseco/sfso_deseco_ccpsummary_report.pdf) [Consulté le: 26.08.2004]
- Wittgenstein, L.** *Philosophical Investigations*. Oxford: Blackwell & Mott Ltd., 1958.
- Zdrenka, M.** *Konzeptionen und Probleme der Philosophischen Praxis*. Cologne: Dinter, 1997.



# Formation et organisation du travail:

## Essai de recherche-action dans une entreprise de commerce et de distribution

### Introduction

Cet article s'inspire d'une thèse intitulée «Formation et organisation du travail - essai de recherche-action dans une entreprise de commerce et de distribution», terminée en 2003 à l'Institut supérieur des sciences du travail et de l'entreprise (ISCTE), dans le cadre d'une formation de *mestrado* (DEA) en sciences du travail.

Dans ce projet, le concept de formation va bien au-delà des modèles habituels fondés sur le mode de formation qui s'inspire de l'enseignement traditionnel, ainsi que des actions ou programmes de formation formels. Il va également au-delà de la formation conçue comme un catalogue de cours définis et structurés à l'avance, auxquels s'inscrivent un certain nombre de personnes qui ont l'intention d'apprendre quelque chose.

On constate assez fréquemment que les résultats des programmes de formation réalisés ne sont pas évalués pour vérifier s'il y a eu un changement dans les pratiques ou l'organisation. Cela vient peut-être de ce que l'on mesure d'autres aspects à des fins statistiques, comme le nombre d'actions réalisées ou le niveau de satisfaction des participants, ou de ce que l'on conçoit la formation de façon quelque peu isolée, hors contexte, sans se préoccuper de tous les vrais problèmes et toutes les parties intervenant dans le processus de formation.

La formation ne devrait pas se fonder simplement sur une offre de programmes, mais au contraire s'orienter clairement dans une logique de demande, c'est-à-dire répondre aux besoins réels d'un milieu déterminé et de sa population. Elle doit être un moyen et non une fin en soi, élaborée en fonction de problèmes et situations réels qu'il faut diagnostiquer, suivre et évaluer, en processus cyclique, pour faire en sorte que l'ap-

prentissage se déroule dans le contexte du travail et permette une amélioration continue de l'organisation. Selon Le Boterf (1989), à notre époque d'incertitudes, les organisations efficaces ont été forcées à réunir les conditions de travail nécessaires pour que les situations de travail soient éducatives ou formatrices. Cela afin d'assurer le bon fonctionnement et la performance des groupes de travailleurs, dans l'optique d'une amélioration permanente de la performance économique et sociale et de la réduction des dysfonctionnements.

On pourrait définir ce projet comme le passage d'un système d'action de formation à un système de formation-action (Le Boterf, 1987), dans la mesure où l'on cesse de concevoir la formation sous la forme de programmes ou de cours définis et structurés à l'avance, sans analyse préalable et sans tenir compte des intérêts de toutes les parties concernées. La formation commence par un diagnostic et une identification des problèmes, mais également par une analyse des savoirs et pratiques existantes. Tout est identifié, grâce à la participation des divers acteurs, et les objectifs de la formation sont définis en fonction de ce qui existe véritablement sur le terrain et des pratiques de travail.

D'autre part, il est souhaitable que l'apprentissage ne se limite pas à l'action de formation, mais soit transféré dans la pratique, de façon à alimenter un processus d'amélioration permanente. On cherche donc à passer d'un modèle de formation centré sur l'individu à un modèle de formation orienté vers l'organisation. La mise en œuvre de ce projet permet d'organiser la formation tant en fonction des problèmes et besoins existants que des intérêts et savoirs exprimés directement par les individus. Ainsi, dans la conception de la formation-action, on vise à faire émerger le savoir de chacun pour l'intégrer dans le savoir du groupe et de l'organisation.

**Alda Cristina Bernardes**

*DEA (Mestrado) en sciences du travail à l'Institut des sciences du travail et de l'entreprise (ISCTE), gestionnaire et technicienne de formation au Corte Inglés de Lisbonne*

**Albino Pedro Lopes**

*Professeur associé à l'ISCTE, dans la section Gestion des ressources humaines du Département de gestion*

**Il s'agit de définir une méthode permettant de concevoir la formation en lien avec le travail, partant d'une réflexion sur le quotidien et les pratiques de travail, et en collaboration avec tous les intervenants. Du diagnostic à l'évaluation, aucune action n'est conçue ou menée sans reposer sur l'avis, l'opinion et l'intérêt des parties associées au processus.**

**La méthode repose sur la recherche-action (RA) et sur un processus cyclique: planifier, agir, observer, réfléchir. Le technicien de formation joue ici un rôle nouveau: facilitateur et moteur des pratiques de formation.**

**L'étude conclut qu'il est justifié d'envisager des approches plus dynamiques de la conception et de l'organisation de la formation, fondées sur des processus de recherche et de réflexion, avec la participation de tous les acteurs du processus de formation.**



La première partie de l'article contient des références aux domaines théoriques liés à la problématique de l'étude, et présente en outre la recherche-action, utilisée dans le cas présent pour la recherche et en vue de la formation. Toute l'étude part d'une situation réelle, concrète: la conception et l'organisation de la formation continue (technique et connaissance du produit) pour les vendeurs. Il s'agit d'une étude de cas dans une grande surface commerciale de Lisbonne, un grand magasin <sup>(1)</sup>, dans lequel chacun des rayons se présente comme un petit commerce de détail, constituant ensemble un véritable réseau de petites unités de vente.

Tous les aspects de la vente ont des implications sur la formation. Ainsi, les vendeurs sont un groupe stratégique pour l'entreprise dans la mesure où ce sont eux qui sont en contact direct avec les clients. Pour ce qui est du contenu de la formation, et en accord avec une étude effectuée par le Cedefop (1995, p. 14), il est nécessaire et «il devient courant d'utiliser la formation pour améliorer la connaissance des produits et mettre un accent spécifique sur les attitudes et le comportement des personnels en vue de renforcer l'image que l'on veut donner de l'entreprise».

Face à des transformations de l'organisation du travail, d'une part, et d'autre part, à des clients de mieux en mieux informés, il est indispensable que les vendeurs soient de mieux en mieux formés, à la fois davantage tournés vers le client et spécialistes des produits vendus dans leur rayon. Il faut donc, dès le départ, savoir quelles sont les façons les plus efficaces d'y parvenir, et, pour ce faire, ne pas se limiter à la simple réflexion sur les postes de travail ou sur les personnes, alors que l'on cherche à augmenter les compétences pour le travail.

Nous présentons la méthode retenue pour élaborer et organiser la formation, en visant l'efficacité tout en tenant compte des contraintes de l'organisation du travail. En pratique, certains vendeurs travaillent en équipe et d'autres à mi-temps. Certains rayons sont très spécialisés, avec un nombre restreint de vendeurs. Il y a un manque de spécialistes de certains domaines du commerce de détail, de sorte qu'il faut être créatif et concevoir une formation très différente des modèles traditionnels dispensés en salle de cours.

L'explication de tout le processus et la réflexion sur l'action ne sont pas dictées par une loi ou théorie donnée, mais découlent de la compréhension de cette situation particulière. Ainsi, dans ce projet, il est plus important d'explicitier les pratiques que de chercher la représentativité. Le but consiste à comprendre une situation concrète et complexe dans laquelle se déroule l'action et, ensuite, à élaborer des principes d'action. Dans le cas présent, la résolution des problèmes a nécessité la participation de tous, et le technicien de formation, également chercheur ici, a été coproducteur de changement et de savoir.

La deuxième partie de l'article aborde dans un premier temps le processus qui fait émerger un nouveau paradigme de la formation. Il est utile d'analyser les limites du modèle traditionnel de formation qui partait d'une perspective d'instrumentation et d'adaptation des processus de formation, avec des cours structurés et une vision de l'homme comme être programmable. En effet, un grand nombre d'actions conçues dans le passé se concentraient davantage sur les moyens que sur les résultats, et le formateur, avec sa maîtrise des contenus, était au cœur de la formation. Aujourd'hui, il est important de rapprocher la formation du travail et aussi le travail de la formation, dans une articulation toujours plus étroite, et de savoir que les résultats dans l'action sont plus importants que les résultats de l'action (de formation). Le lien étroit entre situations de formation et contextes de travail admet que les situations de travail sont formatrices. Par ailleurs, on considère que chaque personne a un potentiel de formation qui s'accumule au travers des connaissances, de l'expérience et des intérêts personnels. C'est précisément cette richesse de savoirs, d'expériences ou simplement d'attitudes qu'il convient de faire émerger chez chacun pour les placer au service de toute la communauté.

Dans un second temps, on présente un classement des différentes typologies d'action et l'utilisation de ces actions dans l'organisation qui nous intéresse. On fournit les résultats de quelques études de cas montrant des formations mises en œuvre, toujours en lien étroit avec le travail et selon la même méthode, sur la base du processus cyclique qui caractérise la recherche-action.

(1) L'entreprise est très présente sur tout le territoire de son pays d'origine, l'Espagne. Elle y possède plus de 70 magasins, vend 1,5 million d'articles sur une superficie nette de 820 000 m<sup>2</sup>. Le magasin ouvert à Lisbonne fin 2001, avec une surface de vente de 60 000 m<sup>2</sup>, emploie actuellement 1900 personnes. C'est le premier du réseau prévu au Portugal, mais également un tournant dans la vie du groupe puisque c'est sa première expérience d'internationalisation du concept de grand magasin. Le service formation, en Espagne comme au Portugal, est intégré dans la direction des ressources humaines. Pour réaliser la formation, l'entreprise dispose d'installations appropriées (dans chacun des magasins) où peuvent s'effectuer les actions de formation.



La troisième partie de l'article reprend quelques réflexions sur l'impact de l'étude pour l'organisation et fait quelques suggestions de recherches futures.

### Références théoriques

La problématique de l'étude relève de champs théoriques fondés essentiellement sur le modèle constructiviste de la formation, sur les théories de l'organisation qualifiante et apprenante, et sur la théorie même des relations humaines.

Le projet de formation-action mis en œuvre repose sur l'idée d'une formation centrée sur les apprenants, enracinée au cœur du travail, orientée vers la réflexion et la recherche en matière de bonnes pratiques, avec un échange d'expériences entre personnes. Ces principes s'inscrivent dans les postulats du modèle constructiviste de la formation, puisqu'ils affirment que la pratique professionnelle constitue en soi une source importante de construction du savoir. Les expériences professionnelles et la réflexion sur la pratique sont mises en avant. Le sujet construit son propre savoir à travers son intervention directe sur l'objet.

Dans les organisations apprenantes émerge souvent le concept de «travail par projets», dans lequel l'équipe de projet est constituée indépendamment des lignes hiérarchiques pour réunir en son sein les compétences nécessaires à la résolution d'un problème. L'entreprise qualifiante et l'entreprise apprenante <sup>(2)</sup> sont toujours évoquées dans les dynamiques de changement, lequel est associé à l'idée de projet. La première confère les compétences aux individus et la seconde développe la compétence collective <sup>(3)</sup>.

La théorie des relations humaines suggère que les facteurs humains jouent un rôle clé dans l'augmentation de la productivité à travers l'amélioration continue des connaissances pratiques, dans lesquelles sont inclus les savoirs des travailleurs de la base. Il y a une polarisation autour du sujet bénéficiaire de la formation et on considère que les personnes sont davantage que des objets d'étude, ce sont des sujets avec lesquels travailler et qui s'auto-analysent. Dans cette conception, la formation vise le développement intégral de l'adulte. La méthode de la recherche-action se fonde également sur une conception humaniste, les per-

sonnes étant valorisées et aidées à développer leurs compétences et talents.

Le processus utilisé pour évaluer la formation s'inspire du modèle à quatre niveaux d'évaluation proposé par Kirkpatrick (1998) <sup>(4)</sup>, dans lequel la formation peut être évaluée suivant plusieurs dimensions: au premier niveau, on mesure les réactions de satisfaction, au deuxième, l'apprentissage, au troisième, le comportement et le transfert dans des contextes de travail, et au quatrième, les résultats de l'organisation.

### La recherche-action comme méthode de formation

La recherche-action peut avoir des finalités et fonctions de divers ordres: fonctions de recherche, d'étude, d'action, fonction critique, fonction d'action visant le changement, et finalités de formation. Comme la formation vise le changement, il est souhaitable de considérer tous les changements, individuels, collectifs ou sociaux. La recherche-action apparaît comme une stratégie de formation à appliquer dans cette entreprise, pour aider autant les techniciens de formation que les formateurs, et même les participants ou leurs supérieurs, à développer des capacités et attitudes leur permettant de remettre constamment leur pratique en question.

### Méthodes utilisées

L'étude part d'un travail de réflexion sur la réalité et les pratiques concrètes d'organisation de la formation, en recourant à un carnet de bord. Diverses méthodes ont été utilisées, selon les phases du processus, pour l'organisation des différentes modalités de la formation.

### Entretiens et questionnaires avec retour d'expérience

Dans cette étude, toute la formation repose sur un processus de résolution de problèmes, et s'inscrit dans le cycle de la spirale de la recherche-action, c'est-à-dire qu'à partir des besoins ressentis par les professionnels concernés, on analyse et diagnostique la situation à modifier. Dans le cas des actions de formation en salle, ce diagnostic est réalisé sur la base d'un questionnaire donné aux vendeurs et à leurs supérieurs. Le questionnaire est construit à partir d'un pré-diagnostic élaboré par le technicien de

<sup>(2)</sup> Le modèle du double-loop learning de Argyris et Schon (1978:140) ressemble au processus cyclique de la recherche-action. Le processus d'apprentissage est cyclique et comprend des phases de découverte - invention - production - généralisation.

<sup>(3)</sup> Le Boterf (2004:167) aborde la question de la nature et du développement de la compétence collective, rappelant que les gains de productivité ou de performance d'une unité, ou d'un collectif de travail, proviennent de plus en plus aujourd'hui des interactions entre membres d'un collectif de travail, et de la qualité des relations établies entre eux.

<sup>(4)</sup> Le modèle de Kirkpatrick a été retenu parce qu'il est le plus courant et le plus utilisé par les praticiens et spécialistes de la formation, bien qu'il ait été revu ou critiqué par beaucoup d'auteurs: Philips, en 1995, proposait un niveau d'évaluation différent des quatre mentionnés, le retour sur investissement (ROI), pour déterminer dans quelle mesure l'impact obtenu justifie l'investissement réalisé; Brinkerhoff, en 1987, proposait encore un niveau, différent de tous les autres, dans lequel il incluait la phase d'évaluation de la formation; Holton III (1996) et Swanson et Holton III (2002) ont critiqué le modèle à quatre niveaux, parce qu'il met l'accent sur les réactions aux résultats en matière de performance. Par ailleurs, Holton III (1996:6) cite Alliger et Janak qui, en 1989, considéraient que les relations causales intervenant aux divers niveaux de la taxonomie n'avaient pas encore été démontrées. Swanson et Holton III (2002) considèrent que le modèle de Kirkpatrick valorise les résultats, et suggèrent un système d'évaluation des résultats insérés dans un processus à quatre composantes: un processus, des domaines de résultats, un plan et des outils.





formation/chercheur en fonction des entretiens et conversations avec les supérieurs, acheteurs et fournisseurs. Dans la deuxième phase de retour d'expérience, les informations recueillies sont analysées par le service formation et envoyées aux formateurs pour être utilisées dans la définition des sujets et contenus de la formation. Les questionnaires ont été fournis à 72 vendeurs, dans 10 actions de formation technique ou de formation produit.

