

FORMATION

R e v u e e u r o p é e n n e

PROFESSIONNELLE



Les nouveaux
États membres



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 doté 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 Onderwijsresearch*) 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

Juan José Castillo

Université Complutense de Madrid, Espagne

Jean-Raymond Masson

Fondation européenne pour la formation, Turin, Italie

Teresa Oliveira

Université de Lisbonne, Portugal

Hilary Steedman

London School of Economics and Political Science,

Centre for Economic Performance, Royaume-Uni

Ivan Svetlik

Université de Ljubljana, Slovénie

Manfred Tessaring

Cedefop, Grèce

Éric Verdier

Centre National de la Recherche Scientifique,

LEST/CNRS, Aix en Provence, France

Secrétariat de rédaction:

Erika Ekström

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

Ana Luísa Oliveira de Pires

Groupe de recherche Éducation et Développement - FCT, Université Nova de Lisbonne, Portugal

Rédacteur en chef:

Éric Fries Guggenheim

Cedefop, Grèce

Secrétaire de la revue:

Titane Delaey

Cedefop, Grèce

Publié sous la responsabilité de:
 Johan van Rens, Directeur
 Stavros Stavrou, Directeur adjoint

N° de catalogue: TI-AA-04-033-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

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 100



La formation professionnelle dans les nouveaux pays membres de l'Union européenne

Présentation du numéro spécial

Pour la génération de la guerre froide qui a suivi la Seconde Guerre mondiale, ce qui s'est passé le 1^{er} mai 2004 est proprement inouï. Dix pays, dont les histoires tellement perturbées et particulières font qu'aucun auteur de politique-fiction n'aurait jamais osé pronostiquer un tel dénouement il y a vingt ans, ont lié leur destin à celui de l'Union européenne:

- ❑ deux nations insulaires méditerranéennes, Malte et Chypre;
- ❑ une nation autrefois intégrée dans la très frondeuse fédération communiste yougoslave, la Slovénie;
- ❑ quatre États anciennement «satellisés» par l'Union soviétique, incorporés dans le Comecon et le pacte de Varsovie, la Pologne, la Hongrie, la Slovaquie et la République tchèque, ces deux derniers ayant auparavant pacifiquement décidé de rompre à l'amiable une union qui avait pourtant duré 75 ans au sein de la Tchécoslovaquie;
- ❑ trois États baltes dont on avait fini par considérer que le destin était à tout jamais lié à celui de l'Union soviétique et de la Russie: l'Estonie, la Lettonie et la Lituanie.

Ces dix États, tous tellement différents entre eux, ont donc rejoint une Union européenne pourtant déjà si diverse et si riche de ses différences économiques, politiques, sociales, linguistiques, culturelles, que le simple fait qu'elle n'ait pas encore éclaté nous semble relever du miracle.

Et pourtant, ce qui apparaît pour la génération de la guerre froide, et surtout dans les

pays de la «vieille Europe», comme si miraculeux et si improbable, est par ailleurs tellement naturel et logique dans les nouveaux pays, et en particulier chez les jeunes générations nées après 1980, qu'elles ne semblent en rien s'en étonner. Pour elles, cela va de soi. C'est dans l'ordre des choses. Elles se sont toujours ressenties comme européennes. Sans elles, l'Europe était «hémiplogique», pour citer Milan Kundera. Et si les citoyens de ces pays ont eu d'abord besoin du bouclier de l'OTAN avant même d'adhérer à l'Union européenne, c'était afin d'affirmer leur vocation irrésistiblement européenne. Or, à peine avaient-ils vu ce rêve réalisé, qu'ils élisèrent leurs représentants au Parlement européen dans une quasi-indifférence, plus grande encore que dans les pays de la vieille Europe...

Tout cela porte à réfléchir. Sommes-nous allés trop vite? Cette nouvelle donne est-elle finalement réellement viable? N'y a-t-il pas trop de différences entre les «anciens» et les «nouveaux»? Dans l'«ancienne» Europe des quinze on perçoit bien une sorte de suspicion par rapport aux nouveaux venus, dont on craint que l'entrée en masse dans la famille européenne ne vienne déstabiliser des institutions peut-être pas encore assez consolidées et robustes pour supporter l'arrivée de ces nouveaux venus aux structures économiques tellement différentes et n'ayant que tout récemment accédé à l'économie de marché; on craint également que cette entrée ne vienne remettre en cause les avantages de l'Europe sociale. Dans les dix nouveaux pays adhérents on ressent des attentes fortes en termes d'amélioration du niveau de vie, mais aussi nettement, une sourde inquiétude quant aux conséquences sociales de ce ralliement à une Union européenne devenue économiquement incontournable,



Jean-Raymond Masson

Fondation européenne pour la formation - ETF (Turin)



Éric Fries Guggenheim

Rédacteur en chef de la Revue européenne «Formation professionnelle»



tout en restant encore si peu développée et assurée au niveau de la politique internationale.

Nous nous retrouvons ainsi face à un pari immense sur les capacités de l'Union européenne à intégrer ces dix nouveaux membres, à la fois si différents les uns des autres, mais encore tellement différents de cette ancienne Europe des quinze, elle-même caractérisée par sa diversité.

Certes, l'Union européenne s'est toujours félicitée de ses différences. Nos différences font notre richesse, a-t-on coutume de dire. Et pour le coup, nous nous sommes sérieusement enrichis.

Quels remèdes, quels instruments, quelles pratiques seraient-ils à même de nous permettre à la fois de consolider les avantages économiques et sociaux de l'ancienne Europe et de relever le défi de l'intégration des nouveaux venus? Depuis les sommets de Lisbonne et de Barcelone, depuis le sommet de Bruges et la déclaration de Copenhague, l'Union européenne a clairement fait le choix de ses armes. Elle a compris que son développement économique et social passait notamment par l'effort de formation. L'éducation et la culture, la formation professionnelle, la formation tout au long de la vie font dorénavant partie des fondations sur lesquelles l'Union européenne a décidé de construire son avenir et de consolider l'union entre ses membres, au même titre que la politique de l'emploi, la recherche et la bonne gouvernance économique.

Pour revenir à ces différences qui font notre richesse, il ne faut pas pour autant ignorer que sans une base commune minimale, il n'est pas possible de vivre ensemble. Il faut au moins regarder dans la même direction. Par ailleurs, aucune union ne peut se sceller de façon durable dans la condescendance des uns et la méfiance des autres.

Dans ce numéro spécial de la Revue européenne «Formation professionnelle» nous avons rassemblé un certain nombre d'articles qui ont tous en commun de montrer la convergence entre nos vues, mais également entre nos interrogations sur la formation professionnelle et son devenir, tant dans les nouveaux pays membres que dans les anciens. On note dans l'ensemble de l'Union une communauté de vues sur le primat du développement des ressources humaines et

des compétences. Il est clair que l'Union européenne a opté pour des rapprochements et des convergences marquées en matière de formation professionnelle.

Cependant, comme le montre Jean-Raymond Masson, dans son article introductif de cadrage sur «les pays adhérents et candidats dans la mise en œuvre des objectifs de Lisbonne», les nouveaux pays membres accusent dans l'ensemble des retards graves sur l'EU-15 en matière de formation professionnelle. Ces retards semblent même plus graves que l'analyse brutale des étalons de l'Union européenne ne le laisse paraître. Il montre en particulier comment les retards et les difficultés rencontrés s'enracinent dans les difficultés de la transition économique et des changements des paradigmes sociaux et culturels et comment ces retards vont peser sur la réussite de l'objectif visant à faire de l'Europe l'économie de la connaissance la plus compétitive du monde en 2010.

Věra Czesaná et Olga Kofroňová montrent, quant à elles, dans leur contribution intitulée «Points de vue sur l'éducation et préférence en matière de parcours éducatifs en République tchèque», combien l'importance de l'éducation et son prestige ont augmenté en République tchèque à la suite des changements de 1989 et combien les jeunes générations se battent pour atteindre un niveau de formation aussi élevé que possible, l'une des caractéristiques principales de la population tchèque étant son très faible taux de personnes de bas niveau de qualifications. Toutefois, c'est vers les formations supérieures et de type plus général que les jeunes souhaitent s'orienter, poussés en cela par leurs familles. Cependant, ces jeunes se heurtent alors à la sélectivité de l'entrée à l'université, qui rend difficile l'accès aux études supérieures aux jeunes ayant passé une «maturité» technologique, et plus qu'improbable l'accès à l'université après l'année de formation complémentaire exigée des jeunes ayant suivi la filière professionnelle, ce qui réduit davantage encore l'aura de la formation technologique et, surtout, de la formation professionnelle.

C'est une tendance analogue qui semble se dessiner en Slovaquie. Dans «Faire face au recul de la FEP en Slovaquie», Ivan Svetlik donne une vision globale de l'évolution de la formation professionnelle dans ce pays et montre comment, dans un pays où la formation professionnelle se faisait tradition-



nellement par l'apprentissage (système dual), ce dernier est graduellement remplacé par la formation en établissement scolaire et l'auteur insiste sur les difficultés rencontrées pour relancer le mode de formation en alternance. Par ailleurs, malgré la modernisation de la formation professionnelle qu'a entraîné le processus d'adhésion à l'Union européenne, en Slovaquie, tout comme en République tchèque, mais également en Pologne et dans les États baltes, les jeunes générations tendent à préférer les formations supérieures généralistes aux formations professionnelles traditionnelles, quitte à contribuer de façon importante de leur propre poche aux frais éducatifs.

En Pologne précisément, confrontée à cette tendance marquée chez les jeunes d'entreprendre des formations supérieures de nature plus générale, la réforme de la formation professionnelle a visé à diversifier le nombre et le type de formations postobligatoires de façon à permettre aux différentes capacités et compétences des jeunes à se faire valoir. Dans «Réforme de l'enseignement professionnel en Pologne» Maria Wójcicka fait valoir l'intérêt pour le pays de cette diversification, qui permet d'arriver à ouvrir le spectre des qualifications atteintes par les jeunes au travers de formations supérieures de nature plus professionnelle pour les unes, plus traditionnelle et générale pour les autres. Et simultanément, pour accroître la lisibilité des qualifications au sortir des écoles, les niveaux des examens de fin de scolarité ont été uniformisés. Ainsi, le nouveau baccalauréat est basé sur des normes transparentes développées en commun par les écoles et les institutions d'enseignement supérieur; mais là encore, alors que la réforme en Pologne visait explicitement deux objectifs, à savoir d'une part éliminer les «culs-de-sac» qu'offrait jusque là la formation professionnelle initiale de base, formation suivie par une proportion non négligeable de jeunes (20 %) et, d'autre part, promouvoir les formations générales dans les formations postsecondaires, c'est le second objectif qui semble le plus avancé dans sa réalisation, le premier, comme en République tchèque, restant très en retrait.

Pourtant, le recentrage du système éducatif sur l'élève, ses motivations, ses besoins, ses compétences propres, est l'une des principales gageures de la formation professionnelle en Europe. Les défis jetés à la formation professionnelle par la mondialisation,

la révolution technologique et la préparation à l'économie de la connaissance, imposent de repenser les systèmes de formation, comme cela a été souhaité en Pologne, mais encore de préparer le corps enseignant à son nouveau rôle et à cette nouvelle façon de travailler avec les élèves. Cela signifie qu'il convient de revoir les modes de formation des futurs enseignants se préparant à la carrière d'enseignants en formation professionnelle notamment, mais surtout de recycler et de reformer en formation continue les enseignants ayant déjà plusieurs années de métier. Or, les statuts des enseignants dans les nouveaux pays membres «ont largement souffert des changements intervenus depuis 1990, ainsi que des ressources dévolues à leur formation» comme l'indique Jean-Raymond Masson dans l'article que nous publions ci-dessous. «La profession est [...] largement féminisée, à des taux supérieurs à la moyenne européenne» et elle est âgée. Surtout «leur formation pose problème, en particulier dans l'enseignement technique et professionnel, où une part importante des professeurs «techniques» est considérée comme non qualifiée». Il est donc tout à fait symptomatique que deux des articles que nous présentons ici, tout deux provenant des États baltes, soient justement centrés sur cette question.

L'article lituanien de Kestutis Pukelis «Recentrage de la stratégie de formation des enseignants de FEP en Lituanie: une approche systématique» insiste ainsi tout particulièrement sur ce rôle nouveau de l'enseignant en formation professionnelle initiale et continue [FPIC] et de l'école de FPIC. L'article commence par un tour d'horizon des qualifications pédagogiques des professeurs en formation professionnelle lituaniens contemporains. Il présente alors la façon dont est dorénavant organisée la formation professionnelle de ces derniers, de façon à parvenir à une véritable évolution des pratiques du corps enseignant en formation professionnelle dans le pays. L'auteur conclut néanmoins de façon assez pessimiste. Il dénonce le manque de ressources mobilisables pour la mise en pratique de ces principes dans la pratique quotidienne et fait le vœu de pouvoir utiliser les Fonds structurels à cette fin.

C'est également par le biais de la formation professionnelle des enseignants de formation professionnelle qu'est abordée la question de la formation professionnelle en Let-



tonie par Andris Kangro dans son étude intitulée «La déclaration de Bologne et la formation professionnelle des enseignants en Lettonie». En fait, l'auteur discute des pratiques de la formation professionnelle en Lettonie en partant de l'exemple de la formation professionnelle des formateurs en formation professionnelle, comme dans un jeu de miroirs. Il insiste sur le fait que l'on ne peut plus, de nos jours, se contenter de former des experts dans un ou plusieurs domaines. Ce qui importe, c'est d'apprendre à apprendre tant à l'école que dans la vie et les professeurs en formation professionnelle ont justement la lourde tâche d'apprendre aux jeunes et aux moins jeunes à apprendre. D'où l'importance de leur propre formation. L'auteur prend alors parti pour la formation intégrée et modulaire, liant dans un même cursus et en parallèle la formation disciplinaire et la formation pédagogique, au détriment de la formation consécutive, dans laquelle la formation pédagogique n'intervient qu'après l'acquisition des connaissances disciplinaires de base que l'enseignant est supposé transmettre à ses élèves. La Lettonie, où les deux modes de formation coexistent est de ce point de vue un excellent champ d'étude et d'évaluation comparée.