Dans le cas de la formation en contexte de travail, c'est la formatrice elle-même qui a utilisé une échelle d'évaluation avec divers paramètres auprès des 78 vendeurs concernés, dans 16 rayons différents, avant et après l'accompagnement en contexte réel de travail.

Dans la formation par projet, le diagnostic a été réalisé par des entretiens semi-directifs avec les responsables des étages qui ont un service de présentation des vêtements, avec les modistes de l'atelier prestataire de services, les vendeurs, et les opérateurs du service expédition.

### Résolution de problèmes avec expérimentation sur le terrain

Le processus cyclique en spirale, ou *looping*, qui caractérise la recherche-action, consiste en un cycle intégré d'activités dans lequel chaque phase apprend de la précédente et détermine la suivante. En général, le processus démarre par une idée générale ou une situation qu'il faut améliorer. Avant de décider du champ d'intervention et de faire un bilan préliminaire des caractéristiques du champ d'intervention, le chercheur/formateur trace un plan d'action. Il définit les façons de contrôler les effets de la première phase, la stratégie à mettre en œuvre et les conditions de mise en œuvre, dans la pratique. À chaque étape mise en œuvre, on recueille des données qui permettent la description et l'évaluation. Cette évaluation fournit des données qui servent à préparer un nouveau plan, et ainsi de suite. Kemmis et Elliott (1982), cités par Winter (1989:13), conçoivent le processus comme une relation en spirale entre l'analyse de la pratique (fondamentale pour promouvoir le changement) et la mise en œuvre de pratiques modifiées (fondamentale pour augmenter la compréhension).

Tous les auteurs cités dans la recherche documentaire sont unanimes à reconnaître que,

dans la recherche-action, il faut l'engagement des participants, la collaboration, l'acquisition de connaissances et le changement social. Le processus par lequel le chercheur va atteindre ces prémisses est une spirale de recherche qui consiste à planifier, agir, observer et réfléchir. La recherche-action vise non pas tant l'élimination d'un problème que l'évolution de la situation dans laquelle sont valorisées les petites avancées que les personnes impliquées sont en train d'effectuer.

Ces quatre éléments de la spirale <sup>(6)</sup> ou cycles (planifier, agir, observer et réfléchir) supposent que, dans chaque cycle, le chercheur planifie avant d'agir et réfléchisse aux observations et à la méthode avant d'agir. La réflexion à la fin de chaque cycle alimente la planification du cycle suivant et, par conséquent, l'apprentissage se fait à chaque phase. Dans les autres phases, on confirme l'apprentissage antérieur ou on vérifie l'inadéquation de l'apprentissage proposé. C'est ce que Gummesson (1991), cité par Dick (1993:14), appelle une spirale herméneutique, où chaque boucle de la spirale se construit sur la compréhension de la boucle précédente. Chaque cycle de la recherche correspond ainsi à l'action qui sous-tend la réflexion individuelle. Après chaque cycle, on effectue une critique de la planification, de l'action et de la réflexion. Et cela se fait au fur et à mesure du recueil des données et de la documentation pour la recherche-action elle-même.

Si la formation-action a pour but de résoudre des problèmes existants, on utilise la recherche-action pour obtenir des informations sur une situation donnée, afin de pouvoir intervenir sur cette situation et lui trouver une solution. Au lieu d'attendre des solutions venues de l'extérieur, les professionnels analysent directement les problèmes posés pour leur trouver des solutions totales ou partielles. Ils acquièrent ainsi une meilleure compréhension des problèmes et des possibilités d'intervention. Les organisations auxquelles ils appartiennent peuvent modifier leurs façons de travailler, remettre en cause leur culture, repenser leur relation avec le collectif, de sorte que les membres du collectif connaissent mieux le groupe professionnel concerné et l'ensemble de l'entreprise.

Il y a itération et interaction permanentes entre la recherche et l'action, et la produc-

(6) Pour Kemmis et McTaggart, cités par Dick (1997), la spirale ou le cycle typique suit les trois étapes suivantes: 1a) choisir les questions auxquelles nous souhaitons une réponse. Si c'est la première étape, la question peut être générale comme «comment fonctionne le système?». 1b) Choisir à qui et comment poser la question. 2) Demander (agir). 3a) Vérifier l'information recueillie. 3b) Interpréter l'information. 3c) Vérifier l'adéquation du choix des participants et du mode de collecte des informations. 3d) Vérifier les données et les interpréter, à l'aide des documents appropriés.





tion de connaissances se fait par la transformation de la réalité. On peut effectuer une formation par la recherche grâce à différentes stratégies et activités qui, après une analyse des pratiques sur le terrain, conduisent à la formation, dans la mesure où il se produit une articulation entre savoirs et transformation des situations.

### Méthode d'évaluation

Pour les actions en contexte de travail, un questionnaire a été remis aux 16 responsables des 16 rayons, et un autre questionnaire aux 78 vendeurs participants, 8 semaines après le début du suivi. Par ailleurs, au bout de la même période, la formatrice qui assurait le suivi sur le terrain a rempli des grilles d'observation au poste de travail, en évaluant chaque participant sur divers points, comparés ensuite à l'évaluation réalisée lors du diagnostic, qui avait été effectué au début de la période de suivi pour chaque vendeur.

Pour la formation en salle, dans les actions de simulation, un questionnaire a été remis aux 10 responsables de 10 rayons différents, et un autre aux 72 participants (quoique seulement 48 participants de 7 rayons différents aient répondu), 2 à 3 semaines après qu'ils eurent participé à l'action. À la fin de la même période, un questionnaire informel a été remis aux prestataires de formation.

Dans la formation par projet, pour la formation sur le processus de présentation des vêtements, un questionnaire a été remis à 5 responsables des divers rayons du prêt-à-porter, à 3 opérateurs d'expédition et à 12 vendeurs appartenant à l'équipe de présentation des vêtements, 4 mois après le début de l'intervention des équipes à chaque étage.

On a ainsi recueilli des données sur l'après-vente, le nombre d'incidents, les réclamations des clients et le coût des vêtements, avant et après le projet.

### Changement de paradigme dans la formation: de l'action de formation à la formation-action

Ce projet de formation-action est né d'une forte volonté de réorganisation du modèle de formation utilisé dans l'entreprise, en vue de produire un changement d'organisation continu et profond au sens que lui confère

Quinn (1996). En d'autres termes, le modèle va au-delà du processus de recherche, car il représente également une occasion de réflexion critique pour la pratique professionnelle de l'intervenante.

Dans le cas présenté ici, l'intervenante est technicienne de formation de l'entreprise. Elle est déjà en train d'élaborer un travail de conception de la formation et entend à présent avoir une vision critique de la manière dont la formation a été organisée dans l'entreprise. C'est avant tout un exercice d'autocritique qui cherche à définir un modèle valable pour l'entreprise, avec une vision prospective outre son caractère rétrospectif, parce que le processus sera appliqué à toute l'activité de coordination de la formation.

L'ensemble du projet est né de la réflexion lancée par la technicienne de formation sur sa propre pratique quotidienne, à l'aide de notes de terrain et du carnet de bord de la recherche. De la réflexion et des lectures parallèles ont émergé un ensemble d'idées sur les manières de procéder, d'analyser et d'organiser, qui ont commencé à être appliquées au fur et à mesure dans le travail.

Le projet permet de tester toute une conception de la formation par un processus cyclique, l'objectif ultime étant de servir de fondement à l'organisation de la formation dans l'entreprise. Pour ce faire, après avoir défini une manière de procéder selon les différentes situations de formation, en fonction des objectifs et besoins de chacune de ces situations, le modèle a été appliqué dans une série d'actions menées à bien. Dans tous les cas, on retrouve le même point commun, à savoir que la situation de travail a été utilisée pour créer des situations de formation. L'autre élément commun tient à ce que l'on cherche à provoquer une production-mobilisation-acquisition de savoir (Barbier, 1996) en incitant le public visé à s'impliquer et à participer.

Le principal objectif défini pour ce projet de formation-action est de faire en sorte que grâce aux actions de formation technique se produisent des résultats au niveau des connaissances, des compétences ou de l'organisation du travail, selon les buts tracés.

Le problème apparaît ensuite, lors de l'évaluation, lorsque l'on cherche à savoir s'il y a effectivement eu acquisition de connaissances et de pratiques et si elles ont été trans-



féées dans des situations de travail. Il n'est pas toujours facile de collecter des données sur le terrain que l'on puisse attribuer avec certitude à la formation. D'une part, parce que les améliorations constatées peuvent ne pas provenir uniquement de la formation, vu la multitude de facteurs pouvant y contribuer; d'autre part, parce que le mode d'évaluation le plus simple, pratique et incontournable est le questionnaire soumis aux participants et aux responsables, mais que ce questionnaire ne reflète que les représentations des sujets. C'est pour cela qu'il est important de connaître non seulement les résultats et le produit de la formation, mais également la manière utilisée, afin que l'on sache reproduire les mêmes résultats.

Dans ce sens, la méthode utilisée dans le projet paraît appropriée, parce qu'il y a suivi et dialogue permanent entre la conception de la formation, les formateurs, les supérieurs et les participants, et elle va ainsi au-delà de l'action en soi.

Ce que l'on vise, c'est un changement du processus, la création d'un nouveau modèle, une nouvelle manière de concevoir, d'organiser et d'évaluer la formation qui se faisait déjà dans l'entreprise. On considère également que les situations présentées n'ont pas permis d'épuiser toutes les possibilités de conception de la formation, partant toujours de l'articulation avec le travail.

Cette logique de formation fondée sur la demande prévoit que toute la formation soit conçue en tenant compte des besoins et des intérêts des individus comme de ceux de l'organisation. On suppose que la formation doit avoir des résultats mesurables (certains étant plus difficiles à mesurer que d'autres). Ceux-ci devront être connus et analysés comme *output*, mais également comme *input*, pour servir de base à un processus d'amélioration continue de la formation et des processus de travail.

Si, auparavant, la formation se résumait à des programmes ou à des actions de formation en salle, dans ce projet, il est souhaité que la formation se déroule comme un processus de développement non formel ou informel, dans des contextes formels. Si, auparavant, les cours de formation étaient organisés par modules et en fonction de contenus, il faut maintenant intégrer le contenu et le processus dans lequel l'action de formation se déroule, selon l'organisation

du travail. Les actions sont définies et structurées en fonction de ce qui se passe dans le contexte du travail, de ce qui y existe déjà, des difficultés, des besoins, des problèmes, des situations (a) normales et, également, de ce que l'on sait déjà.

S'il n'y avait aucune souplesse dans le passé et si, dans le cas des actions de simulation, les prestataires de formation eux-mêmes se limitaient à «donner» un cours de plus en fonction du modèle et du programme qu'ils possédaient au départ, dans ce projet-ci, on cherche à partir d'une approche empirique-inductive. Dans le modèle antérieur, on apprenait la théorie, qu'on essayait ensuite de mettre en pratique. Dans le modèle actuel, la formation en salle doit servir à étayer, systématiser et consolider les connaissances et les apprentissages que les personnes apportent de leur pratique. Le général sera donc déduit de situations particulières vécues et expérimentées par les participants, avant la théorisation.

Dans le passé, en accord avec Lesne (1984), la formation était fondée sur un mode de transmission du savoir dans lequel le formateur transmettait des connaissances dans une relation dissymétrique, et les actions étaient prises de façon isolées, sans voir l'ensemble, ni tous les éléments du département. Dans la formation-action, on recherche l'évolution de l'efficacité collective à partir de l'évolution de tous ses membres. Il faut donc, pour y parvenir, encourager le partage de connaissances et de savoirs, l'autoformation et les groupes de travail.

En fait, jusqu'à récemment, l'action de formation dans l'entreprise se résumait presque à une relation formateur-apprenant, alors que dans le cas de la formation-action, on cherche une relation multidirectionnelle dans laquelle interviennent des composants internes (formateur, responsables, acheteur, vendeur, collègues) et externes<sup>(e)</sup> (fournisseurs, clients, concurrents, formateurs, etc).

La relation au savoir constitue un autre point de différence par rapport au modèle antérieur de formation. Auparavant, il s'agissait d'utiliser le savoir, alors que maintenant, il faut évoluer vers une construction du savoir. On mise sur les employés expérimentés qui sont les agents du changement. De surcroît, ce sont ces collaborateurs qui définissent ou proposent les thèmes de la formation.

(e) Les composants externes incluent les fournisseurs, que ce soient des fournisseurs commerciaux ou des prestataires de formation, les clients dans la mesure où l'on considère la formation et les connaissances que le vendeur peut acquérir dans la relation qu'il établit avec le client - quoique l'analyse de cette question ne fasse pas partie des objectifs de l'étude - et les concurrents, dans la mesure où il y a des actions qui peuvent être réalisées chez des prestataires qui associeraient, dans un même espace, les participants à des collègues de la concurrence.



Pour changer de paradigme, le service formation doit changer de rôle dans l'organisation. Il doit commencer par repenser son propre rôle dans les ressources humaines, ainsi que dans l'organisation. Ce nouveau rôle est lié au besoin d'anticiper l'évolution de l'organisation du travail. Le projet proposé suppose une approche différente, moins centrée sur la formation en tant que service formation et salle de cours, mais plus sur l'action même, sur les contextes et les individus, pour contribuer à la construction d'une organisation apprenante <sup>(7)</sup> et pour pouvoir mesurer les résultats aux divers niveaux considérés précédemment.

### Utilisation des différentes typologies d'action

Cette étude a également pour objectif d'organiser la formation selon divers modes, regroupés en trois types d'actions, selon la classification de Barbier (1996) <sup>(8)</sup>. Il ne s'agit pas de définir au départ la meilleure ou la plus valable, puisque cette appréciation devra se faire en fonction de chaque situation. Il n'y a pas de typologie d'actions qui soit meilleure que les autres. En général, et idéalement, elles sont complémentaires. Elles sont toutes utiles et nécessaires, et dans cette étude, il s'agit de définir une façon adéquate de les concevoir, organiser et évaluer, toujours en articulation avec le travail, afin d'en garantir le succès et la pertinence dans des situations différentes.

### Formation au cours des situations de travail

Les actions comprises dans cette démarche de formation visent à construire un parcours individuel de formation - mais dans le cadre plus général du travail -, qui soit réalisé en fonction de l'organisation du travail. Quoique toutes les actions soient effectuées sur le lieu de travail, certaines se déroulent pendant l'activité professionnelle, tandis que d'autres en sont séparées. Elles ont pour but de faire comprendre immédiatement l'ensemble du processus de travail et des relations professionnelles, mais également son contenu, grâce à la contextualisation en situation réelle. Elles se font en continu, en raison du recrutement permanent de nouveaux vendeurs dans les différents rayons.

Les actions menées à bien au cours des situations de travail (Barbier, 1996), dans le cadre de ce projet, sont toutes incorporées

dans la formation technique sur le prêt-à-porter et privilégient les pratiques avec formateur en contexte de travail. Cependant, le modèle s'applique également aux actions de tutorat, généralement lors de la phase d'insertion professionnelle. Dans tous les cas, les situations et contextes de travail sont utilisés pour déclencher et soutenir l'apprentissage.