Au sortir de la lecture de l'ensemble de ces contributions, il y a deux domaines de la FPIC que l'ensemble des articles présentés ici reconnaissent comme sous-estimés et sous-développés dans les nouveaux pays membres, c'est celui de la reconnaissance des acquis informels et celui de la formation continue en entreprise, deux éléments de base dans la formation tout au long de la vie. La nécessité de l'adaptation de la main-d'œuvre à la logique des réorganisations structurelles permanentes caractéristiques des entreprises contemporaines est insuffisamment prise en compte dans des entreprises, qui sont par ailleurs confrontées aux difficultés du changement de régime économique et au passage à l'économie de marché. Cependant comme le montre Gerd Schienstock dans son article intitulé «Apprendre la concurrence et la restructuration d'entreprises dans l'Europe élargie», basé sur des enquêtes menées aussi bien dans les nouveaux pays adhérents que dans les pays de l'ancienne Union à 15, cette insuffisance n'est pas propre aux seules entreprises des nouveaux pays membres.

Tout bien considéré, il ressort de notre dossier que si dans les nouveaux pays membres

la formation professionnelle initiale et continue souffre indéniablement sur nombre de points d'un certain nombre de retards par rapport aux anciens pays membres, en revanche l'intérêt qui s'y manifeste pour l'éducation et la formation s'accroît rapidement. Sur certains points il sont même loin d'être en retard et ont, bien au contraire, des témoignages à transmettre et des expériences à rapporter aux pays de l'ancienne Europe à 15. La grande majorité des nouveaux pays fait preuve d'une capacité évidente à retenir les élèves en formation initiale et à éviter les sorties prématurées. La plupart présentent en outre un taux élevé de la population disposant d'un niveau de formation qualifiante correspondant au moins à celui de sortie du secondaire postobligatoire (cf. la typologie des pays candidats selon les questions d'éducation et de formation proposée par Jean-Raymond Masson). La République tchèque montre dans l'étude PISA des résultats supérieurs à nombre de pays de la vieille Europe. Certains pays font preuve d'une bonne capacité d'adaptation aux technologies nouvelles (Estonie) Il n'en reste pas moins que dans l'ensemble, ils font toujours preuve de retards non négligeables dans l'importance et les crédits accordés à la formation professionnelle initiale, dans la formation des enseignants et dans la formation professionnelle continue, notamment de par la très faible implication des partenaires sociaux dans le processus. Enfin, d'une manière générale les politiques actives du marché du travail y sont très peu développées.

Cela étant, il ne s'agit pas ici de placer les anciens pays de l'UE-15 en position de donneurs de leçons, ni de laisser entendre que la situation est des meilleures en matière de formation professionnelle dans les anciens pays membres, même si à l'évidence l'écart reste encore très marqué avec les nouveaux pays membres. Cet écart est d'ailleurs certainement moins grand si l'on considère l'ensemble du champ de l'éducation et on peut se demander si, comme le suggère Jean-Raymond Masson, certains des nouveaux pays membres ne vont pas aller plus rapidement que d'autres, y compris que certains des pays de l'UE-15, vers la société de la connaissance, objectif avancé par l'Union depuis le sommet de Lisbonne, dans la mesure où il leur sera plus facile de relancer leur processus de formation-qualification en étant dégagés des pesanteurs historiques et sociales que constituent souvent des systèmes



de formation professionnelle difficiles à moderniser.

Ce numéro spécial de la Revue européenne ne prétend cependant pas être exhaustif, ni faire le tour de la question de la formation professionnelle initiale et continue dans les nouveaux pays membres et les pays encore candidats à l'entrée dans l'Union européenne. Il fournit des points d'éclairage qui méritent d'être complétés dans les numéros ultérieurs de la Revue européenne Formation professionnelle, et qui le seront

d'ailleurs, notamment par toute une série d'articles encore en processus d'évaluation. Ce numéro est en outre l'occasion de se poser certaines questions sur la formation professionnelle initiale et continue dans les anciens pays de l'UE-15 eux-mêmes. Les contributions sur le thème de l'analyse comparée des politiques de formation professionnelle dans les pays candidats, les nouveaux pays membres et les anciens pays de l'UE-15 sont donc toujours les bienvenues, ce dossier étant entendu comme un point de départ aux réflexions sur ce thème.



Sommaire

Recherche

- Les pays adhérents et candidats dans la mise en œuvre des objectifs de Lisbonne** 8
 Jean-Raymond Masson
L'article fournit une analyse des systèmes d'éducation et de formation et des réformes en cours dans les anciens pays adhérents et les pays candidats. Il montre l'importance des résultats déjà acquis et met en évidence les défis que ces pays doivent affronter pour mettre en œuvre les stratégies d'apprentissage tout au long de la vie.
- Apprendre la concurrence et la restructuration d'entreprise dans l'Europe élargie** 26
 Gerd Schienstock
Les entreprises des États membres et des pays candidats se montrent lentes à adapter leur modèle fonctionnel et leurs ressources humaines à la nouvelle logique de concurrence fondée sur l'apprentissage et l'innovation.
- Points de vue sur l'éducation et préférences en matière de parcours éducatifs en République tchèque** 34
 Věra Czesaná et Olga Kofroňová
La population tchèque continue d'attribuer moins d'importance à l'éducation en tant que facteur de «réussite sociale», en comparaison avec des pays plus développés.
- Faire face au recul de la FEP en Slovénie** 44
 Ivan Svetlik
Le présent article examine les causes du désintérêt des jeunes pour la FEP pendant la période de transition en Slovénie et les tentatives entreprises pour moderniser et rendre la FEP plus attrayante.
- La déclaration de Bologne et la formation professionnelle des enseignants en Lettonie** 54
 Andris Kangro
Le présent article traite des mesures politiques relatives à la formation des enseignants. Il démontre les avantages du modèle intégré de formation des enseignants par rapport au modèle consécutif.
- Recentrage de la stratégie de formation des enseignants de FEP en Lituanie: une approche systématique** 64
 Pukelis Kestutis et Rimantas Laužackas
L'article fait le point sur la qualification pédagogique actuelle des enseignants des écoles professionnelles et sur la stratégie visant à réorienter les priorités et structures de leur formation en Lituanie.
- Réforme de l'enseignement professionnel en Pologne** 78
 Maria Wójcicka
Grandes orientations des changements structurels dans l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur en Pologne.



À lire

Choix de lectures 88

Anne Waniart

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



Jean-Raymond Masson

Fondation européenne pour la formation - ETF (Turin)



Les pays adhérents et candidats dans la mise en œuvre des objectifs de Lisbonne

Une évaluation des situations et des stratégies en vue de l'éducation et la formation tout au long de la vie

L'article donne une vue d'ensemble des réformes entreprises et de la situation des systèmes d'éducation et de formation dans les anciens pays adhérents et les pays candidats. Dans un premier temps, il met en évidence un décalage considérable entre l'efficacité quantitative des systèmes éducatifs et la faiblesse des dispositifs de formation des adultes. Observant ensuite le contexte économique, ainsi que la situation de l'emploi et du chômage, il montre à quel point les questions liées à la transformation des structures économiques du modèle «socialiste» continuent à peser sur l'adaptation des systèmes de formation. Les troisième et quatrième parties rappellent les étapes suivant lesquelles les politiques d'éducation et de formation se sont mises en place depuis 1990 et les défis qu'elles affrontent aujourd'hui, notamment dans la préparation des stratégies d'apprentissage tout au long de la vie.

Introduction

Le projet de rapport intermédiaire conjoint entre le Conseil et la Commission sur la mise en œuvre du programme «Éducation et formation 2010» concerne les 25 pays de l'Europe élargie après le 1^{er} mai 2004 («*Éducation & formation 2010*», 2004). Dans son préambule, il indique que l'engagement des nouveaux pays et leur expérience en matière de réformes constituent d'ores et déjà *une contribution aux progrès faits par l'Union européenne dans son ensemble* (1). Au-delà, évaluant les réformes entreprises et les résultats obtenus en regard des objectifs du programme, le rapport exprime la nécessité d'accélérer le rythme des réformes. Par ailleurs, le document évoque des *différences entre les situations de départ* des uns et des autres et la nécessité que les *réformes à conduire reflètent les différentes réalités et priorités nationales*. Il rappelle enfin *l'importance des progrès que doivent faire les nouveaux pays afin de progresser dans la voie du développement de l'économie et de la société de la connaissance*, et il souligne la nécessité pour eux de *participer pleinement au programme de travail et de recevoir dans cette démarche un soutien approprié* (2).

De fait, il importe de garder en mémoire d'où viennent ces nouveaux pays, à quel point leur économie et leur société étaient

corsetées dans les mailles étroites du système d'économie administrée il y a moins de 15 ans, quels débouchés limités offraient leurs filières d'éducation. Il importe également de se rappeler l'étendue des demandes auxquelles leurs systèmes d'éducation et de formation ont été confrontés dès les débuts de la transition, en formation initiale comme en formation continue, de la part des individus et des entreprises, des PME en développement rapide et des investisseurs étrangers, tandis que les bailleurs de fonds et, en premier lieu, la Commission européenne, prodiguaient conseils et financements et multipliaient les initiatives. En même temps, le développement rapide du chômage et la montée des inégalités contribuaient à créer de nouveaux besoins dans le contexte de contraintes financières aggravées.

Ainsi, les pays adhérents et candidats ont changé considérablement depuis la chute du rideau de fer. Ils sont aujourd'hui pleinement associés aux processus de coopération européenne mis en œuvre dans les champs de l'éducation et de la formation dans la perspective des objectifs de Lisbonne visant à faire de l'Europe l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde en 2010 (*Conclusions de la Présidence du Conseil européen de Lisbonne, 2000; Conclusions du Conseil de Barcelone, 2002; Communication de la Commission - «Éducation & formation 2010»*,

(1) Paragraphe 3 du rapport intermédiaire conjoint / Version du 12/02/2004.

(2) Section 1 du rapport intermédiaire conjoint / Version du 12/02/2004.



	Niveau bac (°)	Échec scolaire (°)	Étudiants sciences (°)	Niveau lecture (°)	Formation au long de la vie (°)	Dépense publique éduc. (°)	Dépense ens. sup. / second. (°)	Entrepr. format. (°)	Niveau formation sup. (°)
UE-15	75,4	18,8	11,8	17,2	9,7	4,9	1,4		21,6
benchmark UE	85	10			12,5				
Chypre	86,9	14	13,1		7,9	5,6	1,4		26,8
Estonie	89,2	12,8	8,7		6,2	6,7		47	29,4
Hongrie	87,2	12,3	4,6	22,7	6	4,5	2,4	24	14
Lettonie	71,2	19,5	6,4	30,1	8,1	5,9	1,7	26	18,1
Lituanie	83,5	14,3	4,9		4,5	5,8	1,5	21	
Malte	43		4,8		4,2	4,9	1,7		7
Pologne	91	7,6	5,5	23,2	5	5,1	1,7	26	11,7
Rép. tchèque	93,4	5,4	14,6	17,5	5,4	4,4	1,7	61	11,6
Slovaquie	94,6	5,6	7,7		4,8	4,2	2,6		10,7
Slovénie	88,1	4,8	5		15,1	5,6		33	14,1
PA 10	90,1	8,4							
Bulgarie	75,6	21	4,8	40,3	1,4	4,4		17	21,3
Roumanie	73,8	23,2	5,3	41,3	1,3	2,9	1,8	7	10
Turquie			10,4		1,1	3,5			
PAC 13			6,1			4,9			13,9

2003). C'est ainsi que les changements dans ces pays se poursuivent sous l'effet de deux dynamiques: la première engagée au début des années 1990 qui visait à adopter les normes de l'économie de marché et de l'État de droit, et qui s'est prolongée par la stratégie d'élargissement, et la seconde lancée par le Conseil de Lisbonne en 2000. À l'évidence, la première n'a pas encore produit tous les effets escomptés, ce qui justifie le souci exprimé dans le projet de rapport intermédiaire que les réformes à venir reflètent les différences entre les situations des différents pays.

Il convient donc de se demander où en sont ces pays quant aux objectifs européens pour 2010 et notamment en référence aux objectifs de développement de l'apprentissage tout au long de la vie. Cependant, il convient aussi de se demander si les instruments de contrôle et d'évaluation mis en place au niveau européen permettent de produire une analyse suffisamment robuste des progrès effectués et des difficultés rencontrées. Il importe ainsi d'apprécier comment ces difficultés peuvent handicaper la réussite des objectifs. Dès lors que le diagnostic des forces et des faiblesses des systèmes d'éducation et de formation et l'analyse des résultats déjà atteints mettent en évidence un certain nombre de déficits spécifiques et révèlent des points de blocage particuliers liés à des phénomènes structurels, on doit s'interroger sur les mesures correctives à entreprendre et sur les priorités spé-

cifiques à respecter dans le cadre de la stratégie européenne d'apprentissage tout au long de la vie.

C'est à ces questions qu'entendent répondre les développements qui vont suivre. Dans un premier temps, il s'agit d'évaluer la situation des systèmes d'éducation et de formation des pays adhérents et candidats, au regard des indicateurs et des niveaux européens de référence aujourd'hui développés dans le contexte du processus des objectifs. Ensuite, on s'efforce d'approfondir l'analyse en prenant en compte la situation et les principaux changements en cours dans les domaines de l'économie, de l'emploi et du marché du travail, puis en passant en revue les principales réformes entreprises dans les domaines de l'éducation et de la formation depuis les débuts de la transition. C'est alors qu'il est possible de porter un jugement sur les stratégies en développement et leur nécessaire adaptation.

L'analyse des pays adhérents et candidats selon les 5 niveaux européens de référence pour les systèmes d'éducation et de formation, les 29 indicateurs, et quelques autres

En complément au rapport intermédiaire conjoint, la Commission européenne a publié un document de travail basé sur une analyse détaillée des performances des pays

(°) L'indicateur proposé donne le pourcentage des jeunes de 22 ans ayant achevé le second cycle des études secondaires (niveau du baccalauréat en France) en 2002 (document de travail de la Commission et Indicateurs structurels Eurostat, mai 2004).

(°) Le taux d'échec scolaire est mesuré par le pourcentage des jeunes de 18 à 24 ans disposant seulement du niveau du premier cycle des études secondaires et n'ayant pas suivi une formation dans les 4 dernières semaines à la date de l'enquête en 2003 (Indicateurs structurels Eurostat, mai 2004).

(°) Le niveau scientifique est ici donné par le pourcentage des 20-29 ans participant à des études supérieures dans un domaine scientifique en 2001 (Eurostat, Statistiques sur les sciences et les techniques 2003).

(°) Le niveau de lecture est donné, comme le pourcentage des jeunes de 15 ans atteignant le niveau 1 de performance en lecture, sur une échelle à 5 niveaux. Ces mesures proviennent de l'enquête PISA (Programme International pour le Suivi des Élèves) conduite en 2000 par l'OCDE. À ce jour, seules la République tchèque, la Hongrie, la Pologne et la Lettonie en 2000, et plus récemment la Roumanie et la Bulgarie ont participé à l'enquête.