Au contraire des pratiques où le formateur transmet tous les contenus et le participant joue un rôle passif, ce sont les employés eux-mêmes qui, avec l'aide du formateur, cherchent l'information de façon active et construisent ainsi eux-mêmes leurs connaissances, au lieu d'en être de simples utilisateurs. Il s'agit d'amener les participants à apprendre à apprendre, et à produire des savoirs, souvent peu - voire pas du tout - formalisés, pour permettre une transformation parallèle des personnes et du travail, dans le déroulement et l'organisation de ce travail.

Dans ce type d'actions, l'idée consiste à amener les personnes à la construction et à l'appropriation des savoirs à partir des instruments, contenus et processus de l'activité même du travail. Il ne s'agit pas de rechercher un changement immédiat et direct des situations de travail, mais de viser un ensemble de connaissances à mobiliser en situation de travail réelle ou qui puisse être appliqué à une situation semblable. Les connaissances techniques et professionnelles fondamentales sont acquises par l'utilisation en situation de travail et le travail sert de point de départ à la formation.

Dès qu'une personne est embauchée et accueillie par le formateur, un diagnostic <sup>(9)</sup> est effectué selon des critères définis à l'avance pour chaque rayon. Pour chacun de ces critères, le niveau actuel est évalué, en accord avec le participant. Or, il y a des objectifs à atteindre pour chaque critère, selon le rayon ou l'activité prévue, et ces objectifs sont communiqués à la personne qui va suivre la formation. À partir de là, formateur et vendeur définissent ensemble les grandes lignes du travail et de l'aide nécessaires pour les atteindre.

Comme cette démarche concerne plus de 400 vendeurs, sur 5 étages, rien que pour le prêt-à-porter, il est vite apparu qu'il fallait un formateur qui se consacre exclusivement à ce domaine d'activité. L'organisation de ce

<sup>(7)</sup> Selon Senge (1990), il y a cinq disciplines qui peuvent contribuer à une pensée systémique inhérente aux organisations apprenantes: «adopter une pensée systémique», «encourager la maîtrise personnelle de la vie», «défier les modèles mentaux prévalents», «créer une vision d'ensemble qui soit partagée», «promouvoir l'apprentissage en équipe».

<sup>(8)</sup> *Formation au cours des situations de travail formation à partir des situations de travail, formation dans des situations de travail.*

<sup>(9)</sup> Ce diagnostic, réalisé par le formateur, évalue non seulement le savoir, mais également le savoir-faire. À cette fin, le formateur observe le vendeur dans son activité ou, si ce n'est pas possible, remet le questionnaire d'évaluation. L'évaluation faite doit être discutée entre formateur et vendeur.



genre d'actions est donc devenue possible dès le recrutement au service formation d'une professionnelle de la branche du prêt-à-porter, qui était déjà formatrice auparavant. Ce processus a consisté à analyser les problèmes des situations et pratiques de travail, avec toutes les personnes intéressées, pour identifier les besoins en formation.

Dans ce type d'actions, les objectifs et parcours de formation pour le public visé ne sont que partiellement déterminés à l'avance. Ils se développent au fur et à mesure dans les situations réelles de travail, et peuvent inclure tant des moments de formation non formels, avec un formateur, que des moments d'autoformation ou de formation informelle en situation même de travail. Les situations sont envisagées mais non planifiées, puisqu'il s'agit de parcours individuels de formation dans lesquels chacun trouve son propre rythme, ses besoins, ses intérêts et motivations.

Le modèle élaboré pour le suivi des vendeurs par le formateur, du diagnostic jusqu'à l'évaluation, est le suivant:

- lorsque le vendeur a été identifié, le formateur le rencontre pour procéder à une évaluation (de diagnostic) pratique de son savoir et de son savoir-faire, en situation réelle, en attribuant à l'ensemble une note de 1 à 10, selon les rayons;
- le formateur indique l'objectif à atteindre pour chaque critère. Les stratégies et activités (exercices théoriques et pratiques, pratique sur PC, aide sur place lorsqu'il se trouve avec un client...) sont définies selon les connaissances existantes et les besoins, mais également selon les centres d'intérêt de chacun;
- le formateur assure l'accompagnement de chaque vendeur, en mettant son programme de suivi constamment à jour;
- au bout de 8 semaines d'accompagnement, il note l'évaluation du vendeur faite à ce moment-là.

### **Formation à partir des situations de travail**

Les situations de formation élaborées à partir des situations de travail (Barbier, 1996) sont des actions ponctuelles de formation formelle, dans le cas présent, de simulations

en salle de cours. Ces actions visent à améliorer les connaissances techniques ou la connaissance des produits, et sont effectuées par des spécialistes ou des formateurs, en général de l'extérieur. Elles partent aussi de situations de travail réelles. Ce sont donc les situations et les produits à vendre qui déterminent les actions. Elles s'inspirent des centres d'intérêt et des motivations des vendeurs, mais également des problèmes qui sont discutés auparavant avec le supérieur et l'acheteur. Elles sont conçues et orientées selon les connaissances exprimées (non seulement les doutes des vendeurs, mais également leurs conceptions des produits). Les contenus du travail dans chaque rayon sont utilisés comme outils pour la formation, dans la mesure où, en salle de cours, on tente de reconstruire et concrétiser les connaissances. On recrée ce qui se passe dans le travail pour que la formation en salle permette d'améliorer ou de corriger les pratiques des vendeurs en situation réelle de travail.

L'organisation de ce type de formation requiert une préparation préalable avec tous les participants, leurs supérieurs, les acheteurs et, d'autre part, avec les prestataires de formation. Pour jouer le rôle de moteur et de médiateur dans ce processus, le technicien de formation reste attentif aux signaux des uns et des autres, en visant constamment le perfectionnement. On part toujours d'une réflexion sur les résultats des actions antérieures pour planifier les actions suivantes. Les participants sont aussi invités à réfléchir à leur pratique.

Dans la phase de planification de chacune des actions de simulation, on tient compte du processus de prise de conscience. Car, dans bien des cas, les gens ne savent pas ce qu'ils ne connaissent pas ou ce qu'ils ne sont pas capables de faire, ce qui ne facilite pas l'acquisition de compétences. Il est souhaitable, dans ces actions, que les vendeurs prennent conscience de leurs capacités. Ils doivent donc pouvoir intervenir et expérimenter afin d'assimiler parfaitement ces capacités pour pouvoir les utiliser, même spontanément, sans réfléchir.

Le processus fait appel à des partenaires internes et externes à l'entreprise. Au cours de l'action, les formateurs indiquent ce qui est satisfaisant et ce qui pourrait être amélioré, et se rendent compte des savoirs et lacunes des participants. Avant l'action, ils ont déjà eu accès aux questionnaires de dia-





gnostic des connaissances des vendeurs. Grâce aux questionnaires et à d'autres informations, le technicien de formation et le formateur disposent d'informations sur ce que les vendeurs connaissent le mieux, sur ce qu'ils maîtrisent le moins et sur ce qu'ils ne savent pas. Le technicien de formation prépare un projet de formation en définissant les objectifs, méthodologies et stratégies d'action (dans la mesure du possible, de caractère pratique et expérimental). Il l'indique sur la fiche d'action qu'il envoie au formateur du prestataire, qui complétera les autres champs à remplir. L'action est ainsi correctement planifiée selon les intérêts des différents intervenants et en fonction des objectifs recherchés. L'évaluation se déroule trois ou quatre semaines après l'action, par des questionnaires remis aux responsables et aux participants.

### **Formation dans des situations de travail (formation par projet)**

Nous avons étudié des cas de formation dans des situations de travail (Barbier, 1996), dispositifs qui visent à produire ou perfectionner des modes de fonctionnement pour atteindre une plus grande efficacité collective. Il est souhaitable que tous les acteurs concernés prennent la parole, soit pour décrire leur travail et les problèmes rencontrés, soit pour contribuer à la recherche de solutions. Dans ce modèle de travail de formation, ce type d'actions est appelé formation par projet, parce que les actions contribuent au développement individuel comme un tout, et parce que les méthodes et processus de travail utilisés sont proches de la méthode de projet. Les groupes constitués (en fonction des problèmes à résoudre) se réunissent plus ou moins régulièrement. Dans ce cas, l'action précède la formation, qui sera déterminée par ce qui est observé et discuté de l'action. Dans cette situation, c'est l'individu qui construit son propre savoir en s'appropriant les connaissances. Personne ne peut lui imposer des savoirs, mais seulement le faire réfléchir sur sa pratique pour que le savoir puisse naître de cette réflexion.

Dans ces actions, la formation au sens habituel n'est pas l'objectif principal. La formation a lieu parce que les travailleurs concernés constituent en même temps l'objet et le moyen de la transformation recherchée. Il y a une forte association au processus des personnes engagées, qui sont formellement invitées à s'exprimer. La formation est pro-

duite par la méthode même de travail, qui en représente le principal contenu. Le processus de formation part de l'existant, des pratiques de travail appliquées par différents groupes, avec des expériences différentes pour chacun. Le croisement de ces savoirs et des situations concrètes donne un échange d'informations et l'élaboration de nouveaux savoirs. Ainsi émerge un processus de formation dans une logique de continuité et de perfectionnement. Il s'agit d'une orientation donnée au processus plus qu'au contenu, et l'accent est mis sur l'interaction des acteurs pour parvenir à modifier le comportement ou les attitudes plutôt que pour transmettre des connaissances.

L'exemple présenté dans ce type de formation est lié au prêt-à-porter, mais, dans ce cas, il concerne la gestion et l'organisation de tout le processus de présentation des vêtements. Il y a eu d'abord quelques réunions informelles avec quelques employés, puis des réunions avec la participation des responsables des différents étages de prêt-à-porter. C'est ainsi qu'est né un groupe de travail intitulé «Projet Présentation des vêtements». Dans un premier temps, il a préparé un document unique à appliquer à tous les rayons de prêt-à-porter dans l'ensemble du magasin. L'équipe s'est réunie (et se réunit toujours) tous les mois, en rédigeant chaque fois un compte rendu. Ce groupe est formé d'une partie technique (encadrement et fonctions directement liées aux problèmes et aux solutions) et d'une partie opérationnelle (toutes les parties concernées), ainsi que par le service formation, qui joue un rôle de coordination et d'animation. Par la suite, il est apparu que d'autres problèmes devaient être résolus. En outre, il était nécessaire de corriger le document, ce qui a débouché sur une deuxième phase, une deuxième série de réunions, pour définir ce qu'était l'«Équipe Présentation des vêtements» qui, à chaque étage, se chargerait de faire respecter les normes élaborées par le groupe. C'est alors qu'est apparu le besoin de formation des équipes et de l'ensemble, avec intervention dans les situations de travail.

L'évaluation a été effectuée par un questionnaire remis aux supérieurs et aux participants, avec des données recueillies par l'organisation, comparant, par exemple, les incidents et réclamations, avant et après la formation par projet.



## Résultats pour les 4 niveaux d'évaluation (modèle de Kirkpatrick).

Tableau 1

Typologie des actions	1. Réaction à la formation	2. Apprentissage	3. Transfert	4. Résultats dans l'entreprise
Formation au prêt-à-porter dans le contexte du travail	100 % des vendeurs ont considéré les exercices faits comme utiles, et 78 % les ont trouvés très utiles parce que liés à leur travail. Le contexte de formation qu'ils préfèrent est leur poste de travail.	98 % des vendeurs disent avoir appris. Pour leurs supérieurs, au moins 60 % des vendeurs se sont améliorés sur tous les critères de leur performance.	Selon les supérieurs, 95 % des vendeurs appliquent les connaissances acquises durant la formation. Pour la formatrice, tous se sont améliorés sur tous les critères évalués. La performance des vendeurs est montée de 2 à 3 points sur une échelle de 1 à 10.	Davantage de personnes formées en moins de temps et sans quitter leur poste de travail.
Formation technique produit, en simulation	Questions orales après l'action, réactions en général très positives. Avis demandé 2-3 semaines plus tard. 59 % suggèrent une formation plus pratique, 38 % la souhaitent plus longue, et 19 % demandent une aide ultérieure en magasin.	Les supérieurs disent que 95 % des vendeurs ont amélioré leurs connaissances; 98 % des participants disent avoir acquis des connaissances qu'ils utilisent dans le travail.	Pour les supérieurs, 60 % des vendeurs savent mieux vendre, 30 % savent accomplir des tâches plus diverses et 22 % sont plus polyvalents. 77 % présentent de meilleurs arguments. La performance moyenne de 5,6 est passée à 7,9.	L'augmentation des ventes fait partie des résultats non enregistrés, étant donné la difficulté à isoler les variables, et l'influence d'autres facteurs (foires, campagnes, promotions).
Formation par projet «Présentation des vêtements»	Non demandée, mais peut être jugée par la présence de tous aux réunions mensuelles auxquelles assistaient toujours les représentants de chacun des étages.	58 % des vendeurs et 67 % des opérateurs d'expédition disent avoir acquis des connaissances.	100 % des opérateurs d'expédition se sont mis à respecter les normes, 40 % des responsables à mieux connaître les circuits et plus de 60 % à avoir de meilleures relations avec l'atelier externe et les fournisseurs.	Diminution des incidents détectés en magasin, en présence ou non du client, de 5,1 % (à la fin du 1er mois du projet) à 1,1 % (4 mois plus tard).

## Analyse et discussion des résultats

Une fois le modèle de formation-action mis en place, les responsables et les autres intervenants (formateur, prestataires, technicien de formation) ont estimé que la quasi-totalité des vendeurs ont amélioré leur niveau de connaissances, que les actions ont une application pratique et que les connaissances sont utilisées dans le travail. Tous les vendeurs évalués par leurs supérieurs jugent que leur performance s'est améliorée, tant dans les actions de simulation qu'au poste de travail.

Les résultats varient selon les typologies identifiées et selon les actions réalisées en raison de différences dans les problèmes rencontrés et les objectifs fixés. Outre les différences dans les modes de formation, il existait également des variations dans les stratégies et les activités appliquées à chaque cas. Néanmoins, c'est le modèle d'un processus cyclique qui a été suivi pour toutes, et une méthodologie proche de la recherche-action. L'autre élément commun est que l'action de formation, le moment de rencontre, doit être avant tout un moment de réflexion sur l'action. Pour ce faire, avant chaque action, il y a tout un travail de préparation et de réflexion qui doit se prolonger après l'action de formation. C'est à ce point qu'apparaît un nouveau rôle dans l'organisation pour le service formation et pour les techniciens: assurer tout d'abord la participation de tous; placer l'apprenant et les pratiques de travail au cœur de la for-

mation; amener les autres à devenir des professionnels qui réfléchissent; inculquer la curiosité, l'esprit de recherche et de construction du savoir-faire professionnel, permettant ainsi d'accéder au savoir abstrait.

Le tableau 1 présente les données obtenues lorsque l'on évalue les résultats selon le modèle à quatre niveaux de Kirkpatrick (1998). Avec ce modèle de formation et ces actions, on observe que les situations de formation s'intègrent dans les activités de travail, que les situations de formation se développent dans le grand magasin. C'était le but recherché pour produire une certaine évolution des pratiques de travail.

Ce projet se distingue par un autre aspect du modèle antérieur de formation utilisé dans l'entreprise, fondé sur une offre de programmes de cours, à savoir un nombre réduit d'actions de formation. Avec la formation par projet, on agit au niveau des pratiques mêmes de travail. La formation et le travail représentent un tout. Avec les actions dans le contexte de travail, il y a un transfert immédiat et suivi, sans qu'il soit nécessaire de déplacer les personnes de leur travail pour les envoyer en formation. Les actions de formation en salle peuvent ainsi prendre un temps limité, et il y a tout un ensemble de réflexions avant et après l'action proprement dite qui préparent et permettent la prolongation du processus de formation.



C'est donc un modèle qui permet une rationalisation du temps de formation, sans perte de temps avec des informations sans intérêt qui sont généralement incluses dans les programmes, simplement pour remplir le nombre d'heures définies ou imposées au départ. Indépendamment de son efficacité avérée, le modèle présenté donne des résultats au niveau du travail et de l'organisation. Il permet aussi une réduction du temps consacré à la formation, ce qui contribue à le rendre plus efficace. Il est évident que les modes et contextes de formation doivent être adaptés aux conditions et aux besoins existants.

L'exécution de ce projet semble aussi avoir influencé, quoique de manière limitée, des personnes de l'extérieur, c'est-à-dire les fournisseurs et leur propre service de formation. Pour beaucoup d'entre eux, cette façon d'aborder la formation était une nouveauté. C'était une autre conception de la formation. Pour ceux qui n'en avaient jamais organisé, c'était une incitation, une aide, une piste pour la formation. Pour ceux qui y étaient déjà habitués, cette démarche a servi au moins à montrer qu'il existe d'autres façons de procéder. Des cours traditionnels définis à l'avance et organisés selon le produit, ou du transfert traditionnel d'informations par le formateur, on est passé à une formation sur mesure, qui s'imposait pour que la formation suivie corresponde aux besoins et aux intérêts du système client (Lopes, 2002) de la formation, avec l'apprenant comme élément central.

Le service formation a également servi, dans bien des cas, à mettre en rapport et à rapprocher les fournisseurs et le magasin, les supérieurs et les vendeurs. Les fournisseurs se sont en général sentis comme des partenaires et, à plusieurs reprises, ce sont eux qui sont entrés en contact avec la technicienne-chercheur pour lui faire part des résultats qu'ils avaient remarqués dans la performance des vendeurs au niveau du magasin, après la réalisation des actions de formation.

## Commentaires sur l'étude

### Difficultés et résistance

La première difficulté rencontrée concerne la conception même de la recherche-action comme stratégie de formation, étant donné le manque d'études en la matière. Amener

les individus à être des praticiens qui réfléchissent et les auteurs de leur propre formation, pour que la formation ne soit pas simplement la transmission d'actions, constitue en soi une grande difficulté. C'est aussi vrai de l'implication des divers partenaires, qui n'ont pas l'habitude d'être sollicités dans l'élaboration de la formation. En outre, une autre difficulté tient au fait que la formation sur le mode «transmission» est fortement enracinée, comme le mode scolaire de formation. Ajoutons que beaucoup de formateurs ont tendance à exposer des connaissances ou des sujets, ayant intériorisé l'idée que leur mission consiste à «enseigner» et à «former» d'autres personnes dont la fonction est d'apprendre.

Dans le cas où les formateurs sont proposés par les fournisseurs ou même par les promoteurs de marque, il devient nécessaire de définir le profil des formateurs qui doivent être sélectionnés. Doit-on choisir des techniciens qui maîtrisent les divers aspects de la production et de la fabrication des produits, ou des vendeurs chevronnés qui savent par expérience quelles questions posent les clients, et qui sont plus proches de la culture des vendeurs à former?

Une autre difficulté tient au besoin de faire intervenir différentes parties en temps utile durant tout le processus. Dans bien des cas, ce n'est qu'à force d'insistance, de dynamisme et de proactivité que la collaboration des fournisseurs/formateurs a été obtenue. Quant aux acheteurs, ils n'ont pas toujours été disponibles pour participer à la discussion commune nécessaire à la préparation des actions à mettre en œuvre.

Il est important de vérifier les informations fournies par diverses personnes comme les fournisseurs, les acheteurs, les responsables ou les vendeurs à l'aide d'une analyse préalable, par exemple sur les résultats d'actions déterminées. Leurs réponses peuvent aider à comprendre si l'idée initiale est correcte ou non, mais on ne peut s'y fier totalement dans la mesure où elles ont un point de vue personnel, qui ne facilite pas le recul nécessaire et l'analyse de la situation.

Dans le processus d'évaluation, force est de reconnaître la difficulté pratique à obtenir des résultats et des indicateurs internes, de sorte que, surtout dans les actions de formation en salle, on a tendance à utiliser l'autoévaluation et l'évaluation par les autres,



ainsi limitée à la perception qu'ont les individus de leur action. Il n'a pas été non plus toujours possible de procéder à l'évaluation souhaitée. Si les actions de courte durée se multiplient, il devient plus difficile de les évaluer systématiquement. Sachant que les vendeurs doivent remplir un questionnaire pour diagnostiquer leurs connaissances avant chaque action, qu'on demande à leurs supérieurs de collaborer avant et après l'action, durant les phases de diagnostic et d'évaluation, il devient impensable de redemander à tous une évaluation de toutes les actions deux à trois semaines après la réalisation des actions de simulation par exemple. On pourrait même le risque de confondre les évaluations, puisque certaines se superposeraient.

### Limites de l'étude

Les limites de l'étude tiennent essentiellement aux aspects méthodologiques et aux résultats obtenus. Au niveau méthodologique, l'étude n'est pas représentative de toutes les formes d'organisation de la formation et ne peut être adaptée aux autres entreprises. Les résultats présentés et les conclusions ne peuvent donc être généralisés, étant donné la diversité des situations et des réalités.

L'étude est également fortement limitée du fait que les personnes qui effectuent l'évaluation sont à la fois juge et partie. L'évaluateur (supérieur, formateur) risque, inconsciemment, d'ignorer ou de minimiser certains aspects négatifs dans lesquels sa responsabilité est en cause. Il ne lui est pas possible de faire abstraction de sa propre expérience, compte tenu de la relation qu'il a avec les personnes évaluées. L'évaluation interne ne peut donc être considérée comme suffisante pour établir un bilan des résultats et juger le fonctionnement d'une action ou d'un système de formation.

Il aurait été utile et pertinent de procéder à une évaluation externe, qui aurait complété l'évaluation interne et qui aurait aidé à établir le bilan des effets d'une formation. On aurait dû tester les compétences des formateurs, ce qui ne se fait pas dans le cas des actions de simulation. Un évaluateur externe peut plus facilement être objectif et prendre le recul voulu, pour apporter son point de vue. Il avait été décidé, dès le départ, de ne pas effectuer d'évaluation à l'extérieur, ni auprès des clients ni auprès des fournisseurs.

Elle aurait été sans doute intéressante car elle aurait enrichi ce travail, mais elle n'a pas été possible dans l'état actuel du processus.

Les résultats de la recherche devraient, bien évidemment, être indépendants du chercheur, mais en réalité, on ne sait pas quel est l'impact de sa présence et des influences personnelles dans le travail sur le terrain et dans les résultats. Il est possible qu'il n'y ait pas eu de prise de recul possible, de réflexion critique, puisque c'est la même personne qui est à la fois technicienne et chercheur.

### Impact de l'étude pour l'organisation

Il est utile de réfléchir à ce qui se serait produit si la situation antérieure avait été maintenue. Sans le projet de formation-action, il est probable que le modèle de la maison mère aurait été suivi, qui est similaire en tout au modèle imposé par les organismes privés de formation. Ou même, le modèle utilisé par la majorité des entreprises. Tous ont en commun de concevoir la formation à partir de contenus ou de modules structurés, avec des horaires plus ou moins imposés, et une liste de formations disponibles.

Nous avons déjà parlé de la difficulté liée à l'absence de comparaison avec la situation antérieure, puisqu'il n'y avait pas de données sur les résultats ou l'impact de la formation dans les rayons ou dans l'organisation. Il est pourtant logique de penser que les changements constatés ne se seraient pas produits si l'on avait maintenu la situation antérieure, sans méthode prévue à l'avance ou sans impliquer les parties concernées, et en prenant les programmes de formation existants sur simple demande de l'une des parties. En premier lieu, nous considérons que le principal changement tient à ce qu'a posteriori, les intervenants ont pu se voir en train de produire des changements. Cette étude représente déjà en soi une contribution et montre qu'il est possible de faire de la formation autrement que selon le modèle en vigueur ou selon le modèle habituellement imposé par une logique que nous qualifierions de logique de l'offre.

Pour ce qui concerne les actions de formation par simulation, elles étaient proposées sans préparation préalable avec les fournisseurs, le magasin ou les acheteurs. Les fournisseurs pouvaient offrir de venir faire





la formation sur leurs produits, ce qui était accepté. D'autre part, il était attendu du service formation qu'il organise un grand nombre d'actions. Cependant, très souvent, les participants considéraient qu'ils connaissaient déjà suffisamment le produit, ou qu'ils n'apprenaient rien de nouveau, ou même qu'ils n'avaient pas certains des produits dans leur rayon. Si l'on avait maintenu ce type d'organisation, les vendeurs et les responsables auraient fini par considérer qu'il ne servait à rien de participer aux actions de formation.

Habituellement, soit les fournisseurs ne sont pas habitués à faire de la formation pour leurs clients, soit ils ont des actions intégralement préparées, et ils se contentent de venir faire une présentation en format Powerpoint. Avec l'introduction du projet de formation-action, la formation est effectuée en fonction des besoins existants et spécifiques dans chaque cas. Tous les fournisseurs savent aujourd'hui où ils vont. Tous sont associés au planning de la formation. Or, compte tenu du contexte et de la population cible (vendeurs professionnels qui, bien souvent, connaissent déjà le produit), ce ne sont pas des présentations qu'il faut leur faire.

Les actions ont commencé à être organisées et conçues en fonction de la situation réelle, des problèmes à résoudre dans le but de perfectionner les compétences des vendeurs. La formation en salle représente le moment de consolidation des connaissances et le moment de travail sur des situations concrètes du magasin. Il s'agit de réfléchir, de façon globale, aux problèmes existants, au produit et au service, et ce compte tenu des caractéristiques techniques du produit, des arguments de vente et des services existant dans l'entreprise. C'est l'articulation essentielle à obtenir et, dans ce sens, ce n'est point tant l'information transmise qui est importante, mais la communication établie. Si ce n'était pas le cas, il serait vraisemblable que les responsables et vendeurs, déjà peu enclins à venir et peu disponibles pour la formation, cesseraient au fil du temps d'apprécier les actions de formation. Actuellement, et depuis la mise en œuvre du projet, on note que le terme et le concept de formation est largement utilisé par tous ceux qui y ont participé. On obtient ainsi une plus grande efficacité et, par conséquent, le rôle et l'image du service formation dans l'organisation sont valorisés.

En ce qui concerne d'autres éléments introduits par le projet, que ce soit dans les actions en contexte de travail ou dans les actions par projet, il y a actuellement des différences. S'il n'y avait pas ces types de formation, il serait difficile d'assurer la formation des vendeurs qui arrivent au compte-gouttes dans ces secteurs, et avec des niveaux de connaissances variables. Il serait également difficile de faire participer aux actions en salle de cours les vendeurs à temps partiel ou en travail posté. Ainsi, pour l'instant, dans les domaines du prêt-à-porter, c'est le service formation qui accueille les nouveaux et facilite leur insertion et leur formation. Il faudrait cependant appliquer cette méthode à d'autres rayons, grâce au soutien des responsables, point central du système client de la formation. Le service formation ne peut pas, raisonnablement, avoir des formateurs pour tous les domaines de connaissances. Pour élaborer ce genre d'actions, il faudrait que les responsables et d'autres professionnels interviennent comme agents de la formation, dans leur propre secteur (en leur attribuant des compétences de maîtrise ou de tutorat par la formation des formateurs).

Pour la formation par projet, c'est un autre mode de formation qui a été introduit, dans lequel des groupes hétérogènes sont créés pour travailler à la résolution de problèmes larges. On considère dans ces actions que la participation aux projets et la création de dynamiques et de méthodes de travail est formatrice en soi. Si l'on n'avait pas créé de groupe de travail pour la présentation des vêtements, indépendamment du fait que le nombre d'incidents aurait continué à augmenter, chaque secteur tendrait à résoudre les problèmes à sa manière et selon ses critères. Avec la création de ce groupe, il a été possible de lancer une standardisation des critères et une résolution continue de problèmes dans les secteurs du prêt-à-porter et de l'expédition. Les réunions mensuelles permettent de détecter et d'aborder de nouveaux problèmes, réglés au fur et à mesure, souvent par l'utilisation de nouveaux sous-groupes de travail. Auparavant, on comptait sur un diagnostic ponctuel des besoins. En réalité, il n'y a pas à proprement parler de moment unique de détection des besoins en formation. C'est le dispositif créé qui permet à tout moment d'identifier et de résoudre les problèmes. Il est souhaitable, dans ces réunions, de ne pas se contenter de dire «il faut faire une formation» ou pen-



ser que les actions de formation peuvent, par exemple, résoudre le problème des frais élevés de présentation des vêtements. En fait, les responsables, les opérateurs, les vendeurs et le service formation participent tous, en même temps, à l'identification des causes et des solutions par une méthode proche des audits des systèmes de travail. On va ainsi à l'encontre de la tendance générale où un responsable considère que, grâce à la formation, un vendeur va modifier ses pratiques, ce qui le dégage de la responsabilité d'introduire des changements dans les formes et processus de travail. On essaie également de lutter contre la tendance à une certaine déresponsabilisation de la fonction formation, qui doit appartenir à chaque responsable et à chaque rayon. L'organisation même du travail doit avoir un caractère formateur, dotant ainsi l'organisation des disciplines nécessaires pour devenir une organisation apprenante (Senge, 1990).

En outre, traditionnellement, le service formation et les formateurs ont souvent tendance à ne pas se sentir responsables. Une fois les actions réalisées, ils considèrent souvent avoir accompli leur mission et «se lavent les mains» des problèmes qui apparaissent. Or, avec ce projet, la fonction formation va nettement plus loin que la simple organisation d'actions et la convocation des participants aux actions de formation: elle est impliquée dans les processus et se sent partenaire des équipes de travail. De la préparation de l'action jusqu'au suivi et à l'évaluation quantitative, elle accompagne les équipes, dans un processus permanent et cyclique de diagnostic, de planification, d'observation et de réflexion sur l'action.

### Recherches futures

En matière de recherches futures, il est suggéré que l'on étudie d'autres types de formation dans le cadre de l'organisation de la formation pour les entreprises de commerce et de distribution. Un axe intéressant consisterait à analyser comment certaines façons de travailler amènent à la construction d'une identité professionnelle et aident à construire le savoir et la compétence, non pas tant par la formation que par l'organi-

sation même du travail. On pourrait analyser la façon dont le travail devient souvent plus qualifiant que la formation. L'idée de se former en travaillant confirme la contribution du travail dans l'évolution de la pensée, dans les modes de représentation, dans les savoirs, les attitudes et les compétences.

Dans cet axe de recherche, il serait également intéressant de voir le rôle nouveau qui incombe aux techniciens des ressources humaines dans la reconnaissance de l'importance des travailleurs doués de capacités et de compétences pour se transformer en praticiens qui réfléchissent. On pourrait analyser différentes façons de coopérer avec les responsables, en les aidant à déterminer les changements nécessaires et la façon d'appliquer des processus de travail, de coordonner les ressources humaines et d'intégrer les pratiques de gestion des employés. Il s'agirait d'analyser les personnes non pas simplement comme des ressources dotées de capacités, d'habileté, ou des connaissances nécessaires à l'exercice d'une fonction, mais de tenir compte de leur personnalité, de leurs attitudes, de leurs motivations et de leurs objectifs personnels.