(°) L'indicateur de participation à la formation tout au long de la vie est donné par le taux de participation à des actions de formation dans les 4 dernières semaines précédant l'enquête (enquête Forces de travail d'Eurostat) données 2003, Indicateur structurel Eurostat, mai 2004.



européens selon les cinq niveaux européens de référence (*benchmarks*) et un ensemble de vingt neuf indicateurs concernant l'éducation et la formation calculés pour un ensemble de 30 pays: les pays de l'UE-15 auxquels s'ajoutent les pays adhérents et candidats, à l'exception de la Turquie, ainsi que l'Islande, la Norvège et le Lichtenstein (*Document de travail de la Commission: progrès par rapport aux objectifs communs pour l'éducation et la formation*, 2004).

Le tableau ci-dessous présente quelques-uns des indicateurs parmi les plus significatifs provenant de ces documents, ainsi que des rapports produits par la Fondation européenne pour la formation (Jean Raymond Masson, 2003; Jean-Raymond Masson, mai 2004). Les analyses qui suivent s'appuient sur l'ensemble de ces travaux, ainsi que sur un certain nombre de publications d'Eurostat, et notamment sur les Indicateurs structurels. Les résultats sont donnés en référence à la moyenne des 15 pays de l'Union européenne avant le premier mai 2004 (UE-15), ainsi qu'aux niveaux de référence européens (*benchmark UE*) Par ailleurs, les moyennes des 10 pays adhérents (PA 10) et celles des 13 pays adhérents et candidats (PAC 13) qui incluent la Roumanie, la Bulgarie et la Turquie, y figurent également, quand elles sont connues.

Un certain nombre de performances encourageantes dans le domaine de l'éducation

Parmi les indicateurs les plus discriminants, certains mettent en évidence des performances supérieures dans les pays adhérents et candidats. Ainsi, le taux d'achèvement des études secondaires à 22 ans, qui atteint plus de 90 % dans les pays adhérents, alors qu'il se situe à 75,4 % au sein de l'UE-15 et que le niveau de référence pour 2010 a été fixé à 85 %; de même, le taux d'abandon en cours d'études⁽¹²⁾ se situe à 8,4 % parmi les pays adhérents, très en dessous du niveau de l'UE-15 à 18,8 %, et même en dessous du niveau de référence européen de 12,5 %; ou encore l'apprentissage des langues étrangères dans le second cycle de l'enseignement secondaire, où les élèves de la plupart des pays adhérents et candidats apprennent deux langues, contre une et demie en moyenne dans l'UE-15.

Par ailleurs, certains indicateurs marquent une grande diversité à l'intérieur même des

pays adhérents et candidats, alors que leur moyenne est proche de la moyenne de l'UE-15: il s'agit en particulier de la dépense publique pour l'éducation, mesurée en pourcentage du PIB, qui est nettement plus élevée que la moyenne UE-15 à Chypre et dans les Pays baltes, tandis qu'elle est nettement inférieure en Roumanie, Bulgarie, République tchèque et Slovaquie; il en va de même de la dépense privée pour l'éducation, qui est au plus haut de tous les pays d'Europe à Chypre avec 1,2 % du PIB, et est aussi élevée en Lettonie avec 0,8 %, alors qu'elle est inférieure à la moyenne de l'UE-15 de 0,6 % dans les autres pays et particulièrement faible en Roumanie et en Slovaquie. C'est encore le cas du taux de scolarisation des 15-24 ans, qui montre la Pologne, les Pays baltes et la Slovaquie au-dessus de la moyenne UE-15, alors que les autres pays adhérents et candidats sont sensiblement en dessous.

Des déficits majeurs selon plusieurs indicateurs parmi les 29, particulièrement dans les domaines des compétences clef et de la formation des adultes

En revanche, la liste est longue des indicateurs qui marquent une performance sensiblement inférieure dans les pays adhérents et candidats par rapport aux pays de l'UE-15. Ainsi, le niveau de lecture des jeunes de 15 ans dans les nouveaux pays, à l'exception de la République tchèque, est nettement inférieur à celui de l'UE-15, ainsi qu'au niveau de référence européen; la proportion d'étudiants inscrits dans des études de mathématiques, de science et de technologie y est plutôt plus basse, surtout en ce qui concerne la participation des jeunes femmes.

Mesurée en euros SPA⁽¹³⁾, la dépense d'éducation par élève atteint dans l'ensemble des pays adhérents et candidats environ 40 % de la dépense des pays de l'UE-15 dans l'enseignement supérieur, un tiers dans l'enseignement secondaire et moins de la moitié dans l'enseignement primaire⁽¹⁴⁾. Rapportées aux PIB respectifs par habitant, les dépenses par élève et étudiant s'équilibrent. Toutefois, si l'on observe le ratio entre les dépenses pour l'enseignement supérieur et celles concernant l'enseignement secondaire, alors que les premières sont supérieures aux secondes de 37 % dans l'Union européenne, ce ratio est plus élevé dans la totalité des pays candidats. C'est dire que

(*) Les dépenses publiques d'éducation sont mesurées en pourcentage du PIB en 2000 (document de travail de la Commission, Eurostat 2000).

(*) L'indicateur mesure l'importance accordée à l'enseignement supérieur par rapport à l'enseignement secondaire dans les dépenses publiques, en rapportant le coût unitaire par étudiant dans l'enseignement supérieur au coût unitaire par étudiant de l'enseignement secondaire en 2000. (Données extraites du document de travail de la Commission, Eurostat 2000)

(10) L'indicateur mesure le pourcentage d'entreprises engageant des actions de formation pour leurs employés parmi les entreprises de plus de 10 salariés. Enquête CVTS2, Eurostat 2000-2001.

(11) L'indicateur mesure le pourcentage des 25-64 ans disposant d'une formation au niveau de l'enseignement supérieur (rapport ETF, Enquête Forces de travail, Eurostat 2001).

(12) tel que mesuré en pourcentage des 18-24 ans disposant d'un bagage inférieur à la fin du second cycle du secondaire et ne suivant pas d'action de formation.

(13) Standard de pouvoir d'achat.

(14) Seule Chypre atteint des niveaux de dépense comparables à la moyenne UE-15.



dans les plus grands pays (République tchèque, Pologne, Roumanie, Slovaquie, Hongrie) où la dépense publique d'éducation est sensiblement inférieure à la moyenne européenne, l'enseignement secondaire a été largement négligé, et à plus forte raison l'enseignement technique et professionnel initial, qui représente dans ces pays une fraction majoritaire des effectifs de l'enseignement secondaire.

La participation aux actions de formation parmi la population de 25 à 64 ans marque également des différences sensibles, tant à l'intérieur des pays adhérents et candidats que par rapport à l'UE-15: avec un taux moyen de 4,9 %, les pays adhérents et candidats sont en dessous de la moyenne UE-15 de 9,7 %, et surtout du niveau européen de référence de 12,5 %; et cet écart est d'autant plus grand que la population de référence est moins qualifiée: ainsi la participation s'établit à 0,7 % parmi la catégorie des moins qualifiés⁽¹⁵⁾ contre 2,3 % dans l'UE-15.

La dépense des entreprises pour la formation de leurs salariés, mesurée en pourcentage des coûts salariaux, est nettement plus basse dans les pays adhérents, où seule la République tchèque avec 1,9 % et l'Estonie avec 1,8 % se détachent, tout en restant nettement au-dessous de la moyenne UE-15 de 2,3 %. En conséquence, le nombre moyen d'heures consacrées à la formation parmi les heures travaillées dans les entreprises est significativement plus faible dans les pays adhérents et candidats avec 4 pour 1000, contre 7 dans l'UE-15. En outre, l'examen détaillé des résultats de l'enquête⁽¹⁶⁾ révèle de grandes inégalités dans l'accès à la formation, bien supérieures à ce qu'elles sont dans l'UE-15. C'est ainsi que les entreprises formatrices se retrouvent plus fréquemment parmi les grandes plutôt que parmi les petites, dans le secteur bancaire et financier plutôt que dans le secteur manufacturier, ou celui des services collectifs.

Les leçons d'autres indicateurs

Curieusement absentes de la liste des 29 indicateurs de suivi des objectifs 2010 pour l'éducation et la formation, un certain nombre d'enquêtes et observations statistiques permettent une évaluation plus fine de la situation des pays candidats et adhérents. Même si dans l'ensemble, ces résultats confirment les analyses ci-dessus, ils permettent de mieux cerner les problèmes et de mieux

mettre en évidence les dynamiques à l'œuvre au sein des systèmes d'éducation et le manque flagrant de ressources pour la formation du marché du travail.

Selon PISA⁽¹⁷⁾, les résultats concernant la culture mathématique et la culture scientifique sont meilleurs que ceux relatifs à la lecture. Cependant, mis à part la République tchèque et la Hongrie en ce qui concerne la culture scientifique, les résultats se situent dans la deuxième moitié du tableau et sont dans les derniers rangs pour la Roumanie, la Bulgarie et la Lettonie.

L'enquête TIMSS⁽¹⁸⁾ concerne les performances en sciences et en mathématiques. À la différence de PISA qui s'intéresse à la capacité à tirer parti des savoirs accumulés, TIMSS renseigne sur les savoirs académiques. Certains pays candidats y obtiennent des résultats flatteurs: ainsi la Hongrie, la République tchèque, la Slovaquie et la Slovénie se retrouvent dans la première moitié de l'ensemble des pays européens étudiés et la Hongrie au premier rang en ce qui concerne les sciences⁽¹⁹⁾. Par ailleurs, la comparaison entre 1995 et 1999 indique les meilleurs taux de progression de tous les pays de l'OCDE en Lettonie, en Lituanie et en Hongrie.

De même, les résultats de l'enquête PIRLS⁽²⁰⁾ sur le niveau de lecture auprès de jeunes de 10 ans sont encourageants: parmi les 10 pays candidats analysés, 8 se situent au-dessus de la moyenne internationale, et la Bulgarie, la Lettonie, la Lituanie, la Hongrie et la République tchèque se situent dans les premiers de la liste.

Selon une récente étude d'Eurostat sur l'enseignement supérieur (Strack, 2003), les statistiques de l'année 2001 indiquent un taux de participation des 20-29 ans à des études supérieures de 25,5 % dans les pays adhérents et candidats, quasiment au même niveau que l'Union européenne à 26 %. En même temps, le nombre de nouveaux diplômés produits chaque année dans les pays candidats dépasse maintenant nettement le nombre de diplômés dans l'Union européenne: 55,3 pour 1000 habitants de 20-29 ans dans les pays candidats en 2001 contre 40,4 dans l'UE. Cependant, la répartition des étudiants selon les disciplines enseignées est très différente. Ainsi, la proportion d'étudiants engagés dans des études scientifiques se situe à peu près au niveau de la moitié de la proportion observée dans l'Union euro-

(15) Il s'agit de ceux qui disposent d'un niveau de qualification inférieur à celui obtenu à la fin du second cycle des études secondaires (CITE 0 à 2).

(16) Il s'agit de la première enquête sur la formation professionnelle dans les pays candidats, conduite par Eurostat en 1999 en parallèle avec la deuxième enquête sur la formation professionnelle dans les pays de l'UE (CVTS2) / Résultats publiés en 2002.

(17) Voir ci-dessus note n°9.

(18) *Third International Mathematics and Science Study*, conduite en 1995 et en 1999 auprès d'élèves en 8e année d'études. Elle couvrait tous les pays candidats à l'exception de la Pologne, Malte et l'Estonie.

(19) À l'inverse, la Turquie, la Roumanie et Chypre se retrouvent aux derniers rangs.

(20) PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) *International Report*, produit par l'IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) en 2003 sur la base d'une enquête conduite en 2001 dans 35 pays.



péenne: 6,1 % des 20-29 ans contre 11,8 %. Parmi les pays candidats, seules la République tchèque et Chypre affichent des taux supérieurs à la moyenne européenne, tandis que la Hongrie, Malte, la Slovénie et la Lituanie se situent à 5 % et moins. La formation continue des enseignants est significativement moins développée dans les pays adhérents et candidats que dans l'UE. Le niveau de qualification de la population adulte présente un déficit par rapport à l'Union européenne, notamment en termes quantitatifs pour ce qui est de la proportion de ceux qui disposent d'une qualification au niveau de l'enseignement supérieur, mais aussi et surtout en termes qualitatifs pour l'ensemble. Selon les dernières statistiques d'Eurostat, les pays candidats se situent au niveau des pays de la cohésion en ce qui concerne la participation à la formation continue, nettement en dessous de la moyenne européenne, la Roumanie et la Bulgarie au niveau de la Grèce autour de 1,5 %, Malte, la Pologne et la République tchèque au niveau de l'Espagne autour de 5 % à 6 %; cependant, Chypre et la Lettonie avec 8 % et la Slovénie avec 15 % se détachent au-dessus du lot. La situation est également problématique et très contrastée en ce qui concerne la formation des salariés à l'initiative des entreprises. Et le problème le plus grave réside dans le sous-développement des actions de formation pour le marché du travail, principalement en faveur des chômeurs, dans la majorité des pays ⁽²¹⁾.

Premières conclusions

Au total, si l'on prend en considération les cinq niveaux européens de référence pour 2010, on constate que les pays adhérents ⁽²²⁾ présentent le paradoxe de performances supérieures aux pays de l'UE-15, et même aux niveaux de référence de la stratégie de Lisbonne pour le premier (pourcentage de sorties prématurées du système éducatif) et le troisième (achèvement du second cycle de l'enseignement secondaire), alors que c'est l'inverse pour les trois autres (pourcentage de diplômés en mathématiques, science et technologie; niveau de compréhension en lecture; participation de la population adulte à des actions de formation).

Toutefois, si l'on considère l'ensemble des indicateurs disponibles, il est possible de dresser une première série de conclusions en ce qui concerne les pays adhérents et candidats:

- ❑ des différences considérables entre les uns et les autres, la Roumanie et la Bulgarie en particulier se situant en général en dessous des performances des pays adhérents et des pays de l'Union;
- ❑ des systèmes éducatifs performants en termes quantitatifs dans les pays adhérents, capables d'assurer la scolarisation du plus grand nombre et de prévenir l'échec scolaire, mais surtout fondés sur des enseignements académiques et encore mal préparés à l'économie et la société de la connaissance du point de vue de l'apprentissage des compétences clés, même si des dynamiques positives sont à l'œuvre dans les pays qui investissent le plus dans l'éducation;
- ❑ des systèmes d'enseignements supérieurs qui se sont développés très rapidement, mais qui n'ont pas encore su donner une place suffisante aux mathématiques, aux sciences et à la technologie;
- ❑ des investissements en éducation globalement insuffisants dans la plupart des pays et accordés en priorité à l'enseignement supérieur, au détriment des enseignements secondaires et en particulier des enseignements techniques et professionnels et de la formation des enseignants;
- ❑ des systèmes de formation continue peu développés, et surtout de façon très inégale selon la taille des entreprises, les secteurs d'activités ou le niveau de qualification des individus, et donc mal préparés à remédier au déficit de qualification de la population dans son ensemble;
- ❑ un déficit particulièrement grave des actions de formation pour le marché du travail;
- ❑ des investissements insuffisants en formation de la part des entreprises;
- ❑ et au total, un déséquilibre très marqué entre les systèmes éducatifs et les systèmes de formation des adultes.

Élargir et approfondir la vision

Afin de mieux comprendre la signification de ce paradoxe entre les bonnes performances rapportées ci-dessus dans le domaine de l'éducation et les plus mauvais indicateurs concernant la formation des adultes, il convient d'aller plus loin dans l'analyse,

⁽²¹⁾ Les différences sont très grandes entre les pays. La Slovénie a déjà dépassé le *benchmark* européen de 20 % de chômeurs bénéficiant d'actions de formation pendant l'année et Malte s'en approche, tandis que l'Estonie et la Hongrie sont environ à la moitié, la République tchèque et la Pologne nettement plus bas. Si l'on considère les nouveaux entrants dans les actions de formation du marché du travail en pourcentage de la population active, la Hongrie dépasse l'Allemagne alors que le taux de chômage y est supérieur, mais la République tchèque, et surtout la Pologne, ont des résultats bien inférieurs, en particulier en comparaison avec des pays de l'Union dotés de taux de chômage équivalents.

⁽²²⁾ Ici, il faut faire une distinction entre pays adhérents et candidats, car la Roumanie et la Bulgarie ont sur ces deux points des performances nettement inférieures.



Le tableau ci-dessous présente un certain nombre des données auxquelles les développements suivants vont faire référence.

	Croiss. 2002 ⁽²³⁾	Dép R&D ⁽²⁴⁾	Empl. ⁽²⁵⁾	Empl. Agr. ⁽²⁶⁾	Emp. Ind. ⁽²⁷⁾	Emp. ser. ⁽²⁸⁾	Emp. Âgé ⁽²⁹⁾	Chôm. ⁽³⁰⁾	Chôm. jeun. ⁽³¹⁾	Prod. du Trav. ⁽³²⁾
UE-15	1,1	1,98	64,3	4,1	25	71	40,1	8,0	15,1	100
Benchmark UE			70				50			
Chypre	2,2	0,26	68,6	4,9	24	71,1	49,2	4,4	9,7	79,6
Estonie	5,8	0,78	62,0	6,9	31,2	62	51,6	10,1	17,7	43,4
Hongrie	3,3	0,95	56,6	6,2	34,1	59,7	26,6	5,8	11,9	64,2
Lettonie	6,1	0,44	60,4	15,1	25,3	59,6	41,7	10,5	24,6	38,7
Lituanie	5,9	0,69	59,9	16,5	27,2	56,3	41,6	12,7	21,4	43,6
Malte	1		54,6 ⁽³³⁾	1,5	28,4	70		7,7	5,9 ⁽³⁴⁾	90,1
Pologne	1,3	0,68	51,5	19,3	33,8	52	50,9	19,3	41,7	50,3
Rép. tchèque	2	1,30	65,5	4,9	40,5	54,6	40,8	7,6	16,9	54,7
Slovaquie	3,4	0,64	56,8	6,4	33,9	59,6	22,8	17,2	37,3	57,6
Slovénie	3,2	1,57	63,4	9,5	38	52,4	24,5	6,6	15,3	69,5
Moy PA		0,83								53,6
Bulgarie	4,8	0,47	50,6	9,7	32,7	57,6	27	13,8	35,5	32,3
Roumanie	4,9	0,39	57,6	35,2	30,7	34,1	37,3	6,5	18,5	34,4
Turquie	7,8	0,64 ⁽³⁵⁾						9,0		35,8

d'élargir et en même temps d'approfondir le champ de vision. L'occasion en est donnée par les travaux de la Fondation européenne pour la formation déjà mentionnés ci-dessus. Les rapports de la Fondation s'appuient en effet sur une analyse des transformations intervenues depuis la chute du rideau de fer; ils procèdent à l'examen des principales données économiques et de l'emploi et de leurs tendances les plus récentes; ils resituent la coopération européenne avec les pays candidats dans ses évolutions tout au long des années 1990 jusqu'à l'adhésion des dix nouveaux pays; ils analysent les changements intervenus dans les domaines de l'éducation et de la formation, ainsi que dans celui des services de l'emploi; ils rappellent les réformes entreprises tout en analysant les difficultés de leur mise en œuvre; ils mettent à jour en particulier les questions relatives à la gouvernance des systèmes et à leur financement.

Les bouleversements du paysage économique ⁽³⁶⁾

L'économie des pays adhérents et candidats repose maintenant sur un tissu de micro-entreprises plus important et de taille plus petite que dans l'Union européenne. La petite privatisation des débuts des années 1990 et l'arrivée des investissements étrangers et principalement européens, quoique de façon très inégale selon les pays, ont contribué au développement accéléré des services et à

la création rapide d'un vaste tissu de PME. En 1999, les micro-entreprises (moins de 10 employés) représentaient 95,4 % de l'ensemble des entreprises dans les pays candidats contre 93,1 % dans l'UE ⁽³⁷⁾, elles occupaient 40,2 % de l'emploi total contre 34,2 %, et la taille moyenne d'une entreprise était de 5 dans les pays candidats contre 6 dans l'UE (Observatoire des PME en Europe, 2002). Néanmoins, les Pays candidats n'ont toujours pas le genre de secteur des services avancé commun dans l'UE. Très peu de PME sont sérieusement engagées dans les activités de fabrication impliquant des investissements en capital innovants et des nouvelles technologies. Les quelques PME qui œuvrent dans les activités de fabrication sont beaucoup plus petites et moins expérimentées que celles de l'UE.

Par ailleurs, tout n'a pas été aussi rapide et en particulier la grande privatisation et, encore plus, les restructurations industrielles, ont été beaucoup plus lentes et sont loin d'être achevées. Dans un certain nombre de secteurs fortement intégrés au sein du COMECON, tels que l'industrie de l'armement, de grandes entreprises ont été fermées ou démantelées dès le début ou le milieu des années 1990. Cependant, beaucoup ont continué à bénéficier de mesures protectrices. La restructuration de la sidérurgie polonaise n'a véritablement commencé qu'au début des années 2000 et le programme de restructuration et de privatisation des grands

⁽²³⁾ Taux de croissance du PIB en pourcentage/ Rapport emploi 2003.

⁽²⁴⁾ Dépenses totales (publiques et privées) de recherche et développement en pourcentage du PIB en 2001/ Eurostat, mai 2004.

⁽²⁵⁾ Taux d'emploi en 2002: Rapport emploi 2003.

⁽²⁶⁾ Taux d'emploi dans l'agriculture; les données sont de 2002 excepté pour la Bulgarie, Chypre, la République tchèque, la Lettonie, la Lituanie, où les données sont de 2001, et Malte, où elles sont de 2000/ Rapport emploi 2003.

⁽²⁷⁾ Taux d'emploi dans l'industrie; mêmes remarques que dans la note 47.

⁽²⁸⁾ Taux d'emploi dans les services; mêmes remarques que pour les notes 47 et 48.

⁽²⁹⁾ Taux d'emploi des 55 à 64 ans en 2002/ Rapport emploi 2003.

⁽³⁰⁾ Taux de chômage 2003/ Indicateurs structurels, mai 2004, Eurostat.

⁽³¹⁾ Taux de chômage des jeunes de 15 à 24 ans/ Rapport emploi 2003.

⁽³²⁾ Productivité de la main-d'œuvre par personne occupée: PIB en Standards de Pouvoir d'Achat par personne occupée par rapport à UE 15=100 en 2003/ Indicateurs structurels, mai 2004.

⁽³³⁾ Donnée 2002.

⁽³⁴⁾ Donnée 2000.

⁽³⁵⁾ Donnée 2000



(36) Chypre et Malte ne peuvent pas être considérés comme des pays en transition entre deux systèmes économiques différents, pas plus que la Turquie. C'est pourquoi la plupart des considérations suivantes concernent plus particulièrement les 10 pays de l'Europe centrale et orientale.

(37) C'est dire qu'il existe un tiers de moins d'entreprises de plus de 10 salariés dans les pays candidats par rapport à l'UE-15

(38) À l'exception de la Lituanie, de la Roumanie et de la Slovaquie. Le ralentissement est particulièrement net à Chypre (5,2 en 2000, 4,1 en 2001 et 2,2 en 2002), en République tchèque (3,3, 3,1, 2), en Hongrie (5,2, 3,8, 3,3), en Pologne (4, 1, 1,3) et en Slovénie (4,6, 2,9, 3,2)

(39) Bulgarie, Estonie, Lettonie, Lituanie, Roumanie et Turquie.

(40) Selon l'étude, « quatre groupes peuvent être distingués :

- deux économies, Hongrie et Slovaquie, en phase de convergence vers les niveaux d'IDE de l'Espagne et du Portugal. L'enjeu pour ces deux pays est de savoir s'ils en resteront là, ou s'ils rejoindront la trajectoire des petites économies très spécialisées comme la Finlande ou la Suède;

- deux économies très attractives en dynamique, la République tchèque et l'Estonie, qui ont reçu dans la dernière période deux fois plus d'IDE que leur poids dans le monde. Malte s'inscrit dans ce processus de rattrapage rapide. On peut en déduire que les flux d'IDE vers ces pays devraient pouvoir augmenter encore significativement dans les années à venir;

- un groupe constitué de la Pologne, de la Bulgarie, de la Lettonie et de la Lituanie, se positionne autour de la moyenne de la Région, au-dessous de leur poids économique mondial. On peut parler de pays à fort potentiel à court terme, si les conditions d'ouverture continuent de s'améliorer dans ces économies;

- un dernier groupe de pays en dessous de leur potentiel normal avec deux types de trajectoires: en phase de décollage, comme la Slovaquie, ou encore en dessous de leur potentiel de rattrapage comme la Roumanie.

groupes de l'industrie lourde roumaine n'a commencé qu'en 2002. Par ailleurs, les mesures prises au début des années 1990 sur la privatisation des terres agricoles ont créé le plus souvent un ensemble de petites propriétés de taille insuffisante pour entreprendre la modernisation nécessaire.

Quant à la croissance économique, après une chute brutale dans les premières années de la « transition » dans la plupart des pays, elle a repris en général autour des années 1990, pour subir un nouveau ralentissement, voire une rechute, dans la deuxième moitié de la décennie à l'exception de Chypre, Malte, la Hongrie, la Slovénie et la Pologne, où la crise économique n'a fait sentir ses effets sur la croissance qu'à partir de 2001. Depuis 2000, malgré un certain ralentissement (38), la croissance se maintient à un niveau élevé dans la plupart des pays, supérieur à 4 % dans 8 pays en 2000, 5 pays en 2001 et 6 pays en 2002 (39). Alors que 5 pays sur 13 avaient une croissance économique supérieure à celle de l'UE en 1999, ce chiffre montait à 10 en 2000 et 2001 et à 12 en 2002.

Selon une étude sur l'état de l'économie des pays candidats (Boillot, 2003), le poids de la zone des pays candidats dans les investissements directs étrangers (IDE) a augmenté considérablement tout au long des années 1990 et ne cesse de prendre de l'importance. D'après l'auteur, cette attractivité n'est pas liée tellement au niveau des salaires, mais bien plus au niveau du capital humain. Dans l'ensemble des pays candidats, c'est la Pologne qui en reçoit le plus, suivie de la République tchèque et de la Hongrie. En outre, l'attractivité mondiale des pays candidats progresse d'année en année (40).

En retour, ces IDE sont susceptibles de provoquer une augmentation de la productivité, de contribuer à une amélioration des qualifications et au développement de la formation professionnelle. Néanmoins, cela suppose une politique active d'accompagnement et de diffusion dans tous les secteurs de l'économie, faute de quoi, les améliorations restent isolées et contribuent à l'accroissement des inégalités (Fragoulis, Masson, Klenha, 2004). D'ores et déjà, ces inégalités en matière de productivité sont très importantes entre les régions, les secteurs et, au sein même des secteurs, entre les entreprises ayant bénéficié d'IDE et les autres. Elles sont également très grandes selon les pays et la productivité reste dans tous les

pays inférieure à la moyenne européenne. Au total, ces inégalités de développement économique contribuent au maintien ou à l'aggravation des disparités entre les pays dans l'accès à l'emploi et à la formation, ainsi qu'à des phénomènes d'exclusion.

L'examen de l'effort en matière de recherche et de développement complète ce bref détour par l'économie. Alors que l'Union européenne dépensait en 2001 1,98 % du PIB en R&D, les 10 pays adhérents dépensaient en moyenne 0,83 %, et seules la République tchèque avec 1,30 % et la Slovénie avec 1,57 % dépassaient 1 %. Par ailleurs, 56 % de l'effort était assuré par les entreprises dans l'UE, contre 41 % dans les pays candidats, où l'effort de recherche repose essentiellement sur l'État.

Les difficultés dans les domaines de l'emploi et du marché du travail

Pendant longtemps, la croissance observée n'a pas été créatrice d'emplois. Au contraire, l'emploi a baissé fortement dans la plupart des pays depuis le milieu des années 1990. Sous l'effet conjugué du maintien de la croissance économique, de la baisse démographique et du développement des politiques de l'emploi largement basées sur les départs à la retraite anticipés et sur les subventions à l'emploi, cette baisse semble avoir été enrayée depuis 2000/2001 et l'examen de la situation indique une stabilisation, voire une amélioration dans certains pays, à l'exception notable de la Pologne et de la Roumanie. Les taux d'emploi restaient cependant en 2002 souvent en dessous des niveaux atteints en 1998, et surtout en dessous du niveau moyen dans l'UE (64 %), à l'exception de Chypre et de la République tchèque, et très en dessous du niveau de référence européen pour 2010 (70 %). Cette légère amélioration depuis 2000 a bénéficié en particulier à la population âgée. En revanche, le taux d'emploi des jeunes reste dramatiquement bas, très en dessous de la moyenne européenne, et la tendance est toujours à la baisse dans la quasi-totalité des pays.