Il s'agit, à partir du modèle proposé, de traiter la formation comme un service sui generis de l'entreprise qui la conçoit et la transforme en un ensemble de ressources de formation. Il faut que la formation soit intériorisée dans les processus de travail, et que l'on exécute de moins en moins d'actions de formation parce qu'elles ne seront plus véritablement nécessaires. En parallèle, il faut que les employés soient satisfaits de travailler dans un lieu où leurs connaissances et leur expérience sont reconnus et mis en pratique, et qu'ils voient en même temps une convergence de leurs intérêts personnels et professionnels, de leur projet de vie et de leur plan de carrière. Cette idée est dans l'esprit de ce qui semble être pratiqué aujourd'hui, dans les modèles postbureaucratiques des organisations, où l'accent est mis sur les personnes et leur vie professionnelle et personnelle, et où l'on s'attache aux besoins et désirs de ceux qui participent à la création de richesse, offrant ainsi aux organisations leur nécessaire pérennité.



## Bibliographie

- Argyris, Ch.; Schon, D.** *Organizational learning: a theory of action perspective*. USA: Addison-Wesley Publ., 1978.
- Barbier, Jean M.; Berton, F.; Boru, J. J.** *Situations de travail et formation*. Paris: L'Harmattan, 1996.
- Barbier, René.** *La Recherche Action*. Paris: Ed. Economica, 1996.
- Canário, Rui.** *Educação de Adultos. Um campo e uma problemática*. Lisbonne: EDUCA, 1999.
- Commission européenne.** *Vivre et travailler dans la société de l'information: Priorité à la dimension humaine «Livres verts»*. Bulletin de l'Union européenne, supplément 3/96, 1996.
- Dick, Bob.** Approaching an action research thesis: an overview, 1997. Disponible sur Internet: [www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/arp/phd.html](http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/arp/phd.html) (le 22/11/2002).
- Dixon, Nancy.** *El ciclo del aprendizaje organizativo: claves del aprendizaje colectivo*. Madrid: Aenor, 2000.
- Dixon, Nancy.** *El conocimiento común*. Mexico: Oxford University Press, 2001.
- Goyette, G.; Lessard-Hébert.** *La Recherche-Action*. Québec: Presses de l'Université du Québec, 1997.
- Holton III, Elwood.** The Flawed Four-Level Evaluation Model. *Human Resource Development Quarterly*, 1996, vol. 7, n° 1.
- Kirkpatrick, Donald.** *Evaluating training programs: the four levels*, 2<sup>e</sup> éd. San Francisco: Berrett-Koehler, 1998.
- Le Boterf, Guy.** La formation-action en entreprise. *Éducation Permanente*, 1987, n° 87, p. 95-107.
- Le Boterf, Guy.** *Comment investir en formation*. Paris: Éditions d'Organisation, 1989.
- Le Boterf, Guy.** *Construire les compétences individuelles et collectives*, 3<sup>e</sup> éd. Paris: Éditions d'Organisation, 2004.
- Lesne, Marcel.** *Trabalho pedagógico e formação de adultos*. Lisbonne: F. C. Gulbenkian, 1984.
- Lopes, Albino.** *Concepção e Gestão da Formação*. Lisbonne: INDEG/IDICT, Col. Manuais Segurança, Higiene e Saúde do trabalho, 2002.
- Morin, Edgar.** *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris: Seuil, 2000.
- Paugam, Bernard.** Prenons la mesure des nouvelles modalités de formation. *Éducation permanente, Paroles de praticiens AFPA*, supplément AFPA n° 2001, p. 137-148.
- Quinn, Robert E.** *Deep Change*. San Francisco: Jossey-Bass, 1996.
- Senge, Peter.** *The Fifth Discipline. The age and practice of the learning organization*. Londres: Century Business, 1990.
- Swanson, Richard; Holton III, Elwood.** *Resultados: cómo evaluar el desempeño, el aprendizaje y la percepción en las organizaciones*. Mexico: Oxford University Press, 2002.
- Wilfried, Kruse et al.** *Guide de la formation dans le commerce de détail*. Cedefop, 1995.
- Winter, Richard.** *Learning from Experience: principles and practice in Action-Research*. Philadelphie: The Falmer Press, 1989.

## Mots clés

Training evaluation, training innovation, adult training, continued training, training development, training research.

Rubrique réalisée par  
**Anne Waniart**  
du service  
documentation du  
Cedefop, avec l'appui  
des membres du réseau  
documentaire



**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.**

## Europe International

### Informations, études comparatives

#### **International Council for Educational Media (ICEM) = Conseil international des médias éducatifs (CIME)**

[S.l.]: ICEM-CIME, 2004-

Le Conseil international des médias éducatifs (CIME), organisation non gouvernementale (ONG) à but non lucratif, œuvre depuis 1950 dans le domaine des technologies de l'éducation. La gestion administrative et financière de l'organisation est assurée par un ou plusieurs de ses pays membres. Le CIME travaille en étroite coopération avec l'Unesco, dont il est adhérent en qualité d'ONG. Les objectifs de l'organisation sont les suivants: 1. constituer un réseau international d'échange et d'évaluation d'informations, d'expériences et de documents dans le domaine des médias éducatifs au niveau préscolaire, primaire, secondaire, dans la formation technique et professionnelle, la formation industrielle et commerciale, la formation des enseignants, l'éducation permanente et l'enseignement à distance; 2. favoriser le développement et l'utilisation des technologies éducatives avec d'autres organisations internationales actives dans l'application pratique, la recherche, la production et la distribution de matériels éducatifs. Dernière visite du site en février 2004  
<http://www.icem-cime.com/>

#### **Social competences in vocational and continuing education / Antony Lidgren et Anja Heikkinen (dir.)**

##### **[Les compétences sociales dans la formation professionnelle et continue]**

Berne: Peter Lang, 2004, 256 p.

(Studies in vocational and continuing education; 1)

ISBN 3-03910-345-8; ISSN 1660-3443

Depuis les années 1970, les compétences sociales ont acquis une importance croissante parmi les compétences génériques et transversales, les qualifications clés et les compétences fondamentales recherchées sur le plan international. Vers la fin des années 1990, les valeurs de cohésion sociale et d'intégration ont pris une nouvelle vigueur dans ce discours, en raison de leur importance pour le bon déroulement des activités industrielles et économiques au sein des marchés mondialisés. En outre, le concept de capital social affecte et modifie l'importance des compétences sociales dans la formation professionnelle et continue. Les articles réunis dans ce volume se font l'écho de ces changements et décrivent leurs prémisses politiques, économiques et didactiques, ainsi que leurs conséquences. Parmi les sujets traités figurent la valorisation économique des compétences sociales, les compétences sociales en tant que qualification clé pour l'employabilité et l'esprit d'entreprise, les enjeux sociaux dans les sociétés affectées par la crise des systèmes de protection sociale, les relations entre genre et compétences sociales et enfin le contexte idéologique et économique du discours sur les compétences sociales.

#### **Workplace learning in context / Helen Rainbird, Anne Munro et Alison Fuller (dir.)**

##### **[Les formations sur le lieu de travail en perspective]**

Londres: Routledge, 2004, 336 p.

Cet ouvrage procède à une analyse critique de la situation de l'emploi et du contexte organisationnel dans lesquels se déroulent les formations sur le lieu de travail, en utilisant les acquis des théories de l'apprentissage. Il avance des idées nouvelles, tout en proposant une approche inédite de l'environnement social de l'entreprise.

## Union européenne: politiques, programmes, acteurs

#### **Commission Staff working paper. Progress towards the common objectives in education and training: indicators and benchmarks**

##### **[Document de travail des Services de la Commission sur la progression vers les**

#### **objectifs communs en matière d'éducation et de formation: indicateurs et critères de référence]**

In: SEC (2004) 73 (2004)

Luxembourg: EUR-OP, 2004, 113 p.





Ce rapport entend contribuer à la préparation de la première Communication conjointe soumise par la Commission européenne et le Conseil (éducation) au Conseil européen en 2004 sur les progrès accomplis en matière d'éducation et de formation en Europe. Vingt-neuf indicateurs reconnus et approuvés par le Groupe permanent sur les indicateurs et les critères de référence sont ainsi analysés. Il s'agit de la première tentative de mesurer de manière statistique l'état d'avancement des objectifs communs. Le rapport analyse les performances des systèmes d'éducation et de formation de 30 pays européens ainsi que les progrès accomplis au regard de 29 indicateurs, parmi lesquels: la profession d'enseignant; les performances en littérature; le taux d'achèvement des études du deuxième cycle de l'enseignement secondaire; le nombre de diplômés des disciplines scientifiques et technologiques; l'éducation et la formation tout au long de la vie; le décrochage scolaire; l'enseignement des langues étrangères; la mobilité des étudiants et des formés.

[http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/leg/eurodoc/2004/sec\\_2004\\_0073\\_en.pdf](http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/leg/eurodoc/2004/sec_2004_0073_en.pdf)

**Democratic high quality of learning and research: internationalisation and awareness for a global Governance culture / Olga Bombardelli**

**[Qualité démocratique de la formation et de la recherche: internationalisation et sensibilisation à une culture mondialisée de la gouvernance]**

ECSA World Conference, Brussels, 2004

Bruxelles: ECSA, 2004, 8 p.

European Community Studies Association, ECSA, [ldf@icp-ajm.org](mailto:ldf@icp-ajm.org), <http://www.ecsa-net.org>

Cet article traite des missions pédagogiques de l'université et plus particulièrement des sujets suivants: 1. le rôle et les missions de l'université; 2. les concepts de mondialisation / localisation et l'internationalisation des universités; 3. le projet de système européen de l'enseignement supérieur et quelques propositions concrètes en ce sens.

Dernière visite du site en février 2005

[http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/org/ECSA\\_2004\\_000\\_1\\_en.doc](http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/org/ECSA_2004_000_1_en.doc)

**ERA-MORE: the European network of mobility centres / Commission européenne**

**[ERA-MORE: réseau européen des centres de mobilité]**

Bruxelles: Commission européenne, 2004

Le Réseau européen des centres de mobilité offre aux chercheurs souhaitant se déplacer en Europe un accès gratuit à l'information ainsi qu'un service d'assistance personnalisée. Les chercheurs peuvent également recourir aux centres pour les démarches de la vie quotidienne et professionnelle, par exemple la recherche d'un logement, la scolarisation des enfants, l'inscription en crèche ou en garderie ou encore les cours de langue. Dernière visite du site en février 2005

[http://europa.eu.int/eracareers/index\\_en.cfm?l1=4](http://europa.eu.int/eracareers/index_en.cfm?l1=4)

**Erasmus Mundus : list of Masters courses selected 2004 / Commission européenne, Direction générale éducation et culture**

**[Erasmus Mundus: Liste des cours de master sélectionnés, 2004]**

Bruxelles: Commission européenne, 2004

Cette page web donne la liste (avec les liens pertinents) des cours de master sélectionnés dans le cadre de l'Action 1 d'Erasmus Mundus 2004. Ces cours sont répartis en deux groupes: 1) Cours de master sans année préparatoire; 2) Cours de master précédés d'une année préparatoire.

Dernière visite du site en février 2005

[http://europa.eu.int/comm/education/programmes/mundus/projects\\_en.html](http://europa.eu.int/comm/education/programmes/mundus/projects_en.html)

**Profil européen pour la formation des enseignants de langues étrangères: un cadre de référence: sommaire exécutif / Michael Kelly, Michael Grenfell et al. Commission européenne, Direction générale éducation et culture**

Bruxelles: Commission européenne, 2004, 4 p.

Cette étude révolutionnaire analyse les caractéristiques essentielles de la formation des enseignants de langues étrangères en Europe au XXI<sup>e</sup> siècle. Conçu comme un cadre de référence pour les décideurs politiques et les formateurs d'enseignants de langues en Europe, ce rapport servira utilement de liste de contrôle pour tous ceux qui ont des responsabilités dans le domaine de la formation des enseignants de langues. Le rapport reflète les résultats de recherches approfondies réalisées dans toute l'Union européenne, mais aussi l'expérience de spé-



cialistes et quelques études de cas. Il analyse également des exemples de bonnes pratiques et fait des suggestions concrètes de mise en œuvre.

[http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/commission/dgeac/2004\\_0013\\_fr.pdf](http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/commission/dgeac/2004_0013_fr.pdf)

### **L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe**

Bruxelles: Eurydice, 2004, 100 p.  
ISBN 2-87116-375-8 (fr)

Cette enquête présente la situation en 2003/2004 dans 30 pays du réseau Eurydice au niveau du pré-primaire, du primaire et de l'enseignement secondaire général obligatoire. Afin de contextualiser cette étude, des données démographiques liées à l'immigration et au taux de population étrangère sont fournies, ainsi qu'un rappel du droit européen concernant l'éducation des enfants immigrants. Sont ensuite abordés les droits dont bénéficient ces enfants selon les législations nationales et la manière dont ils sont intégrés dans le système éducatif du pays d'accueil (accueil et orientation, intégration dans des classes ordinaires ou séparées, dispositifs scolaires de soutien, apprentissage de leur langue d'origine, adaptation de la vie scolaire à leurs spécificités culturelles).

[http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/eurydice/2004\\_0003\\_fr.pdf](http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/eurydice/2004_0003_fr.pdf)

### **Évaluations conjointes des politiques de l'emploi dans les pays candidats**

Bruxelles: Commission européenne, 2004

Ces documents d'évaluation conjointe (JAP) font état des analyses, réalisées conjointement par la Commission et chaque pays candidat, relatives aux grands défis du marché du travail et des politiques de l'emploi dans les pays candidats, à l'impact de l'adhésion sur les marchés du travail dans les États membres de l'UE, ainsi qu'aux données et aux statistiques éclairant les principales évolutions et problématiques. Ils soulignent la nécessité de promouvoir et de gérer des transformations structurelles rapides, afin d'assurer la flexibilité des marchés de l'emploi et de leur permettre de suivre l'évolution d'économies de marché devenues dynamiques et bien intégrées dans le marché unique. Ils mettent particulièrement l'accent sur l'impératif de mettre en place des incitations favorisant la création et la prise d'emplois, d'investir dans les ressources humaines et de promouvoir une approche active et

préventive. La mise en œuvre des engagements des JAP fait l'objet d'un suivi assuré conjointement par la Commission et les pays candidats.

Dernière visite du site en février 2005

[http://europa.eu.int/comm/employment\\_social/employment\\_analysis/japs\\_fr.htm](http://europa.eu.int/comm/employment_social/employment_analysis/japs_fr.htm)

### **Rapport Kok: une évaluation par les ONG sociales de la stratégie de Lisbonne adoptée par les membres de la Plate-forme sociale le 20 octobre 2004**

Bruxelles: Plate-forme sociale, 2004, 4 p.

Le rapport du Groupe Kok sur la stratégie de Lisbonne reconnaît explicitement que des efforts importants restent nécessaires pour que les objectifs de Lisbonne soient atteints d'ici 2010. Le rapport Kok doit être considéré comme une contribution parmi plusieurs à l'évaluation à mi-parcours de la stratégie de Lisbonne. Il importe qu'un débat ouvert incluant toutes les parties précède le Sommet de printemps de l'année prochaine. Bien que mentionnée dans le rapport, l'implication nécessaire de la société civile reste absente des recommandations du rapport, lesquelles évoquent seulement une consultation des partenaires sociaux.