Les changements dans la répartition de l'emploi entre les secteurs ont été rapides, mais semblent s'être ralentis depuis quelques années. La baisse de l'emploi agricole continue, mais à un rythme très inférieur à celui constaté jusqu'en 2000. Il reste cependant très supérieur au niveau européen en Slovénie, dans les pays baltes et en Pologne,



et surtout en Roumanie, où il restait autour de 40 % en 2002 et où il constitue un recours pour les victimes des restructurations industrielles ⁽⁴¹⁾. Après une chute sensible également, l'emploi industriel est maintenant très stable depuis 1999/2000 dans la quasi-totalité des pays, dans la plupart des cas au-dessus de la moyenne européenne de 25 %, particulièrement en Hongrie, Slovaquie, Slovénie et République tchèque, où il atteint ou dépasse 35 %. Dès lors, l'emploi dans les services, après une augmentation très rapide dans les premières années de la transition, ne progresse plus que très faiblement, très en dessous de son poids dans l'Union européenne, à l'exception de Chypre, et encore plus loin des objectifs européens pour 2010. Tout cela dénonce un déficit considérable au niveau de la mobilité de la main-d'œuvre, mais aussi l'incapacité des systèmes d'éducation et de formation à répondre aux besoins du marché du travail. Par ailleurs, l'analyse comparée des conditions de travail montre qu'en moyenne, les pays candidats souffrent d'une durée du travail plus longue, de conditions plus pénibles et d'une organisation plus taylorienne que dans l'Union européenne (Fondation européenne pour l'amélioration des conditions de vie et de travail, 2002).

La situation du chômage est toujours très préoccupante dans la majorité des pays, mais les dernières statistiques indiquent une certaine amélioration, dans la mesure où il continue à diminuer à Chypre, en Hongrie, en Lettonie et en Slovénie, où il diminue depuis 2000/2001 en Bulgarie, en République tchèque, en Estonie, en Lituanie et en Slovaquie, et même où il a commencé à diminuer depuis 2002 en Pologne, en Roumanie et en Turquie. Il reste cependant à des niveaux très élevés en Pologne et en Slovaquie et se situe au-dessus de la moyenne européenne dans 7 pays sur 13. Cette amélioration bénéficie particulièrement aux chômeurs de longue durée et, à un moindre degré, aux plus jeunes, chez qui il reste supérieur à la moyenne européenne, sauf à Chypre et en Hongrie. Cependant, il augmente sensiblement depuis 2000 en Roumanie, en Pologne et en Lettonie.

Comme l'indique la publication d'Eurostat précédemment citée (Strack, 2003), l'achèvement d'études supérieures réduit de façon significative le risque de chômage, particulièrement dans les pays candidats. Alors que les taux de chômage sont voisins entre

ceux de l'UE et ceux des pays candidats pour les diplômés de l'enseignement supérieur, pour ceux qui en sont dépourvus, les taux de chômage atteignent le double dans les pays candidats. En 2001, si l'on considère le différentiel de taux de chômage entre ceux dotés d'une qualification intermédiaire ⁽⁴²⁾ et les plus qualifiés ⁽⁴³⁾ pour la catégorie des 15-39 ans, il atteignait 50 % dans l'UE, mais il montait à 80 % en Roumanie et en Estonie, 120 % en Bulgarie, République tchèque, Lituanie et Slovénie, 160 % en Pologne, 190 % en Slovaquie et 340 % en Hongrie.

Depuis les débuts de la transition, les politiques de l'emploi ont d'abord visé à limiter les développements du chômage par l'adoption de mesures protectionnistes vis-à-vis des plus grandes entreprises, ainsi que par le développement de mesures de retraite anticipée. Par ailleurs, elles se sont aussi efforcées de traiter la question du chômage au moyen de systèmes généreux d'indemnisation, tandis que se mettaient en place des services publics de l'emploi, principalement appelés à prélever les cotisations chômage et à distribuer les indemnités. Parallèlement se créaient, principalement dans les capitales, de multiples offices privés chargés notamment d'assurer le recrutement des cadres locaux au service des investisseurs étrangers et de contribuer à la formation des dirigeants.

Les politiques généreuses du début des années 1990 ont dû changer brutalement dès que la plupart des pays ont été confrontés au chômage de masse dans la deuxième moitié de la décennie. Les systèmes d'indemnisation sont devenus beaucoup moins larges, et les services publics de l'emploi ont dû se confronter à de multiples tâches nouvelles de conseil et d'intervention auprès des individus et des entreprises, pour lesquelles ils manquaient de personnels, de formation et d'équipements. Par ailleurs, les ressources dont ils disposaient restaient limitées, alors que le chômage s'aggravait. Au total, les mesures actives du marché du travail restent très peu dotées et sont principalement consacrées aux subventions à l'emploi, notamment à la création directe d'emplois publics au service des collectivités locales. Ainsi, la part dévolue aux actions de formation des chômeurs est extrêmement faible dans la quasi-totalité des pays ⁽⁴⁴⁾. En outre, seule la Hongrie parvient à consacrer une part de ces mesures de formation à des actions préventives.

⁽⁴¹⁾ Il est particulièrement symptomatique de constater la hausse de l'emploi agricole de 40 % en 1997 à 45 % en 2000 en Roumanie, tandis que l'emploi industriel passait dans le même temps de 30 % à 26 %. Une évolution comparable, quoiqu'à une moindre échelle, se dessine depuis 3 ans en Pologne.

⁽⁴²⁾ Niveau CITE 3 correspondant à l'achèvement des études secondaires.

⁽⁴³⁾ Au niveau de l'enseignement supérieur.

⁽⁴⁴⁾ Les financements sont nettement inférieurs aux pays de l'Union européenne à niveau de chômage analogue ou inférieur. C'est ainsi que la Hongrie et la Slovénie dépensent pour la formation du marché du travail, en pourcentage de leur PIB, deux fois moins que le Portugal, la Lituanie et l'Estonie cinq fois moins que la Grèce, la Slovaquie et la Pologne plus de dix fois moins que l'Espagne, et la République tchèque quinze à vingt fois moins que la France ou l'Allemagne. Rapportée au niveau de l'individu, la dépense par chômeur va de 1 en Pologne et en Slovaquie à 3 en Estonie, 5 en Lituanie et en République tchèque, 15 à Malte, 23 en Slovénie, 25 en Hongrie à 26 en Espagne, 38 en Grèce et 73 au Portugal.



Les racines économiques des difficultés des systèmes d'éducation et de formation

Au terme de ce périple dans la situation de l'économie et de l'emploi, il apparaît que la transition est loin d'être terminée. Tout en respectant les critères de la Communauté européenne sur l'économie de marché et ses fondements institutionnels, tout au moins pour les 10 pays adhérents, les économies de la plupart de ces pays présentent encore des déficits considérables par rapport à celles de l'UE-15 tant du point de vue de la compétitivité que de celui de la cohésion économique et sociale. Des changements très considérables sont survenus, mais le tissu de petites entreprises est encore très fragile et incapable de contribuer significativement aux efforts d'innovation et de recherche assignés par la stratégie de Lisbonne, tandis que la lenteur et les difficultés des restructurations industrielles et agricoles mettent à mal l'équilibre entre les régions et la cohésion sociale.

Les objectifs de Lisbonne en termes d'emploi et de chômage, ainsi que de R&D, apparaissent encore beaucoup plus éloignés que ceux fixés à l'éducation. On retrouve ici, et on comprend mieux, les conclusions déjà établies sur le déséquilibre entre éducation et formation des adultes. On voit bien aussi comment les difficultés et les réussites identifiées ci-dessus dans les domaines de l'éducation et de la formation s'enracinent dans des phénomènes structurels. Et on comprend également en retour combien ces insuffisances entravent le développement économique et la cohésion sociale. On constate les insuffisances du côté tant des entreprises que des services de l'emploi, à assurer les actions de formation et de requalification nécessaires. Cependant, on voit apparaître en outre de graves inadéquations entre les qualifications produites par le système éducatif au niveau intermédiaire et les besoins du marché du travail. Les taux de chômage des jeunes et, en particulier, de ceux qui ne disposent pas d'une qualification supérieure, alors même que le développement rapide de l'accès à l'enseignement supérieur et la baisse démographique tarissent les sorties du système scolaire à ces niveaux, sont extrêmement préoccupants dans la plupart des pays.

Les créations d'emploi dans les services et les industries en développement ont bénéficié essentiellement aux titulaires de qualifications supérieures, et d'abord aux flux importants de jeunes sortant des filières de l'enseignement supérieur dans les domaines de la gestion, du tourisme, de l'informatique et des langues étrangères. Toutefois, elles risquent de trouver leurs limites si l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur ne parviennent pas à développer plus avant les qualifications de niveaux moyen et supérieur dans les domaines des sciences et technologies dont les investisseurs (nationaux ou étrangers) ont maintenant besoin pour améliorer leur compétitivité et préparer l'économie de la connaissance.

On voit bien en même temps comment les pesanteurs de l'ancien système économique, où formation professionnelle et économie étaient organiquement imbriquées, continuent à affecter le système éducatif. Il n'est pas étonnant de constater les difficultés de certains établissements scolaires professionnels à évoluer, dès lors qu'ils étaient situés à proximité immédiate des mastodontes industriels auxquels ils fournissaient chaque année la main-d'œuvre par promotions entières, et que la limitation des financements publics leur interdisait d'entreprendre la modernisation nécessaire. Comme l'indique le rapport de l'ETF (Masson, 2003), cette situation a perduré très longtemps dans de nombreux établissements avant de changer brutalement avec l'accélération des restructurations industrielles et de stopper ainsi l'insertion des jeunes dans l'emploi au niveau de la fin des études secondaires, techniques ou professionnelles. En même temps, les établissements de formation situés à proximité des entreprises bénéficiant des IDE ont pu se moderniser grâce aux effets induits de ces investissements.

Aujourd'hui, le ralentissement de la croissance et le ralentissement du développement de l'emploi dans les services, sonnent comme des appels aux systèmes d'éducation et de formation professionnelles pour qu'ils accélèrent leurs transformations et jouent un rôle beaucoup plus actif, voire volontariste, dans le développement du capital humain dans toutes ses composantes, et en particulier dans le développement des compétences dans les entreprises et sur le marché du travail.



Les politiques d'éducation et de formation

Une construction par étapes du cadre législatif

La dynamique des changements s'est d'abord appuyée sur plusieurs moteurs:

- la volonté des gouvernements d'adapter les systèmes économiques et sociaux aux contraintes de l'économie de marché et de l'État de droit et de préparer au plus vite l'intégration européenne;
- un formidable appétit d'éducation chez de larges catégories de la population, libéré par l'écroulement du système précédent où les efforts d'éducation n'étaient pas sanctionnés par la promotion sociale, ni par une meilleure rémunération, et qui s'est naturellement portée sur les filières d'enseignement général et encore plus sur l'enseignement supérieur;
- l'assistance européenne, principalement au travers du programme Phare, centrée jusqu'en 1998 sur la demande des pays avant de se tourner vers les priorités d'adhésion.

En général, les réformes se sont construites en trois étapes successives, marquées principalement par des actes législatifs, à des rythmes différents selon les pays. Dans un premier temps, priorité fut donnée à la «désidéologisation» des contenus, à l'autonomie des universités et à l'élargissement de la liberté d'enseigner au secteur privé ainsi qu'aux églises. Mis à part Chypre et Malte bien sûr, mais aussi la Hongrie et la Slovénie, où les réformes économiques avaient commencé pendant les années 1980 et où un certain nombre d'initiatives avaient été lancées dans le domaine de la formation, les nouveaux dirigeants des pays d'Europe centrale et orientale n'avaient pas des idées précises sur les réformes à entreprendre dans le domaine de la formation, sinon sur la nécessité de développer vigoureusement l'enseignement supérieur. Cependant, dans le cas de la formation professionnelle, ils devaient faire face à la rupture des liens organiques (notamment au niveau des financements) entre les écoles et les entreprises. De fait, l'enseignement professionnel devenait surtout scolaire et plus théorique (Nielsen, 2003).

Commencée en 1993 en Hongrie, jusqu'en 2001 en Pologne, la seconde étape couvre des lois concernant la formation professionnelle initiale dans le système formel, dans le contexte d'une restructuration d'ensemble de l'enseignement secondaire visant en général à allonger la durée des études, à repousser l'âge de la spécialisation, à découper les filières, à organiser des passerelles propres à assurer une meilleure alimentation de l'enseignement supérieur et à mettre en œuvre de nouveaux curricula adaptés aux besoins du marché du travail et de la société. Ces réformes contribuent également à la diversification des filières d'enseignement supérieur, y compris le développement de filières d'enseignement supérieur professionnel. Appuyées sur une demande croissante d'éducation, ces réformes ont également entraîné des changements importants dans l'équilibre entre les filières du second cycle de l'enseignement secondaire: dans la majorité des pays, l'ensemble des filières techniques et professionnelles a perdu des élèves au profit des filières d'enseignement général, et à l'intérieur du bloc technique et professionnel, les filières dites techniques ou secondaires professionnelles⁽⁴⁵⁾ se sont développées rapidement, au détriment des filières dites professionnelles ou d'apprentissage, qui ont vu leurs effectifs diminuer considérablement (Czesana, 2004 et aussi Svetlik, 2004).

Les réformes concernant la formation continue des adultes ont fait l'objet d'une troisième étape, visant principalement à régler une offre de formation déjà largement diversifiée, et à mettre en œuvre des systèmes nationaux de qualification, des mécanismes d'accréditation et de certification adaptés, et des premières initiatives dans le domaine de la validation des acquis des apprentissages non formels et informels. Ouverte en 1996 en Slovénie, cette étape n'en est qu'à ses débuts. Elle se poursuit maintenant dans le cadre des réformes plus globales visant l'apprentissage tout au long de la vie.

La mise en œuvre problématique des réformes systémiques de la formation professionnelle

Il convient d'abord de souligner la faiblesse de l'analyse des besoins du marché du travail, ainsi que de la prospective des qualifications. Cela peut s'expliquer en partie par le caractère encore instable des évolu-

⁽⁴⁵⁾ conduisant à l'obtention d'un certificat de qualification de niveau CITE 3, en même temps qu'à celui du diplôme de fin d'études secondaires, ouvrant ainsi l'accès à l'enseignement supérieur.



tions de l'emploi dans la plupart des pays. Il n'en reste pas moins que l'effort de recherche en matière d'éducation et de formation professionnelle, après avoir été considérablement freiné dans les débuts de la transition (Nielsen, 2003) reste souvent très insuffisant et que l'analyse va rarement au-delà de l'examen des statistiques des bureaux de l'emploi.

C'est dans ce contexte que la réforme des curricula de formation professionnelle a été entreprise dans tous les pays comme une priorité majeure, afin de répondre aux nouveaux besoins de formation. Elle s'est appuyée le plus souvent sur l'assistance de l'Union européenne dans le cadre du programme Phare, ainsi que sur les initiatives de multiples bailleurs de fonds proposant leur expertise à des établissements rendus plus autonomes. Il en est résulté une grande variété d'approches que chaque pays entend maintenant systématiser, notamment grâce à la mise en œuvre de référentiels nationaux laissant une certaine autonomie au niveau local.

Cette politique est en cours, mais progresse lentement. En Slovaquie, où la réforme est une des plus avancées, on considérait en 2002 que ces nouveaux curricula n'étaient en place que dans 30 % des cas. Leur diffusion généralisée souffre en effet du manque d'une politique d'accompagnement, de l'absence d'institutions d'appui compétentes et de l'insuffisance des ressources appropriées en termes de formation des professeurs et de méthodes et d'équipements pédagogiques et techniques, et les écoles pilotes sont souvent restées isolées. La prolifération des nouveaux curricula et leur coexistence avec les anciens, le développement de nouvelles filières de formation dans certains établissements, là encore en parallèle avec les anciennes structures de fonctionnement encore actives dans d'autres établissements, et la multiplication des centres de formation publics et privés, ont créé une situation où la transparence des qualifications devient une exigence, tant pour les publics formés que pour les employeurs, ainsi qu'un enjeu majeur pour les gouvernements. La prise de conscience de ce problème est cependant freinée par la faible mobilité des travailleurs.

Cantonnée au début dans des approches tenant aux besoins du système formel de l'éducation, cette politique tend maintenant à

s'appuyer sur la mise en œuvre de systèmes nationaux de qualification professionnelle, afin de répondre à la nécessité de réglementer aussi les développements de la formation professionnelle dans le secteur non formel et, en particulier, la formation du marché du travail. Le travail exigé est cependant très complexe et certains pays éprouvent des difficultés à mobiliser les ressources nécessaires. En outre, il souffre des difficultés de la coordination interministérielle et des faiblesses du partenariat social. Il apparaît cependant de plus en plus indispensable dans les pays qui s'efforcent de mettre en œuvre la reconnaissance et la validation des savoirs professionnels non formels et informels, notamment afin de s'attaquer aux problèmes de qualification de la population adulte et au chômage de longue durée. C'est ainsi que la plupart des pays ont engagé cette démarche, mais le plus souvent en maintenant un cloisonnement entre les acquis formels et ceux de l'expérience professionnelle⁽⁴⁶⁾. Ainsi, les référentiels de certification restent ceux du système formel de l'éducation et il est à craindre que cela ne suffise pas à traiter avant longtemps les problèmes massifs de l'exclusion sociale des populations défavorisées, comme celles des chômeurs de longue durée et des minorités ethniques, ni à contribuer au développement des compétences et des qualifications dans l'entreprise.

La qualité des formations est devenue une préoccupation majeure des ministères compétents. La tendance est à la mise en œuvre de procédures d'enregistrement et d'accréditation auprès de commissions nationales placées sous le contrôle des ministères de l'éducation. Ces procédures visent à la fois les centres eux-mêmes et les formations qu'ils dispensent. D'abord mises en œuvre afin de réglementer les établissements d'enseignement supérieur privés, elles se développent maintenant pour tous les établissements appelés à intervenir pour la formation au marché du travail. Les opérations de contrôle qu'elles impliquent sont cependant souvent perçues comme tatillonnes et bureaucratiques. Le conseil et l'orientation sont en général en place dans le système scolaire, mais avec des préoccupations de nature psychopédagogique qui contribuent mal au développement de la formation professionnelle. Ces fonctions sont aussi exercées au sein des agences pour l'emploi, mais leurs activités sont trop limitées eu égard aux besoins, en raison de l'insuffisance des moyens et en

⁽⁴⁶⁾ Selon Haralabos Fragoulis, seule l'Estonie a commencé à mettre en place un système intégré couvrant l'ensemble des apprentissages, tandis que la Roumanie et la Slovaquie développent deux systèmes parallèles, que la Hongrie s'est concentrée sur le système formel et que les autres pays sont au stade de l'expérimentation. (Séminaire international sur la validation des apprentissages non formels et informels. Vilnius, 2004)



particulier de la formation des personnels compétents. En outre, la coopération entre les deux systèmes est loin d'être optimale et souffre des faiblesses de l'implication des partenaires sociaux.

Gouvernance et partenariat

À la fin des années 1990, en liaison avec la préparation à la politique des Fonds structurels, les pays les plus grands ont engagé des processus de décentralisation de leurs systèmes éducatifs, et parfois aussi des services de l'emploi. Dans les pays où le processus est le plus avancé (Pologne, République tchèque), ou se met en place progressivement (Hongrie, Slovaquie), la situation est souvent complexe: pour des raisons historiques, le niveau choisi pour l'exercice de ces responsabilités est le plus souvent celui du district (ou comté), tandis que la préparation aux Fonds structurels a imposé ensuite la mise en place d'instances régionales à un niveau supérieur. Tout cela a conduit à un certain émiettement des responsabilités et des difficultés de coordination, tant entre les districts eux-mêmes qu'avec le niveau des régions de «programme» et avec celui de l'État. D'autres difficultés de coordination sont également apparues entre les services de l'emploi et ceux de l'éducation, dans la mesure où les pouvoirs les concernant n'ont pas toujours fait l'objet d'une attribution au même niveau.

Globalement, en ce qui concerne la formation initiale, les responsabilités concernant l'essentiel des contenus de formation, l'enregistrement et l'accréditation des établissements et le budget sont restées au niveau central. Les responsabilités de planification, de carte scolaire et d'affectation des ressources ont été dévolues aux collectivités régionales élues, dans les pays qui ont mis en œuvre la décentralisation. Enfin, les établissements eux-mêmes ont acquis dans la quasi totalité des pays la responsabilité du recrutement des professeurs, ainsi que la possibilité de développer des contenus spécifiques en complément des curricula définis au niveau central. L'implication des entreprises sur ces questions reste marginale.

En revanche, la formation continue obéit largement à une logique de marché, tempérée par les mécanismes d'accréditation et d'assurance qualité mis en place au niveau national, et par le rôle joué par les structures

décentralisées des services public de l'emploi, pour ce qui est de la formation du marché du travail.

Le manque de recul interdit bien entendu de porter un jugement sur le fonctionnement de ces structures décentralisées. Ces dispositifs ont déjà permis la prise de conscience et l'intervention de nouveaux acteurs aux niveaux local et régional, ce qui devrait favoriser une meilleure adéquation des ressources aux besoins de la région et permettre à terme de relayer ou de compléter l'État dans ses charges de financement de l'éducation et de la formation, et notamment des équipements techniques des lycées professionnels. Cependant, on peut également se demander si les systèmes mis en place vont être en mesure d'assurer le traitement de disparités régionales, déjà très marquées, plutôt que leur exacerbation.

De plus, la coordination reste insuffisante et difficile entre les ministères en charge des questions d'éducation et de formation. Il faut se rappeler que dans le cadre du système socialiste, les ministères n'avaient qu'un pouvoir de gestion et que cette gestion était répartie entre une série de ministères «techniques» qui «suivaient» un secteur donné de l'économie en même temps que les questions d'éducation et de formation relatives à ce secteur, et notamment les établissements scolaires correspondants. Cette situation a été abolie rapidement dans la plupart des pays, mais elle a perduré jusqu'à la fin des années 1990 dans un certain nombre d'entre eux. Elle a certainement contribué aux difficultés rencontrées aujourd'hui, notamment à la compétition fréquemment observée entre le ministère de l'éducation et le ministère de l'emploi sur les questions relatives à la formation continue, à la concurrence entre réseaux publics de formation et à la difficulté à élaborer des stratégies globales pour le développement de l'apprentissage tout au long de la vie.

L'implication des partenaires sociaux a été considérée dans tous les pays comme un élément majeur de la transformation et des développements des systèmes de formation professionnelle. C'est ainsi que les lois évoquées ci-dessus ont prévu leur rôle dans la définition des grands axes des politiques de formation, ainsi que dans la mise en œuvre concrète des systèmes de qualification et de certification.



En réalité, leur implication est loin d'être effective au niveau de l'élaboration des politiques. Bien entendu, il faut se rendre compte de la véritable «révolution culturelle» que constitue pour les syndicats, tels qu'ils étaient instrumentalisés par le Parti jusqu'en 1989, la nécessité de devenir de véritables acteurs dans le champ des politiques économiques et sociales. Il en va de même pour les entrepreneurs, qui n'ont commencé que tardivement à s'appuyer sur les chambres de commerce pour structurer leurs prises de position et qui font maintenant l'apprentissage de leur responsabilité collective autonome dans des syndicats professionnels très fragmentés. Dans ce contexte, l'État a tendance à exercer une position dominante, à ne pas jouer le jeu d'une concertation véritable, et les représentants des syndicats se plaignent souvent que leurs points de vue ne sont pas pris en considération.

En revanche, la participation des partenaires sociaux, et notamment des employeurs, est plus effective dans les commissions professionnelles chargées de préparer les nouveaux référentiels, ainsi que dans les jurys d'examens des diplômés de la formation professionnelle. Au niveau des écoles, l'implication des partenaires sociaux dépend surtout de la volonté des chefs d'établissement, des professeurs et des employeurs. Il est clair que les liens organiques en vigueur dans le système précédent n'ont pas encore été remplacés par les nouvelles modalités de coopération que l'on trouve dans la plupart des pays de l'Union européenne. Ce manque de coopération est particulièrement préjudiciable à la qualité et à la pertinence des formations dispensées dans les établissements de formation professionnelle.

La question des ressources

Au-delà du constat fait ci-dessus sur les limites des financements publics et privés pour l'éducation et encore plus pour la formation des adultes, il convient d'ajouter que ces ressources ne semblent pas être dépensées de façon optimale. La taille des établissements scolaires est plus petite et leur distribution est loin d'être également répartie sur le territoire, surtout en ce qui concerne les établissements de formation des adultes; de même, la proportion d'agents administratifs parmi les personnels de l'éducation est souvent plus forte. C'est pourquoi des processus d'optimisation sont à l'œuvre dans la plupart des pays, encouragés par la baisse

se démographique, mais parfois freinés par la décentralisation, même si cette dernière est de nature à la faciliter ultérieurement, grâce à une analyse affinée des besoins de développement locaux.

La situation des équipements techniques est critique dans de nombreux établissements d'enseignement technique et professionnel (surtout dans les filières industrielles), dans la plupart des pays, particulièrement en Roumanie et en Bulgarie. Malgré des dotations importantes dans les établissements pilotes choisis pour mettre en œuvre les nouveaux curricula dans le cadre du programme Phare ou d'autres actions de coopération internationale, ces établissements sont restés isolés; la diffusion des bonnes pratiques a été freinée par le manque de ressources. Ajouté au faible niveau de coopération entre écoles et entreprises, cela a conduit à compromettre la qualité des nouveaux curricula et à dévaloriser encore plus un enseignement qui était largement vu comme étroitement lié au système économique précédent (Svetlik, 2004). Afin de pallier ce manque de ressources, certains pays ont encouragé la vente par les établissements scolaires des produits de leurs ateliers. D'autres pays ont institué l'obligation faite aux établissements - devenus établissements «contributeurs» - de transférer au budget de l'État le produit de ces ventes. Ces procédures portent cependant le risque de nuire encore plus à la qualité des enseignements, ainsi que de démotiver les établissements, et en particulier de freiner leur intervention sur le marché de la formation des adultes. En même temps, d'autres pays tentent de reconstituer des filières d'apprentissage modernisées sur le mode du système dual, mais se heurtent aux réticences des entreprises à prendre leur part dans les efforts financiers nécessaires.

Quant aux technologies de l'information et de la communication (TIC), elles se répandent plus rapidement dans le système éducatif, mais à des niveaux encore très inférieurs aux développements dans l'UE-15. Ces efforts résultent le plus souvent d'initiatives ministérielles, mais aussi parfois d'impulsions données par le gouvernement, comme en Estonie, ou par d'autres administrations dédiées aux TIC (ministère des télécommunications, ministère de l'informatique) et s'appuyant sur des coopérations avec le secteur privé. Néanmoins, il reste à développer des logiciels adaptés et à former les enseignants, ce à quoi s'emploient la plu-



part des pays dans des conditions de ressources limitées. Il reste aussi à vaincre les résistances aux changements de la part de nombreux enseignants et responsables administratifs. Les développements d'Internet sont également rapides, mais parfois entravés par la mauvaise qualité des infrastructures de télécommunications.

La question des enseignants

Leurs statuts ont largement souffert des changements intervenus depuis 1990, ainsi que les ressources dévolues à leur formation. À l'exception de Chypre, de Malte et de la Turquie, ainsi que de la Hongrie et de la Slovaquie, où ils ont été récemment revalorisés, leurs salaires restent assez nettement inférieurs à ceux observés au sein de l'Union, et le plus souvent en dessous des moyennes nationales. La profession est aujourd'hui largement féminisée, à des taux généralement supérieurs à la moyenne européenne. Les effectifs actuels ne font pas apparaître de risque de pénurie à court terme, quoique la profession soit âgée, comme elle l'est dans l'Union européenne. En revanche, leur formation pose problème, en particulier dans l'enseignement technique et professionnel, où une part importante des professeurs «techniques» est considérée comme non qualifiée. Les autres ont reçu une formation dispensée par les universités, mais il apparaît que ces dernières délivrent encore trop souvent des formations de nature «académique», peu en prise avec les développements de l'économie, inadéquates à la préparation aux nouvelles pédagogies centrées sur l'apprenant et appuyées sur les nouvelles technologies. Par ailleurs, la formation continue reste très insuffisamment développée, faute de moyens et d'institutions d'appui spécialisées.

La préparation problématique des stratégies d'apprentissage tout au long de la vie

Les pays adhérents et candidats sont maintenant complètement impliqués dans les politiques européennes d'éducation et de formation. C'est ainsi qu'ils ont pleinement participé au processus de consultation sur le mémorandum concernant l'éducation et la formation tout au long de la vie en 2001 et qu'ils ont été amenés à produire chacun un rapport sur les progrès accomplis dans ces domaines en 2003⁽⁴⁷⁾. Ces rapports de progrès sont structurés selon les priorités

stratégiques établies dans le cadre de la communication de la Commission.