[http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/euorg/SocialPlatform\\_2004\\_0001\\_fr.pdf](http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/euorg/SocialPlatform_2004_0001_fr.pdf)

### **Leonardo da Vinci national agency valorisation activities**

#### **[Leonardo da Vinci: Activités de valorisation des agences nationales]**

Bruxelles: Commission européenne, 2004, 10 p.

La valorisation peut être définie comme l'exploitation des supports d'enseignement et des résultats des projets (produits et procédures de formation, méthodologie, matériel pédagogique, etc.) dans le but d'en optimiser la valeur et les retombées dans des contextes existants ou nouveaux (groupes cibles, entreprises, secteurs, établissements et systèmes de formation, etc.). Ce document présente les futures activités de valorisation de Leonardo dans les Agences nationales.

[http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/commission/dgeac/2004\\_0006\\_en.pdf](http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/commission/dgeac/2004_0006_en.pdf)

### **Online Educa Berlin 2003: post conference report**

#### **[Online Educa Berlin 2003: rapport de conférence]**

Berlin: ICWE, 2004, 6 p.



Le thème de la qualité a suscité un vif intérêt, dans la mesure où le secteur de l'e-learning doit gagner en audience et en attractivité afin d'atteindre un public plus nombreux, tout en maîtrisant la qualité dans un contexte chaque fois plus complexe. La question de la portée de l'e-learning a également été soulignée, ainsi que le problème des obstacles à l'e-learning dans les entreprises. L'introduction efficace de l'e-learning dans les universités et les établissements d'enseignement supérieur est désormais fonction de la capacité de gérer le changement dans l'enseignement supérieur.

[http://www.online-educa.com/pdf/post\\_conference\\_report\\_2003.pdf](http://www.online-educa.com/pdf/post_conference_report_2003.pdf)

**Rapport sur la mise en œuvre du plan d'action de la Commission en matière de compétences et de mobilité COM (2002) 72 final: communication de la Commission au Conseil, au Parlement européen, au Comité économique et social européen et au Comité des Régions**

Luxembourg: EUR-OP, 2004, 47 p. (Documents COM; (2004) 66)

Le plan d'action de la Commission en matière de compétences et de mobilité de février 2002 devait contribuer à la création d'un environnement plus favorable à des marchés européens de l'emploi plus ouverts et facilement accessibles d'ici 2005. La présente communication sur la mobilité européenne de l'emploi décrit un cadre stratégique tout en présentant les défis en matière de compétences et de mobilité que devront relever les pays adhérents. Elle rappelle également le climat économique morose qui a prévalu ces dernières années et imposé ses propres contraintes au développement de la mobilité entre les emplois et entre les pays. Les principaux objectifs de la présente communication sont les suivants: a) décrire les progrès accomplis dans la mise en œuvre des éléments spécifiques du plan d'action; b) analyser la contribution apportée à la stratégie européenne pour l'emploi et au programme d'éducation et de formation 2010; c) identifier les domaines dans lesquels des progrès ont été réalisés, les domaines où ces progrès ont été lents et ceux pour lesquels de nouvelles actions pourraient avoir un effet positif.

[http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/leg/eurodoc/2004/com\\_2004\\_0066\\_fr.pdf](http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/leg/eurodoc/2004/com_2004_0066_fr.pdf)

**Similarities and differences in accreditation: looking for a common framework / Tom Vroeijenstijn**

**[Ressemblances et disparités entre procédures d'accréditation: vers un cadre commun]**

La Haye: ECA, 2003, 123 p.

Mark Frederiks, Coordinateur ECA, NVAO i.o., P.O. Box 556, 2501 CN La Haye, Pays-Bas, Tél. (31-070) 312 2352, Fax (31-070) 312 2301, E-mail: m.frederiks@nvaio.net

Document préparatoire de l'atelier sur la création d'un Consortium européen pour l'accréditation (ECA), La Haye, 12-13 juin 2003. Le présent synopsis entend fournir des informations générales pour préparer l'atelier international des 12 et 13 juin 2003, organisé à l'initiative de l'Agence néerlandaise d'accréditation (NAO). La rencontre avait pour objet de discuter des possibilités d'établir un Consortium européen d'accréditation (ECA). Ce projet suppose que les systèmes appliqués dans différents pays soient mieux connus.

[http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/euorg/ECA\\_2004\\_001\\_en.pdf](http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/euorg/ECA_2004_001_en.pdf)

**Des recommandations plus fortes en matière d'emploi**

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

Luxembourg: EUR-OP, 2004

In: Social agenda 9 (2004)

Élaborées par la Commission européenne, ces recommandations tiennent compte des priorités fixées et des questions soulevées dans le rapport conjoint sur l'emploi 2003-2004. Elles soulignent l'importance de soutenir et de promouvoir le changement dans le marché du travail et d'accroître les investissements publics et privés, d'une part dans le capital humain, par l'implication de toutes les parties prenantes (les partenaires sociaux, la société civile, les pouvoirs publics et les gouvernements nationaux), et, d'autre part, dans l'amélioration de la qualité et de la productivité au travail, le plein emploi et l'amélioration de la cohésion et de l'intégration sociales. L'accent est mis sur l'adaptabilité, la nécessité d'attirer davantage d'individus sur le marché du travail, l'investissement dans le capital humain et une meilleure gouvernance.

[http://europa.eu.int/comm/employment\\_social/social\\_agenda/soag9\\_art4\\_fr.pdf](http://europa.eu.int/comm/employment_social/social_agenda/soag9_art4_fr.pdf)



## Du côté des États membres

**AT** Verein Ananas: Lern(anregungen) zwischen Krisenintervention, Sozialarbeit und Erwachsenenbildung. Versuch einer kritischen Darstellung / Kerstin Malek

[L'association Ananas: à la croisée de l'intervention d'urgence, du travail social et de l'éducation des adultes, motivations pour se former: essai de représentation critique]

Vienne: Universität Wien, 2004, 275 p.  
Landesverteidigungsakademie Wien,  
Amtsgebäude Stiftgasse,  
Stiftgasse 2a,  
A-1070 Wien,  
Tél. (43-1) 52000  
URL: <http://www.bmlv.gv.at>

La participation des adultes à l'éducation constitue le plus souvent une démarche volontaire, ce qui n'est pas le cas des personnes qui s'adressent à l'association Ananas suite à une injonction des services sociaux. Ils s'agit de parents que les pouvoirs publics estiment incapables de s'occuper correctement de leurs enfants. L'article tente de définir quelles seraient les conditions préalables pour que ces parents consentent de leur plein gré à tirer parti des possibilités qui leur sont offertes au travers des cours de l'association Ananas ou d'autres formations pour adultes. L'article repère les aspects pédagogiques, propres à l'éducation des adultes, qui doivent être pris en compte pour motiver ces adultes à faire l'effort d'apprendre.

**BG** Inovacii v tehnologiata na obuchenie pri profesionalnata podgotovka / Tasheva, Stanka

[L'innovation technologique dans l'enseignement professionnel]

Sofia: National Institute for Education, 2000, 207 p.

National Institute of Education,  
director@nie.bg, <http://www.nie.bg>

Cet ouvrage traite des expériences créatives et des innovations de la recherche dans le domaine des technologies de la formation. La mise au point et l'amélioration des configurations et des méthodes apprenantes se font à partir d'une théorie générale de la didactique, mais aussi des expériences concrètes dans les écoles, en observant les caractéris-

tiques spécifiques de la formation et de l'enseignement professionnels. L'auteur analyse successivement la leçon binaire, le séminaire de résolution de problèmes, la formation en psychosociologie et les travaux pratiques dirigés suivant la méthode des projets. L'attention des lecteurs est attirée sur les techniques suivantes: étude de cas, remue-méninges, discussion, jeux de rôles, etc. Les possibilités offertes par la communication virtuelle et par les stratégies didactiques utilisant Internet sont examinées. L'ouvrage s'achève sur des présentations concrètes de méthodes pédagogiques innovantes appliquées dans différentes disciplines.

**CZ** Odsouzení k manuální práci: vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině / Tomáš Katřnák

[Voué au travail manuel: la reproduction des schémas éducatifs dans les familles ouvrières]

Prague: Sociologické nakladatelství, 2004, 190 p.  
(Studie, 39)

L'analyse proposée par ce jeune sociologue s'inspire de la recherche théorique tchèque ainsi que des travaux de chercheurs étrangers. L'auteur tente d'élucider l'impact du milieu familial sur le niveau d'éducation le plus probablement atteint par les enfants issus de ce milieu. Il se penche plus particulièrement sur le cas des enfants d'ouvriers, dont il analyse l'attitude à l'égard de l'éducation. L'ouvrage révèle les modes de vie des familles ouvrières, leur niveau de vie, leurs priorités et leurs valeurs, parmi lesquelles on n'attache pas un grand prix à l'éducation. L'auteur estime que l'entourage familial est le principal facteur déterminant la décision des enfants d'ouvriers de ne pas poursuivre généralement d'études au delà de la formation professionnelle initiale.

**DE** AusbildungPlus:mehr Qualifikation für Azubis / Institut der Deutschen Wirtschaft IW

[AusbildungsPlus: plus de qualifications pour les formés]

Cologne: IW, 2004

Institut der deutschen Wirtschaft,  
G.-Heinemann-Ufer 84-88,  
D-50968 Köln,  
Tél. (49-221) 49811,





Fax (49-221) 4981592,  
E-mail: welcome@iwkoeln.de,  
URL: <http://www.iwkoeln.de>

Le projet AusbildungPlus de l'Institut de l'économie allemande (Institut der Deutschen Wirtschaft, IW) de Cologne a mis en ligne un portail gratuit d'information où figure l'intégralité de l'offre de formation en Allemagne, y compris les cours de formation continue préparant aux certificats («Zusatzqualifikationen») et les formations en alternance. Le site fournit par ailleurs une information complète sur toutes les filières de formation et d'enseignement professionnels. L'actualité est abordée à travers un bulletin d'information. Le site décrit les profils de formateur et anime un forum destiné aux spécialistes de l'éducation. Il s'adresse aux élèves en formation et aux jeunes, aux spécialistes de l'enseignement, aux chercheurs, aux responsables publics, ainsi qu'aux prestataires de formation.

Dernière visite du site en février 2005  
<http://www.ausbildung-plus.de>

**DK Fremtidens uddannelser: den ny faglighed og dens forudsætninger / Henrik Busch et al.**  
**[L'éducation du futur: le professionnalisme de demain et ses conditions préalables]**

Copenhague: UVM, 2004  
Undervisningsministeriets forlag,  
Strandgade 100 D,  
DK-1401 Copenhague K

Après une analyse sommaire, cette publication fait des recommandations concrètes au sujet des mesures officielles visant à garantir le professionnalisme du système éducatif et à en consolider les conditions préalables. Ces analyses et recommandations s'inspirent des rapports émis par les quatre groupes de travail constitués par l'Agence nationale pour l'éducation. Pendant la période 2001-2003, ces groupes ont défini un certain nombre de conditions préalables pour assurer le professionnalisme de l'éducation de demain. Les principales matières examinées par les groupes sont les mathématiques, le danois, les langues étrangères et les sciences naturelles.

**EE Elukestva õppe strateegia**  
**[Stratégie pour la formation et l'éducation tout au long de la vie]**

Tartu: Haridus- ja Teadusministeeriu, 2002,  
38 p.

Haridus- ja Teadusministeeriu Munga 18,  
Tartu, 50088,  
hm@hm.ee, <http://www.hm.ee/>

Cette stratégie vise à réunir les conditions pour la mise en place d'un système d'éducation et de formation tout au long de la vie qui soit à la fois réalisable, efficace et performant à différents niveaux de la réglementation sociale. La coopération entre les secteurs public, privé et tertiaire, entre les secteurs formel, non formel et informel, ainsi qu'entre les filières d'enseignement général et professionnel, conditionne un accès plus large à l'éducation et à la formation tout au long de la vie.

Dernière visite du site en février 2005  
[http://www.andras.ee/htdocs/gfx/docs/Elukestva\\_Oppe\\_%20Strateegia\(vol1\).pdf](http://www.andras.ee/htdocs/gfx/docs/Elukestva_Oppe_%20Strateegia(vol1).pdf)

**ES Central Lechera Asturiana: la formación en un modelo mixto de gestión / María Teresa Sáenz**  
**[Central Lechera Asturiana: la formation dans un cadre de gestion mixte]**

In: Capital Humano, n° 178, juin 2004  
Madrid: Cisspraxis, 2004

Cet article présente une politique de formation conçue dans un cadre de gestion mixte, industrielle et entrepreneuriale, afin d'éviter le décalage existant entre les profils de compétence professionnelle des salariés et ceux requis pour les postes de travail. L'auteur examine le cadre de référence mis en place pour cette politique, la formation axée sur les compétences, le type d'activités de formation mises en place, l'efficacité du programme de formation et le modèle de formation spécifique pour les cadres.

**FI Ulkomailta suoritetujen tutkintojen tunnustaminen Suomessa**  
**[La reconnaissance des qualifications étrangères en Finlande]**

Helsinki: Opetushallitus, 2004, 46 p.  
Opetushallitus,  
Akaniemenkatu 2,  
00530 Helsinki,  
Sukunimi@oph.fi,  
<http://www.oph.fi>

Cette brochure est consacrée aux critères de reconnaissance des qualifications étrangères appliqués en Finlande. Elle présente des informations sur les missions du Conseil national d'éducation finlandais, à la fois instance décisionnaire statuant sur les qualifications étrangères requises pour postuler



aux postes de la fonction publique et centre d'information sur la reconnaissance des qualifications. En général, la reconnaissance des qualifications étrangères s'intéresse aux compétences et au niveau d'admissibilité conférés par une qualification donnée. En Finlande, la décision de reconnaître une qualification peut relever du Conseil national d'éducation, d'une autre instance nationale chargée du contrôle de l'exercice professionnel, voire d'un établissement d'enseignement supérieur finlandais, qui se prononce sur les qualifications étrangères donnant accès à une spécialisation en Finlande ou qui décide d'intégrer certains cursus effectués à l'étranger comme partie intégrante d'une qualification finlandaise.

<http://www.oph.fi/info/recognition>

**FR Le choc démographique, défi pour les professions, les branches et les territoires / Commissariat général du plan; Président Michel Amar; rapporteurs Christine Afriat, Jean-Marc Grando et al.**

Paris: La Documentation française, 2004, 187 p.

(Qualifications et prospective)

Le choc démographique de la décennie à venir ne sera pas sans conséquence sur le marché du travail français, compte tenu des impératifs de l'Union européenne d'accroître l'emploi des 55-64 ans, des impacts divergents selon les secteurs économiques français en plus ou moins grande pénurie de personnel qualifié, de la concurrence public/privé, ainsi que des différences territoriales.

**IE Participation of the employed in education and training 2003 / Roger Fox [Participation des salariés à l'éducation et à la formation, 2003]**

Dublin: FÁS, 2004, 275 p.

FÁS, P.O. Box 456,

27-33 Upper Baggot Street,

IRL-Dublin,

[minfo@fas.ie](mailto:minfo@fas.ie),

<http://www.fas.ie>

Ce rapport constitue la mise à jour d'une enquête similaire préparée par la FÁS en 2003, basée sur les données de l'Enquête nationale trimestrielle auprès des ménages (QNHS). Alors que les enquêtes telles que la CVTS européenne fournissent des données sur les activités des entreprises, la QNHS présente

l'avantage de fournir des informations sur les individus. Elle permet ainsi l'analyse des types de personnes qui participent ou non à l'éducation et à la formation. L'enquête révèle que 14,2 % des personnes ayant un emploi ont reçu une éducation ou une formation au cours des quatre semaines précédant l'enquête. La participation des femmes dépasse celle des hommes (12 % contre 8 %) et les taux de participation, notamment chez les hommes, sont nettement inférieurs parmi les plus âgés. On constate une forte concentration de la participation parmi les salariés du groupe 15-24 ans et parmi les salariés ayant les plus hauts niveaux de qualification. Ainsi, 18 % des salariés du niveau du supérieur ont reçu une éducation ou une formation, contre la moitié de ce taux (9 %) pour les salariés diplômés du secondaire supérieur et moins du quart (4 %) pour les salariés issus du secondaire inférieur. Une analyse par secteur montre que le taux de participation le plus élevé se situe dans le secteur de l'éducation et des services de santé, de l'administration publique et des services financiers. Le taux de participation le plus bas est détenu par les secteurs de la construction et de l'agriculture. L'observation par groupe de professions montre les taux les plus élevés parmi les professions libérales et les techniciens / assimilés professions libérales et le taux le plus bas parmi les artisans, les ouvriers et les travailleurs non qualifiés. D'une manière générale, les taux de participation sont supérieurs à ceux de 2002.

**IS Ársskýrsla 2003: bafmælisrit Samtök iðnaðarins**

**[Rapport annuel 2003: publication commémorative]**

Reykjavik: Samtök iðnaðarins, [2004], 59 p.

Samtök iðnaðarins,

Borgartúni 35,

IS-105 Reykjavik,

[mottaka@si.is](mailto:mottaka@si.is),

<http://www.si.is>

Cette publication présente le rapport annuel de la Fédération islandaise du commerce et de l'industrie dont elle célèbre le dixième anniversaire. Elle inclut des textes commémoratifs ainsi que le bilan d'activités annuel des différents réseaux de la fédération (services, communication, information et sécurité) au service des entreprises. Un chapitre est spécialement consacré à l'éducation et à la formation dans le secteur industriel. La fédération participe à la plani-



fication de l'enseignement professionnel et technique, aux côtés des autorités chargées de l'éducation et de plusieurs organisations islandaises. Elle participe aux conseils d'administration des organismes de formation du commerce et de l'industrie, qui s'occupent depuis quelques années d'organiser la formation continue des cadres commerciaux et de direction.

**IT I patti sociali e le esperienze della concertazione locale per lo sviluppo e l'occupazione nelle regioni italiane / Consiglio Nazionale dell'Economia e del Lavoro**

**[Les accords sociaux et l'expérience de la concertation au niveau local pour le développement et l'emploi dans les régions d'Italie]**

Rome: CNEL, 2004

Consiglio Nazionale dell'Economia e del Lavoro,

Viale David Lubin 2,

I-00196 Roma,

<http://www.cnel.it/>

Ce texte analyse les modèles de négociations collectives et de partenariats sociaux ainsi que leur impact sur l'évolution des politiques de développement régional depuis dix ans. Cette évaluation entend apporter des éclaircissements en vue d'une amélioration de l'efficacité et de l'efficience des politiques locales, à partir du suivi de plusieurs situations régionales impliquant l'interaction des partenaires sociaux et des institutions, afin de développer des politiques centrées sur l'emploi et les revenus.

**LT Profesijos mokytoju strateginiu kompetenciju nustatymo ir ju kvalifikacijos tobulinimo modulių rengimo metodika / Rimantas Lauzackas et Vincentas Dienys**

**[Méthodes pour l'identification des compétences stratégiques des formateurs et création de modules pour le développement des qualifications]**

Vilnius, Akritis, 2004

AKRITAS, UAB,

Pylimo g. 5/2, Vilnius 01117,

ss@info.lt

Cette publication, préparée dans le cadre du projet Phare 2001 «Compétences stratégiques pour les formateurs aux métiers de la construction: expérience et modèles», s'adresse aux personnes chargées d'organiser ou de mettre en œuvre le développement des qualifica-

tions des formateurs. Elle traite notamment de la qualification des formateurs et de leur promotion, des compétences stratégiques des formateurs et de leur détection, de l'élaboration des programmes de développement des compétences, et des modules de développement des compétences.

**LV Kritiska domasana ka garantus kvalitates veicinasanai RTK / Janis Nipers**

**[La réflexion critique, garante de la promotion de la qualité dans les centres de recherche et de formation]**

Riga: Université technique, 2004

Academic Information Centre,

Valnu 2, Riga,

Latvia, LV-1050

Cet article a pour objet d'élucider l'importance du dialogue philosophique et son rôle pour développer la réflexion critique et créative dans l'enseignement supérieur. L'article est consacré à l'apport pédagogique de la philosophie critique et de l'attitude qui s'en inspire, ainsi qu'au rôle joué par le dialogue philosophique dans le cadre de la coopération entre consommateurs et chercheurs en vue de l'autoévaluation du programme d'études «Transport automobile» visant à déterminer la capacité de l'établissement à capter les besoins de l'environnement, ses dangers et ses possibilités.

**NL Brainport: bleven lang leren in het Nederlandse agro-food-complex / Thomas Lans, Renate Wesselink, Martin Mulder et Harm Biemans**

**[Éducation et formation tout au long de la vie dans le secteur agroalimentaire aux Pays-Bas]**

Wageningen: Université de Wageningen, 2003, 48 p.

Universiteit Wageningen, Leerstoel Educatie

en Competentie Studies,

Postbus 9101,

NL-6700 HB Wageningen

<http://www.wau.nl>

Le secteur agroalimentaire est soumis à d'intenses fluctuations, avec des changements rapides et successifs. Ce document traite de la nature de ces changements, ainsi que des facteurs qui devront être pris en compte afin que les incitations en faveur de l'éducation et de la formation tout au long de la vie deviennent tangibles pour les chefs d'entreprise et les salariés. En conséquence, les auteurs réfléchissent à une manière d'organi-



ser l'éducation et la formation tout au long de la vie. Les tendances et les évolutions clés de l'éducation sont recensées, mettant en lumière les avantages de l'éducation et de la formation tout au long de la vie. En conclusion, des pistes sont proposées pour la mise en œuvre de l'éducation et de la formation tout au long de la vie.

**NO Kartlegging av realkompetansereformen / Håvard Helland**  
**[Un bilan de la réforme des compétences non formelles]**

Oslo: NIFU, 2004, 78 p.  
 NIFU, Hegdehaugsveien 31, N-0352 Oslo,  
 Tél. (47-22) 595100,  
 Fax (47-22) 595101,  
 E-mail: nifu@nifu.no,  
 URL: <http://www.nifu.no/>

Ce rapport commandé par le ministère norvégien de l'éducation et de la recherche fait un premier bilan sommaire de l'adaptation des établissements d'enseignement à la réforme des compétences non formelles. Le rapport examine en particulier le développement de règlements et de méthodes d'évaluation au niveau local, ainsi que les effectifs de candidats possédant ce type de qualification effectivement reçus dans les différentes institutions et filières en 2001 et en 2002. En outre, les caractéristiques démographiques de ces nouvelles cohortes sont esquissées.

**PL Samorządowy model oświaty: koncepcje i realia / Ewa Adamczyk, Janusz Gęsicki et Ewa Matczak**  
**[Modèle d'enseignement autonome: concepts et réalités]**

Varsovie: IBE, 2001, 95 p.

Cette étude fait état de la recherche sur la mise en place d'un modèle d'enseignement autonome en Pologne. Elle décrit les fondements théoriques régissant la création d'un tel modèle, ainsi que les changements statutaires et institutionnels imposés par son éventuelle introduction en Pologne. L'ouvrage traite également des besoins éducatifs des communautés locales, qui constituent le public visé par ce modèle d'enseignement autonome, et s'achève sur une analyse de la qualité du personnel d'encadrement dans le domaine de l'éducation.

**PT Perfil das competências do orientador de formação / Francisco Carvalho et Teresa Ventura**

**[Profil des compétences du tuteur de formation]**

[s.l.]: [s.n.], 2004

Coordenação do Internato Complementar de Clínica Geral da Zona Sul,  
 Lg. Prof. Arnaldo Sampaio,  
 edf. Centro de Saúde de Sete Rios, 4º piso,  
 1500-498 Lisboa 0014498 520 L

L'identification des caractéristiques nécessaires à un exercice de qualité des fonctions de tuteur de la formation médicale post-universitaire constitue un besoin du stagiaire lui-même, ainsi que des institutions responsables de sa qualification professionnelle. Il importe de définir le profil de compétences des tuteurs des médecins en formation, qui doit répondre aux besoins d'un processus de formation (spécialisation) ayant surtout lieu dans un contexte de travail réel. Dans ce profil, les caractéristiques du tuteur sont définies et réparties méthodiquement en trois groupes: conditions préalables, attributs et compétences pédagogiques. Le profil de compétences, qui constitue un instrument utile d'autoévaluation, permet aussi aux institutions responsables de la qualification professionnelle de procéder à une supervision de l'exercice pédagogique, en contribuant au soutien et au développement technique des individus.

**SE Vuxenutbildning i förändring: buppföljning av hur flexibelt lärande introduceras i Sveriges kommuner / Carl Holmberg et Conny Karlsson**  
**[Transformer l'éducation permanente: suivi des formations flexibles introduites au niveau municipal en Suède]**

Hässleholm: Nationellt centrum för flexibelt lärande, 2004, 42 p.

L'éducation et la formation tout au long de la vie sont des aspects importants de la politique d'éducation suédoise. La possibilité pour les adultes de suivre une formation compatible avec leur vie professionnelle et familiale nécessite la flexibilité du système d'éducation. Ce rapport décrit la situation en matière d'éducation flexible au niveau municipal en Suède.

[http://www.cfl.se/pdf/publikationer/vuxenutbildning\\_i\\_forandring.pdf](http://www.cfl.se/pdf/publikationer/vuxenutbildning_i_forandring.pdf)



**SI** **Izobraževanje z vidika standardnih pravil za izenačevanje možnosti invalidov v Sloveniji / Bojana Globačnik [Normes pour la lutte contre la discrimination des handicapés]**

Ljubljana: Urad Vlade RS za invalide, 2003

Cet article aborde la question de l'éducation des enfants et des adultes handicapés dans plusieurs pays d'Europe, dont la Slovénie. Il est fait mention de certains faits dont l'impact sur la qualité de l'éducation est considérable. Un processus d'éducation et de formation professionnelle réussi est nécessairement relié au monde de l'emploi. Les programmes de formation et d'enseignement professionnels modernes se caractérisent par la flexibilité, l'utilisation des nouvelles technologies et les retombées positives en termes de qualité de vie pour les personnes handicapées.

[www.gov.si/uzi/publikacije/izobrazevanje\\_odraslih.doc](http://www.gov.si/uzi/publikacije/izobrazevanje_odraslih.doc)

**SK** **Current status of vocational education and training in Slovakia: vocational education and training on the verge of the Millennium / Juraj Vantuch et Dagmar Jelinkova [Situation actuelle de la formation et de l'enseignement professionnels en Slovaquie: l'enseignement et la formation professionnelles à l'orée du troisième millénaire]**

Štátny inštitút odborného vzdelávania (ŠIOV), Bellova 54/a, 837 63 Bratislava, <http://www.siov.sk/>

Ce rapport fournit une description et une analyse détaillées de la formation et de l'enseignement professionnels en Slovaquie à l'orée du troisième millénaire. Les deux premiers chapitres sont consacrés à la situation de l'économie nationale et du marché de l'emploi, ainsi qu'aux conséquences des évolutions récentes sur le développement des ressources humaines et sur le système éducatif. Les chapitres suivants visent à décrire et à analyser les tendances de la formation et de l'enseignement professionnels initiaux

et de la formation continue, en particulier pour ce qui concerne l'organisation, la prestation, les organismes de tutelle, le financement, l'implication des partenaires sociaux, le développement des programmes, la qualité et la certification, la législation relative à la formation initiale et continue, la formation des cadres, les formateurs, gestionnaires et responsables du secteur de la FEP, et la recherche en FEP. Le rapport contient également des informations sur la coopération internationale, sur les projets communautaires de FEP auxquels la Slovaquie participe, ainsi que sur le rôle de l'Observatoire national slovaque de la formation professionnelle, qui fait partie du réseau d'observatoires nationaux créé par la Fondation européenne pour la formation. Dans leurs conclusions, les auteurs insistent sur la nécessité d'un nouveau modèle de financement pour la FEP. Une annexe fournit des données statistiques détaillées en la matière.

[http://www.siov.sk/siov/dokhtm/7sno/sno/archiv/vetrep01\\_obal.pdf](http://www.siov.sk/siov/dokhtm/7sno/sno/archiv/vetrep01_obal.pdf)

**UK** **Pathways in Adult Learning Survey (PALS) 2003 / Dawn Snape, Alice Bell et Abigail Jones [Enquête sur les itinéraires de formation des adultes (PALS), 2003]**

Nottingham: Department for Education and Skills, 2004

Près de 84 % des personnes qui étaient en formation en 2001 lors de l'enquête sur la formation des adultes ont accompli une formation complémentaire dans les deux années qui ont suivi, comme le montre, entre autres résultats, l'enquête de 2003 sur les itinéraires de formation des adultes. L'enquête a analysé 1815 entretiens conduits avec des personnes choisies au hasard parmi le panel de l'enquête de 2001. Les questions portaient sur les expériences apprenantes des enquêtés pendant les deux années écoulées depuis la précédente enquête. Seulement 31 % des personnes qui n'étaient pas en formation en 2001 ont entrepris une formation dans les deux années qui ont suivi.