Les résultats sont éclairants. Deux ans après la fin de la consultation sur le Mémorandum de la CE sur l'éducation et la formation tout au long de la vie en 2001, la situation n'a pas radicalement changé dans les pays adhérents et candidats. Cependant, une dynamique s'est constituée. Une série d'initiatives importantes ont été prises et des stratégies nationales sont en cours d'élaboration dans la plupart des pays. Cependant, les actions engagées reflètent un déséquilibre persistant entre les éléments formels et non formels/informels des systèmes d'apprentissage tout au long de la vie et sont en cours ou trop récentes pour permettre une évaluation.

La coordination entre les ministères reste insuffisante. L'engagement des partenaires sociaux dans la définition et la mise en œuvre des stratégies est toujours défaillant, malgré la mise en place de nombreux conseils consultatifs et commissions tripartites.

Les activités sont particulièrement intenses dans le domaine des technologies de l'information et de la communication (TIC), notamment au travers de partenariats public-privé, et dans le développement de centres d'apprentissage locaux et régionaux destinés à rapprocher la formation du domicile. C'est ainsi que de multiples initiatives visent à favoriser l'accès à l'éducation dans les zones rurales et pour les groupes défavorisés ou à risques, ainsi qu'à développer des «écoles de la deuxième chance» pour les jeunes sortis de l'école sans qualification.

En revanche, il n'y a guère de signes de soutien à la formation sur le lieu de travail à travers des mesures incitatives appropriées, ni d'initiatives visant à favoriser les investissements privés dans la formation. On observe rarement l'apparition de nouveaux mécanismes de financement et on ne voit que très peu d'exemples de réorientation des financements en direction de ces priorités. La formation des enseignants bénéficie d'une attention renforcée, mais les questions importantes liées à la revalorisation de la profession enseignante ne sont traitées que dans un petit nombre de pays. Enfin, la qualité des systèmes d'enseignement et de formation professionnels reste une préoccupation majeure, surtout dans les trois pays candidats, même si beaucoup d'initiatives en cours

(47) Suite à la résolution du Conseil européen, adoptée en 2002, sur l'éducation et la formation tout au long de la vie.



dans le contexte de l'assistance européenne visent à fournir de meilleurs équipements, à améliorer les infrastructures et à mettre en œuvre des mécanismes d'évaluation et d'assurance qualité.

On retrouve ici la confirmation des analyses des chapitres précédents. Le déséquilibre entre les priorités accordées d'un côté à l'enseignement général et supérieur et de l'autre à l'enseignement professionnel au sein du système éducatif, ainsi que le déséquilibre également entre les initiatives prises dans le système formel de l'éducation, d'une part, et le développement des compétences dans les entreprises et auprès des populations à risque d'exclusion, d'autre part, restent entiers et risquent même de s'aggraver dès lors que les partenaires sociaux peinent à intervenir sur ces questions et que les entreprises restent peu capables de mettre en œuvre les actions nécessaires.

On peut aussi s'interroger sur les limites des stratégies élaborées, dès lors que les actions restent compartimentées entre les secteurs d'éducation et de formation et que la responsabilité première en incombe aux ministères de l'éducation. Il serait sans doute heureux de trouver des formules plus collégiales, voire de confier ces responsabilités stratégiques au niveau du Premier ministre, en liaison étroite avec les autres composantes des stratégies de Lisbonne, et en particulier avec les composantes concernant l'emploi, la recherche et la compétitivité.

Conclusions

Les pays adhérents et candidats présentent aujourd'hui des situations très contrastées selon les critères d'évaluation établis pour juger de l'avancement en direction des objectifs de Lisbonne pour l'éducation et la formation. La continuité dans l'effort de réformes et l'importance des investissements dans le capital humain ont permis à certains pays de montrer des résultats encourageants dans certains domaines. L'augmentation rapide des flux d'étudiants dans l'enseignement supérieur a permis de contribuer au développement de l'emploi dans les services et à la progression rapide des investissements directs étrangers. Cependant, dans l'ensemble, les systèmes d'éducation et de formation ont été surtout réactifs et sont encore mal préparés à jouer un rôle actif dans les transformations économiques et de l'emploi à venir. Largement tributaires des struc-

tures économiques du système socialiste et victimes du rejet qu'elles suscitent aujourd'hui, l'enseignement et la formation professionnels sont restés les parents pauvres dans les changements intervenus. Il subsiste dans tous les pays un déficit considérable au niveau de la formation des adultes, qui contribue au creusement des inégalités et affecte gravement la cohésion sociale.

Aujourd'hui, la croissance économique se situe à des niveaux élevés dans la plupart des pays, au moment où dix parmi eux viennent d'entrer dans l'Union européenne le 1^{er} mai 2004. Cependant, plusieurs signaux apparaissent qui manifestent le besoin d'une accélération sensible des transformations des systèmes d'éducation et de formation, et en particulier d'un effort considérable en direction de la requalification des adultes dans les entreprises et sur le marché du travail. Les actions actuellement mises en œuvre et les stratégies préparées dans le contexte des objectifs de Lisbonne et de la préparation à l'économie et la société de la connaissance ne sont pas à la hauteur des enjeux. Elles restent trop centrées sur une logique de l'offre et sur la prééminence du système formel de l'éducation. Il convient de prendre en compte en totalité les messages exprimés et les priorités établies dans la communication sur l'éducation et la formation tout au long de la vie et de porter une attention particulière aux aspects systémiques de ce cadre d'actions, à la nécessité absolue du partenariat, à la priorité à accorder à l'individu, aux apprentissages non formels et informels, à la reconnaissance des compétences acquises par l'expérience et aux mécanismes d'orientation et de conseil.

Dans ce contexte, les objectifs fixés aux systèmes éducatifs et de formation ne sauraient être atteints seulement par des politiques centrées sur des critères éducatifs. Il convient d'apprécier les relations entre ces phénomènes, les questions d'emploi et les structures économiques et de s'attacher à conduire des politiques intégrées, associant étroitement le développement du capital humain avec des mesures concernant le développement des PME, la reconversion des entreprises industrielles ou agricoles, ou le traitement de l'exclusion sociale. C'est sans doute dans cette direction que l'Union européenne devrait cibler ses interventions auprès des pays concernés dans le contexte des politiques structurelles, et en particulier la mise en œuvre du Fonds social européen.

(48) Ce tableau est issu du rapport «13 ans de coopération et de réformes de l'éducation et de la formation professionnelles dans les pays adhérents et candidats. Addendum».



Annexe

Typologie des pays candidats selon les questions d'éducation et de formation ⁽⁴⁸⁾

(a) **La Hongrie et la Slovaquie**, où les réformes sont les plus avancées, le niveau de dépenses pour la formation du marché du travail le plus proche de la moyenne européenne et des taux de progression de la scolarisation dans l'enseignement supérieur parmi les plus élevés, dans un contexte où l'enseignement technique et professionnel continue à tenir une place majeure dans l'enseignement secondaire. Cependant, la dépense publique d'éducation, ainsi que le niveau de formation continue des salariés, restent inférieurs aux moyennes de l'UE en Hongrie, tandis qu'ils y sont supérieurs en Slovaquie. Par ailleurs, ces deux pays ont été en mesure de revaloriser de façon substantielle les salaires et la formation des enseignants et c'est dans ces pays que les initiatives dans le domaine de l'apprentissage tout au long de la vie sont les plus significatives.

(b) **Les trois pays baltes, Chypre et Malte**, qui ont en commun d'avoir des niveaux d'investissement en éducation ⁽⁴⁹⁾ plus élevés que la moyenne européenne, dans un contexte où l'enseignement technique et professionnel ne tient qu'une place limitée dans l'enseignement secondaire. Parmi eux, les réformes sont les plus avancées à Chypre, à Malte et en Estonie; les taux de progression de la scolarisation dans l'enseignement supérieur ont été maximaux dans les pays baltes, ainsi que la progression des niveaux des élèves en mathématiques et en sciences entre 1995 et 1999; les actions de formation continue y sont plus développées que la moyenne des pays candidats, particulièrement à Chypre, en Lettonie et en Estonie. Par ailleurs, les initiatives y sont nombreuses dans le domaine de l'apprentissage tout au long de la vie.

(c) **La République tchèque et la Slovaquie**, qui ont en commun d'avoir les parts de la population disposant au moins d'une qualification de niveau CITE 3 parmi les plus élevées (c'est aussi en République tchèque que les résultats de PISA sont les meilleurs), dans un contexte où l'enseignement technique et professionnel reste le plus déve-

loppé au sein de l'enseignement secondaire. C'est aussi en République tchèque que la participation des salariés à la formation continue est la plus élevée. Cependant, les réformes systémiques de l'éducation et de la formation ont pris du retard, peut-être parce que le maintien de l'activité industrielle et le haut niveau des investissements directs étrangers, surtout en République tchèque, ont eu un effet conservateur sur le système de formation professionnelle. C'est ainsi que le niveau de scolarisation dans l'enseignement supérieur n'a que peu augmenté. Par ailleurs, la dépense publique pour l'éducation et pour les mesures actives du marché du travail reste limitée, mais la Slovaquie a engagé récemment un important effort de rattrapage en ce qui concerne la formation des chômeurs.

(d) **La Pologne**, où l'investissement public en éducation est voisin de la moyenne européenne et où le taux d'accroissement de la scolarisation dans l'enseignement supérieur a été parmi les plus élevés; beaucoup de réformes ont été engagées, mais le consensus a été long à trouver entre les acteurs principaux. Ainsi, les réformes ont pris du retard, et elles restent tributaires d'un manque flagrant de ressources du côté de l'État et de celui des entreprises en matière de formation continue, d'autant plus qu'elles se développent dans le contexte d'une crise économique grave et d'un chômage extrêmement élevé. Néanmoins, les initiatives en matière d'apprentissage tout au long de la vie sont multiples, tandis que les ressources disponibles pour la formation des chômeurs atteignent des niveaux dramatiquement bas.

(e) **La Roumanie et la Bulgarie**, où les résultats sont inférieurs dans la quasi totalité des domaines. La mise en œuvre des réformes y est sérieusement entravée par le manque de ressources. La dépense publique d'éducation y est la plus basse, ainsi que les taux de participation à la formation continue. Les taux de sorties précoces de l'école y sont très élevés. La scolarisation dans l'enseignement supérieur a progressé vivement, mais moins que dans la plupart des pays candidats. Malgré des réformes ambitieuses, des problèmes structurels majeurs continuent d'entraver la modernisation des systèmes et leur adéquation aux besoins du marché du travail et de la société.

⁽⁴⁹⁾ Mesurés en % du PIB.



Bibliographie

Boillot, Jean-Joseph. *L'Union européenne élargie: un défi économique pour tous.* Les études de la documentation française. La documentation française. Paris, 2003.

Czesaná, Věra; Kofroňová, Olga. Points de vue sur l'éducation et préférences en matière de parcours éducatifs en République tchèque. *Revue européenne Formation professionnelle*, n° 33, septembre-décembre 2004.

Communication de la Commission - «Éducation & formation 2010»: L'urgence des réformes pour réussir la stratégie de Lisbonne (Projet de rapport intermédiaire conjoint sur la mise en œuvre du programme de travail détaillé concernant le suivi des objectifs des systèmes d'éducation et de formation en Europe) / Commission européenne. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européenne, 2003. (COM (2003) 685 final - non publié au Journal officiel). Disponible sur Internet: http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/com_2003_685-a1_23013_fr.pdf [Dernière consultation: 25.07.2004]

Conclusions de la Présidence du Conseil européen de Lisbonne 23 et 24 mars 2000 / UE, Commission européenne, service du Porte-parole. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européenne, 24 mars 2000. (DOC/00/0008). Disponible sur Internet: http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/fr/ec/00100-r1.f0.htm [Dernière consultation: 24.07.2004]

Conclusions de la Présidence du Conseil Européen de Barcelone 15 et 16 mars 2002 / UE, Conseil européen, conclusions de la présidence. Office des publications officielles des Communautés européenne, mars 2002. (SN/100/02 Rev1). Disponible sur Internet: http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/fr/ec/71026.pdf [Dernière consultation: 24.07.2004]

Document de travail de la Commission: progrès par rapport aux objectifs communs pour l'éducation et la formation / Indicateurs et niveaux européens de référence. UE, Commission européenne. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européenne, janvier 2004. (SEC (2004) 73).

Éducation et formation 2010 / Union Européenne, rapport intermédiaire conjoint du Conseil et de la Commission destiné au Conseil européen de printemps. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européenne, février 2004.

État d'avancement de la mise en œuvre des documents d'évaluation conjointe concernant les politiques de l'emploi dans les pays candidats / Commission européenne, DG Emploi et affaires sociales, Communication de la Commission au Conseil, au Parlement européen, au Comité économique et social européen et au Comité des régions. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européenne, 2003. (COM (2003) 37 final). Disponible sur Internet http://europa.eu.int/comm/employment_social/employment_analysis/communication/Comm_0037_fr.pdf [Dernière consultation: 26.07.2004]

Fragoulis Haralabos; Masson Jean-Raymond; Klenha Vaclav. Improving Opportunities for Adult Learning in the Acceding and Candidate Countries of Central and Eastern Europe. *European Journal of Education*, vol. 39, n° 1, 2004.

Les PME en Europe, avec un premier regard sur les pays candidats / Commission Européenne, DG Entreprises, L'observatoire des PME européennes rapport 2002 n° 2. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européenne, 2002.

Masson, Jean-Raymond. La formation professionnelle dans les PECO. *Le courrier des pays de l'Est*, n° 1007, août 2000. La documentation française.

Masson, Jean-Raymond. *Treize ans de coopération et de réformes en matière d'enseignement et de formation professionnels dans les pays adhérents et les pays candidats.* Fondation européenne pour la formation. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européenne, 2003.

Masson, Jean-Raymond. *Treize ans de coopération et de réformes en matière d'enseignement et de formation professionnels dans les pays adhérents et les pays candidats. Addendum.* Fondation européenne pour la formation. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européenne, 2004.

Mise en œuvre des stratégies d'éducation et de formation tout au long de la vie en Europe: rapport de progrès sur le suivi des conclusions de la résolution du Conseil en 2002 / Commission européenne. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européenne, 2003.

Nielsen, Søren (2003). VET reforms in Central and Eastern Europe: Achievements and Constraints. In: *ETF Yearbook*, Fondation européenne pour la formation. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européenne, 2004.

Paoli, P.; Parent-Thirion, A. *Les conditions de travail dans les pays adhérents et candidats.* Fondation européenne pour l'amélioration des conditions de vie et de travail (Eurofound). Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européenne, 2003.

Perspectives de l'emploi de l'OCDE, Édition 2003: Vers des emplois plus nombreux et meilleurs / OCDE - Organisation de coopération et de développement économiques. Paris: OCDE, 2003.