<http://www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR559.pdf>





## ReferNet – Réseau européen de référence et d'expertise

### CEDEFOP

Centre européen pour le développement de la formation professionnelle  
PO Box 22427  
GR-55102 Thessaloniki, Grèce  
Tél. (30) 2310 49 00 79  
Fax (30) 2310 49 00 43  
M. Marc Willem  
Chef de l'aire D - Information, communication et diffusion  
E-mail: mwi@cedefop.eu.int  
Site web: <http://www.cedefop.eu.int>  
<http://www.trainingvillage.gr>

### FOREM

Office wallon de la Formation professionnelle et de l'Emploi  
Boulevard Tirou 104  
B-6000 Charleroi, Belgique  
Tél. (32-71) 20 61 67  
Fax (32-71) 20 61 74  
Coordinatrice nationale du ReferNet:  
Mme Sigrid Dieu  
E-mail: sigrid.dieu@forem.be  
Site web: <http://www.leforem.be>

### NVF

Národní vzdělávací fond  
Opletalova 25  
CZ-11000 Praha 1, République tchèque  
Tél. (420-2) 24 50 05 40  
Fax (420-2) 24 50 05 02  
Coordinatrice nationale du ReferNet:  
Mme Vera Czesana  
E-mail: czesana@nvf.cz  
Site web: <http://www.nvf.cz>

### CIRIUS

Center for Information and Rådgivning om International Uddannelses- og Samarbejdsaktiviteter  
Fiolstræde 44  
DK-1171 København K, Danemark  
Tél. (45-33) 95 70 00  
Fax (45-33) 95 70 01  
Coordinateur national du ReferNet:  
M. Sven-Erik Povelsen  
E-mail: sep@CiriustMail.dk  
Site web: <http://www.ciriustonline.dk>

### BIBB

Bundesinstitut für Berufsbildung  
Robert-Schumann-Platz 3  
D-53142 Bonn, Allemagne  
Tél. (49-228) 107 16 02  
Fax (49-228) 107 29 74  
Coordinateur national du ReferNet:  
M. Georg Hanf  
E-mail: hanf@bibb.de  
Site web: <http://www.bibb.de>

### INNOVE

Elukestva Õppe Arendamise Sihtasutus  
Liivalaia 2  
EE-10118 Tallinn, Estonie  
Tél. (372) 69 98 080  
Fax (372) 69 98 081  
Coordinatrice nationale du ReferNet:  
Mme Evelin Silla  
E-mail: evelin.silla@innove.ee  
Site web: <http://www.innove.ee>

### OEEK

Organismos Epangelmatikis Ekpaidefsis kai Kartartisis  
Ethnikis Antistasis 41 and Karamanoglou  
GR-14234 Athina, Grèce  
Tél. (30) 210 77 22 08  
Fax (30) 210 2 71 49 44  
Coordinateur national du ReferNet:  
M. Angyros Protopappas  
E-mail: tm.t.v@oEEK.gr  
Site web: <http://www.oEEK.gr>

### INEM

Servicio Público de Empleo Estatal  
Condesa de Venadito 9  
E-28027 Madrid, Espagne  
Tél. (34-91) 585 95 82  
Fax (34-91) 377 58 81  
Coordinatrice nationale du ReferNet:  
Mme María Luz de la Cuevas Torresano  
E-mail: mluz.cuevas@inem.es  
Site web: <http://www.inem.es>

### Centre INFFO

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  
Tél. (33-1) 55 93 91 91  
Fax (33-1) 55 93 17 28  
Coordinatrice nationale du ReferNet:  
Mme Henriette Perker  
E-mail: h.perker@centre-inffo.fr  
Site web: <http://www.centre-inffo.fr/>

### FÁS

Training and Employment Authority  
P.O. Box 456  
27-33 Upper Baggot Street  
Dublin 4  
Irlande  
Tél. (353-1) 607 05 36  
Fax (353-1) 607 06 34  
Coordinatrice nationale du ReferNet:  
Mme Jean Wrigley  
E-mail: jean.wrigley@fas.ie  
Site web: <http://www.fas.ie>

### ISFOL

Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori  
Via Morgagni 33  
I-00161 Roma, Italie  
Tél. (39-06) 44 59 01  
Fax (39-06) 44 29 18 71  
Coordinateur national du ReferNet:  
M. Colombo Conti  
E-mail: c.conti@isfol.it  
Site web: <http://www.isfol.it>

### Human Resource Development Authority of Cyprus

2 Anavissou Street, Strovolos  
P.O. Box 25431  
CY-1392 Nicosia  
Chypre  
Tél. (357-22) 39 03 63  
Fax (357-22) 42 85 22  
Coordinateur national du ReferNet:  
M. George Siekkeris  
E-mail: g.siekkeris@hrdauth.org.cy  
Site web: <http://www.hrdauth.org.cy>

### Academic Information Centre

Valnu iela 2  
LV-1050 Riga  
Lettonie  
Tél. (371-7) 21 23 17  
Fax (371-7) 22 10 06  
Coordinatrice nationale du ReferNet:  
Mme Baiba Ramina  
E-mail: baiba@aic.lv  
Site web: <http://www.aic.lv>

### PMMC

Methodological Centre for Vocational Education and Training  
Gelezinio Vilko g. 12  
LT-2600 Vilnius, Lituanie  
Tél. (370-5) 21 23 523  
Fax (370-5) 24 98 183  
Coordinatrice nationale du ReferNet:  
Mme Giedre Beleckiene  
E-mail: giedre@pmmc.lt  
Site web: <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  
Tél. (352) 47 85 241  
Fax (352) 47 41 16  
Coordinateur national du ReferNet:  
M. Jos Noesen  
E-mail: noesen@men.lu  
Site web: <http://www.men.lu>

### OMAI

Oktatási Minisztérium Alapkezelő Igazgatósága  
Ajtósi Durer Sor 19-21  
HU-1146 Budapest  
Hongrie  
Tél. (36-1) 30 46 62 391  
Fax (36-1) 30 13 242  
Coordinateur national du ReferNet:  
M. Tamas Kópeczi-Bocz  
E-mail: kopeczit@omai.hu  
Site web: <http://www.nive.hu>

### Department of Further Studies and Adult Education

Ministeru ta' l-Edukazzjoni Room 325,  
Education Division  
Great Siege Road, MT-CMR02 Floriana, Malte  
Tél. (356-21) 22 81 94  
Fax (356-21) 23 98 42  
Coordinatrice nationale du ReferNet:  
Mme Margaret M Ellul  
E-mail: margaret.m.ellul@gov.mt  
Site web: <http://www.education.gov.mt>

### CINOP

Centrum voor Innovatie van Opleidingen  
Pettelaarpark - Postbus 1585  
NL-5200 BP 's-Hertogenbosch  
Pays-Bas  
Tél. (31-73) 680 08 00  
Fax (31-73) 612 34 25  
Coordinatrice nationale du ReferNet:  
Mme Martine Maes  
E-mail: mmaes@cinop.nl  
Site web: <http://www.cinop.nl>

### IBW

Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft  
Rainergasse 38  
A-1050 Wien  
Autriche  
Tél. (43-1) 54 51 10  
Fax (43-1) 54 51 67 122  
Coordinateur national du ReferNet:  
M. Thomas Mayr  
E-mail: mayr@ibw.at  
Site web: <http://www.ibw.at>

### BKKK

Co-operation Fund  
ul. Górnosłaska 4A  
PL-00444 Warszawa  
Pologne  
Tél. (48-22) 62 53 937  
Fax (48-22) 62 52 805  
Coordinatrice nationale du ReferNet:  
Mme Kinga Motysia  
E-mail: kingam@cofund.org.pl  
Site web: <http://www.cofund.org.pl>

### IQF

Institute for Quality in Training (former INOFOR)  
Avenida Almirante Reis, n.º 72  
P-1150-020 Lisboa  
Portugal  
Tél. (351-21) 81 07 000  
Fax (351-21) 81 07 190  
Coordinatrice nationale du ReferNet:  
Mme Fernanda Ferreira  
E-mail: fernanda.ferreira@inofor.gov.pt  
Site web: <http://www.inofor.pt>

### CP

Centra RS za poklicno izobrazevanje  
Ob Zeleznici 16  
SI-1000 Ljubljana  
Slovénie  
Tél. (386-1) 58 64 216  
Fax (386-1) 54 22 045  
Coordinatrice nationale du ReferNet:  
Mme Mojca Cek  
E-mail: mojca.cek@cpi.si  
Site web: <http://www.cpi.si>

### SIOV

State Institute of Vocational Education and Training  
Cernyševskeho 27  
SK-85101 Bratislava, Slovaquie  
Tél. (421-2) 62 41 06 78  
Fax (421-2) 62 41 06 78  
Coordinatrice nationale du ReferNet:  
Mme Dagmar Jelinkova  
E-mail: sno@netax.sk  
Site web: <http://www.siov.sk>

### OPH

Opetushallitus  
Hakaniemenkatu 2  
P.O. Box 380  
FI-00531 Helsinki  
Finlande  
Tél. (358-9) 77 47 71 24  
Fax (358-9) 77 47 78 65 or 69  
Coordinateur national du ReferNet:  
M. Matti Kyrö  
E-mail: matti.kyro@oph.fi  
Site web: <http://www.oph.fi>



## Organisations associées

---

### Skolverket - Statens Skolverk

---

Kungsgatan 53  
S-10620 Stockholm  
Suède  
Tél. (46-8) 723 32 00  
Fax (46-8) 24 44 20  
Coordinateur national du ReferNet:  
M. Sten Pettersson  
E-mail: Sten.Pettersson@skolverket.se  
Site web: <http://www.skolverket.se>

---

### 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  
Site web: <http://www.cinterfor.org.uy>

---

### EVTA

---

AEFP  
Association européenne pour la formation professionnelle  
Rue de la Loi 93-97  
B-1040 Bruxelles  
Belgique  
Tél. (32-2) 644 58 91  
Fax (32-2) 640 71 39  
Site web: <http://www.evta.net>

---

### QCA

---

Qualifications and Curriculum Authority  
83 Piccadilly  
UK-W1J8QA London  
Royaume-Uni  
Tél. (44-20) 75 09 55 55  
Fax (44-20) 75 09 66 66  
Coordinateur national du ReferNet:  
M. Tom Leney  
E-mail: [leneyt@qca.org.uk](mailto:leneyt@qca.org.uk)  
Site web: <http://www.qca.org.uk>

---

### DG EAC

---

Commission européenne  
Direction générale de l'éducation et de la culture  
Rue de la Loi 200  
B-1049 Bruxelles  
Belgique  
Tél. (32-2) 299 42 08  
Fax (32-2) 295 78 30  
Site web: <http://europa.eu.int>

---

### ILO

---

Bureau International du Travail  
4 Route des Morillons  
CH-1211 Genève 22  
Suisse  
Tél. (41-22) 799 69 59  
Fax (41-22) 799 76 50  
Site web: <http://www.ilo.org>

---

### EDUCATE Iceland

---

Grensásvegur 16a  
IS-108 Reykjavik  
Islande  
Tél. (354) 511 26 60  
Fax (354) 511 26 61  
Coordinateur national du ReferNet:  
M. Arnbjörn Ólafsson  
E-mail: [arnbjorn@mennt.is](mailto:arnbjorn@mennt.is)  
Site web: <http://www.mennt.is/>

---

### 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  
Site web: <http://www.efvet.org>

---

### 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  
Site web: <http://www.krivet.re.kr>

---

### TI

---

Teknologisk Institutt  
Akersveien 24C  
N-0131 Oslo  
Norvège  
Tél. (47-22) 86 50 00  
Fax (47-22) 20 42 62  
Coordinatrice nationale du ReferNet:  
Mme Signe Engli  
E-mail: [signe.a.engli@teknologisk.no](mailto:signe.a.engli@teknologisk.no)  
Site web: <http://www.teknologisk.no>

---

### ETF

---

Fondation européenne pour la formation  
Villa Gualino  
Viale Settimio Severo 65  
I-10133 Torino  
Italie  
Tél. (39-011) 630 22 22  
Fax (39-011) 630 22 00  
Site web: <http://www.etf.eu.int>

---

### NCVRVER

---

National Centre for Vocational Education Research Ltd.  
P.O. Box 8288  
AU-SA5000 Station Arcade  
Australie  
Tél. (61-8) 82 30 84 00  
Fax (61-8) 82 12 34 36  
Site web: <http://www.ncver.edu.au>

---

### European Schoolnet

---

Rue de Trèves 61  
B-1000 Bruxelles  
Belgique  
Tél. (32-2) 790 75 75  
Fax (32-2) 790 75 85  
Site web: <http://www.eun.org>

---

### 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  
Site web: <http://www.ovta.or.jp>

---

### 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  
Site web: <http://www.eurydice.org>

---

### UNEVOC

---

International Centre for Technical and Vocational Education and Training  
Unesco-Unevoc  
Görresstr. 15  
D-53113 Bonn  
Allemagne  
Tél. (49-228) 243 37 12  
Fax (49-228) 243 37 77  
Site web: <http://www.unevoc.unesco.org>



## Derniers numéros en français



### N° 31/2004

#### Recherche

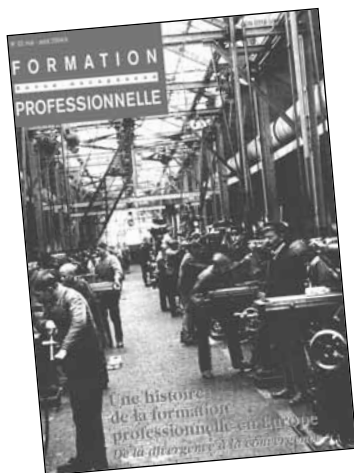
- La formation: une des stratégies dans le processus de création de valeur (Tahir Nisar)
- La scolarisation de la formation professionnelle des jeunes en France: l'État au service des entreprises (Vincent Troger)
- De la suréducation au sousapprentissage: état des lieux de la recherche suédoise sur l'interaction entre éducation, travail et apprentissage (Kenneth Abrahamsson, Lena Abrahamsson, Jan Johansson)

#### Analyse des politiques de formation professionnelle

- Une nouvelle approche pédagogique et didactique dans l'enseignement professionnel aux Pays-Bas: des intérêts institutionnels aux ambitions des élèves (Elly de Bruijn)
- La formation des enseignants des écoles d'infirmiers. Contribution à l'évaluation des pratiques de formation (Maria de Lourdes Magalhães Oliveira)

#### Article d'opinion

- *e-learning*: université virtuelle en contexte! (Olaf Pollmann)



### N° 32/2004

- De la divergence à la convergence. Une histoire de la formation et de l'enseignement professionnels en Europe

#### Recherche

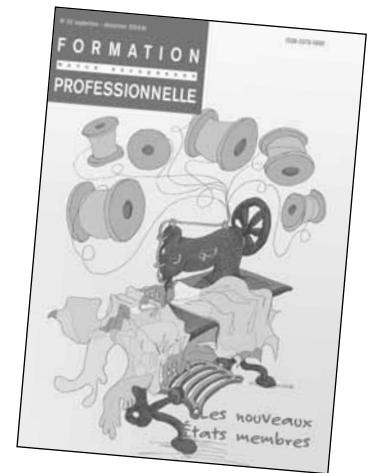
- Les «systèmes» européens de formation professionnelle - réflexions sur le contexte théorique de leur évolution historique (Wolf-Dietrich Greinert)
- Entre école et entreprise. Aspects de l'évolution historique de la formation et de l'enseignement professionnels aux Pays-Bas et en Allemagne dans une perspective comparative (Dietmar Frommberger et Holger Reinisch)
- Modèles, paradigmes ou cultures de la formation et de l'enseignement professionnels (Anja Heikkinen)
- La politique commune de formation professionnelle dans la CEE de 1961 à 1972 (Francesco Petrini)
- Les syndicats et la relance de la politique sociale européenne (Maria Eleonora Guasconi)
- Le rôle de la formation et de l'enseignement professionnels dans la politique sociale européenne et le Cedefop (Antonio Varsori)
- La place de la formation professionnelle dans l'idée d'espace social européen de François Mitterrand (1981-1984) (Georges Saunier)



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)



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: <http://www2.trainingvillage.gr/etv/publication/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](mailto:efg@cedefop.eu.int), par téléphone (30) 23 10 49 01 11 ou par fax (30) 23 10 49 01 17.



Préface  
*Marie-Jeanne Maurage*

### 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. Caniels*

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*

**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° 34 janvier - avril 2005/I**



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](mailto:info@cedefop.eu.int)  
Page d'accueil: [www.cedefop.eu.int](http://www.cedefop.eu.int)  
Site interactif: [www.trainingvillage.gr](http://www.trainingvillage.gr)

Prix au Luxembourg, TVA exclue:  
Par numéro EUR 10  
Abonnement annuel EUR 20



Office des publications  
[Publications.eu.int](http://Publications.eu.int)

TI-AA-05-034-FR-C