Progrès dans la mise en œuvre des Documents d'évaluation conjoints des politiques de l'emploi dans les pays adhérents / Commission européenne, Document de travail de la Commission. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européenne, 2003.

Progrès en direction des objectifs communs pour l'éducation et la formation; Indicateurs et benchmarks / Commission européenne, Document de travail de la Commission. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européenne, 2004. (Brussels, 21.1.2004, SEC(2004) 73) Disponible sur Internet: http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/progress_towards_common_objectives_en.pdf [Dernière consultation: 26.07.2004]

Rapport emploi en Europe 2003: tendances et perspectives / Commission européenne, DG Emploi et affaires sociales. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européenne, 2003. (ISBN 92-894-6016-4 (FR), ISSN 1562-2436) Disponible sur Internet: http://europa.eu.int/comm/employment_social/publications/2004/keah03001_fr.pdf [Dernière consultation: 26.07.2004]

Mots clés

Lifelong learning, employment, unemployment, labour market training, social partnership, recognition and validation of prior learning, governance.



Reconnaissance et validation des acquis professionnels et de l'expérience, conférence internationale / Centre international d'études pédagogiques CIEP. Paris: CIEP, 28-29 janvier 2002.

Regards sur l'éducation: Les indicateurs de l'OCDE, Édition 2003 / OCDE - Organisation de coopération et de développement économiques. Paris: OCDE, 2003.

Strack, Guido. Catching up with the EU? Comparing highly qualified human resources. In *The EU and the Acceding Countries*. Eurostat, 2003. Statistics in focus, Theme 9.

Svetlik, Ivan. Faire face au recul de la FEP en Slovénie. *European Journal Vocational Training*, septembre-décembre 2004, n° 33.

The Impact of Eastern Enlargement on Employment and Labour Markets in the EU Member States - Final Report / Union européenne, DG Emploi et affaires sociales, Final Report by the European Integration Consortium DIW,CEPR,FIEF,IAS,IGIER. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européenne, 2000. Les deux tomes (Part A et Part B) sont disponibles sur Internet: http://europa.eu.int/comm/dgs/employment_social/parta.pdf (Part A) et http://europa.eu.int/comm/dgs/employment_social/enlargementreport_en.pdf (Part B) [Dernière consultation: 26.07.2004]



**Gerd
Schienstock**

Directeur scientifique
du Work Research
Centre de l'université
de Tampere,
Finlande.



Apprendre la concurrence et la restructuration d'entreprise dans l'Europe élargie

L'importance grandissante de l'apprentissage en tant que facteur clé de concurrence oblige les entreprises à une restructuration globale et intégrée pour conserver ou améliorer leur position sur le marché. Cette volonté de transformation implique une priorité stratégique à l'innovation, l'application intelligente des TIC avancées, une décentralisation de l'organisation, l'instauration d'une culture d'entreprise fondée sur la confiance et la valorisation des ressources humaines. Les résultats empiriques révèlent que les entreprises des États membres de l'UE et des pays candidats sont plutôt lentes à adapter leurs systèmes fonctionnels à cette nouvelle logique de concurrence. L'innovation constitue rarement leur objectif principal, et elles tendent à axer leurs efforts de restructuration sur les aspects techniques, plutôt qu'organisationnels. Les entreprises des États membres semblent davantage sensibilisées que celles des pays candidats à la valeur de leur capital humain, mais leur capacité d'apprentissage n'en sera réellement accrue que si elles se dotent de structures plus réflexives.

Introduction

L'un des grands défis lancés aux entreprises depuis une trentaine d'années par la «nouvelle économie» est de réussir à conjuguer les technologies modernes de l'information et de la communication, les structures organisationnelles, les objectifs et stratégies de base et les ressources humaines, de manière à devenir ou à rester compétitives au niveau mondial. Si nul ne songe plus à nier que la mondialisation de l'économie a profondément modifié les règles du jeu de la concurrence, les théoriciens ont toutefois éprouvé de vives difficultés à cerner la nouvelle dimension de la compétitivité dans ce processus. Ce n'est que récemment qu'ils ont identifié l'apprentissage comme «la manière la plus profonde et la plus générale de décrire la logique des formes les plus avancées de la concurrence économique» (Storper, 1997, p. 31). La mondialisation de l'économie ayant fait de l'innovation le premier facteur de compétitivité, une pression considérable s'exerce sur les individus et les organisations en termes de capacité d'apprentissage: les plus rapides et les plus habiles à générer de nouvelles connaissances et à les mettre en pratique seront, en effet, les mieux placés pour conserver ou améliorer leur position concurrentielle.

L'apprentissage s'accompagne d'une réflexivité plus intense et l'apprentissage réflexif peut être défini comme «la possibilité pour des groupes d'acteurs [...] d'influencer le cours de l'évolution économique» (Storper, 1997, p. 28). L'autoréflexivité désigne, pour sa part, la capacité des acteurs d'imaginer délibérément des stratégies alternatives et de les appliquer (Sabel, 1997). Il ne peut cependant y avoir d'autoréflexivité si

les structures ne deviennent pas elles-mêmes plus réflexives. Lash rattache cette réflexivité structurelle à une forme d'organisation «dans laquelle les règles et les ressources [...] de l'atelier ne régissent plus les travailleurs, mais deviennent un sujet de réflexion pour des agents capables de reformuler et d'utiliser ces règles et ressources en les conjuguant de manières diverses pour innover en permanence» (1994, p. 19). Le présent article vise à identifier et comprendre les changements intervenus dans le modèle d'entreprise suite à l'émergence de ce jeu de la concurrence d'un type nouveau.

Résultats empiriques

L'analyse qui va suivre cherche à établir dans quelle mesure les entreprises européennes procèdent, aux plans opérationnel, technique, culturel, stratégique et des compétences, à une transformation de leur modèle fonctionnel en vue de devenir des organisations apprenantes. En dépit des investissements majeurs consentis en R&D, les entreprises européennes ont la réputation d'accuser un retard de productivité et d'innovation en raison de leur adaptation trop lente aux applications intelligentes des TIC, aux nouveaux principes organisationnels et à l'évolution des exigences en termes de compétences (Womack et al., 1990; Weinstein, 1997). J'utiliserai pour cette analyse les résultats empiriques tirés d'études de cas et d'enquêtes réalisées dans les États membres de l'UE (1) et dans les pays candidats (2) (3). Ils permettent d'esquisser, au niveau des pratiques d'entreprise en matière de restructuration, un certain nombre de tendances générales, mais également de divergences. Le constat le plus frappant est le fait que seule une minorité d'entreprises ont entamé un

(1) Projet de recherche TSER «*Information society, work and the generation of new forms of social exclusion*», auquel ont participé les territoires suivants: Flandre, République d'Irlande, Latium (Italie), Basse-Autriche, Portugal, Région de Stuttgart



processus global et intégré de restructuration en vue de renforcer leur capacité d'apprentissage et d'innovation, la tendance générale étant plutôt d'opter pour des mesures isolées, à savoir un processus de transformation axé sur une seule dimension. Il apparaît, en outre, que les entreprises situées dans les pays candidats sont moins concernées encore par les pratiques globales de restructuration que celles qui exercent leur activité dans les États membres.

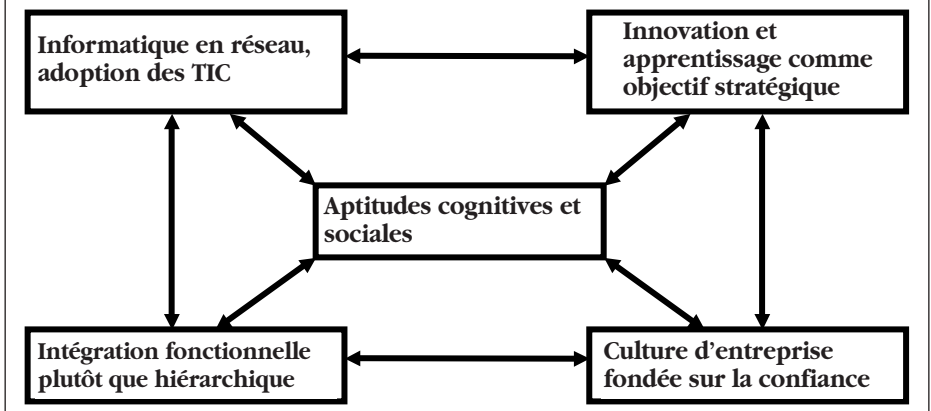
Recherche dans les États membres

Les entreprises confrontées à une concurrence croissante en termes d'apprentissage doivent, pour assurer leur survie, transformer leur modèle fonctionnel en s'engageant dans une restructuration globale et intégrée. Cette approche requiert l'incorporation conjuguée d'une série de changements complémentaires, tels que la volonté de faire de l'innovation un nouvel objectif stratégique, l'introduction et l'application intelligente des technologies modernes d'information et de communication, l'instauration de nouvelles formes d'organisation décentralisées et flexibles, et la création d'une culture d'entreprise fondée sur la confiance. Dans le même temps, les travailleurs doivent acquérir de nouvelles qualifications et compétences pour participer à l'apprentissage et à l'innovation, ce qui a également une incidence sur les activités des entreprises en matière de perfectionnement professionnel. Les différents éléments du processus de mutation sont étroitement liés et interdépendants, comme le montre le graphique 1.

Les résultats empiriques semblent aller à l'encontre de l'affirmation selon laquelle les entreprises sont obligées de mettre en œuvre une philosophie d'amélioration et d'innovation permanentes. Ils révèlent, en effet, qu'elles considèrent l'innovation comme leur dernier - et non leur premier - objectif stratégique. La plupart d'entre elles citent la qualité comme le critère clé à satisfaire, et placent également, en tant qu'objectifs stratégiques, la productivité, la flexibilité et les délais de livraison avant le talent novateur. Il va néanmoins de soi que l'obtention d'une qualité supérieure exige souvent une progression constante dans l'innovation.

L'apprentissage est associé à une nouvelle logique d'organisation, qui bouscule les principes du modèle organisationnel classique de type «fordiste», dans la mesure où elle se

Processus de restructuration des entreprises dans l'économie de la connaissance **Graphique 1**



caractérise notamment par l'abandon de la hiérarchie verticale en faveur d'une hiérarchie horizontale et d'une intégration fonctionnelle se concrétisant par le travail en groupe et la structure en équipe. La nouvelle logique d'organisation remplace les relations basées sur le marché par des formes de coopération plus stables, basées sur des réseaux (Castells, 2000). Les résultats empiriques conduisent toutefois à penser que les entreprises évoluent moins que la littérature en matière de management pourrait le laisser supposer. La majorité des entreprises n'ont entamé aucune mutation organisationnelle, et celles qui ont fait cette démarche se sont contentées, le plus souvent, de quelques innovations opérationnelles isolées. Il semble que peu d'entreprises se soient préparées à la logique du nouveau jeu de la concurrence, fondée sur l'apprentissage, en abordant leur restructuration dans une perspective globale.

Les hiérarchies plus horizontales et les réseaux de sous-traitance ont été des options un peu moins fréquentes que le travail en groupe et les équipes de projet, la sous-traitance ou la réimplantation géographique, les alliances stratégiques, la réduction du personnel ou la scission de l'entreprise, et les centres de profit ou de coûts. Mais toutes ces innovations organisationnelles n'ont elles-mêmes été adoptées que par moins de la moitié des entreprises. De manière générale, celles-ci se concentrent davantage sur la restructuration interne que sur la restructuration externe. Dans la moitié environ des changements opérés, les nouvelles technologies de l'information et de la communication peuvent être considérées comme un catalyseur important du processus de restructuration organisationnelle.

(Allemagne), Région de Tampere (Finlande) et Londres-Ouest. Une enquête a été effectuée en 1999 auprès de 800 entreprises, soit 100 par territoire. Les échantillons régionaux/nationaux avaient été structurés en fonction de la taille de l'entreprise et de son secteur d'activité. Les entreprises ont été interrogées par téléphone, par écrit ou dans le cadre d'entretiens individuels, sur la base d'un questionnaire harmonisé. Dix études de cas ont, en outre, été réalisées dans chacun des territoires. Le taux de réponse a varié, selon le territoire, de 25 % environ à plus de 50 %. Pour plus d'informations, voir le rapport final du projet (2002) rédigé par G. Schienstock.

(²) Je fais référence ici à plusieurs publications liées au projet de recherche sur les ressources humaines dans le contexte du développement régional, lancé par la Fondation européenne pour la formation (ETF) en 2000 (Masson 2002 et divers rapports nationaux).

(³) Les résultats obtenus dans les États membres et les pays candidats ne sont pas totalement comparables, étant donné que les travaux de recherche ont été effectués dans le cadre de projets différents.



L'apprentissage au niveau des entreprises peut être utilement étayé par un nouveau modèle informatique axé à la fois sur l'intégration et sur l'échange de connaissances (Tapscott, 1995). Ward et al. (1990, voir également Sampler, 1997, p. 19) affirment que, parallèlement à la multiplication des possibilités techniques offertes par les TIC, on assiste aujourd'hui à l'abandon progressif des systèmes centralisés de traitement des données et des systèmes d'information de gestion (SIG) en faveur de systèmes bureautiques individuels basés sur des ordinateurs personnels, puis en faveur de systèmes d'échange de données informatisé (EDI) et de systèmes et plates-formes interorganisations, voire d'une informatique en réseau.

Nos résultats empiriques suggèrent que les entreprises utilisent assez largement les technologies avancées d'information et de communication, et qu'elles sont de plus en plus nombreuses à franchir le pas du changement de paradigme pour s'engager sur la voie de la réseautique. La moitié environ de l'ensemble des entreprises utilisent les TIC dans des applications de pointe, alors qu'un tiers seulement peuvent être qualifiées de «traînard» sur le plan des technologies ⁽⁴⁾. On note une réorientation très nette de l'informatique centralisée et des systèmes informatiques isolés vers des applications en réseau, chaque unité étant généralement reliée à un ordinateur central. La réseautique est cependant moins utilisée par les entreprises pour échanger des données avec le monde extérieur.

L'enquête montre que les entreprises font un usage assez intensif des logiciels à l'appui de leurs processus administratifs. Toutefois, si la grande majorité d'entre elles ont largement informatisé les tâches classiques dans ce domaine, elles agissent beaucoup plus rarement dans ce sens pour les relations avec la clientèle. En outre, si l'informatisation administrative indique une approche intégrée, l'informatisation des processus de fabrication est beaucoup moins systématique ⁽⁵⁾: elle concerne généralement, à ce niveau, des tâches préliminaires telles la planification ou la conception de la production, plutôt que les processus ultérieurs couvrant le traitement des produits proprement dit. La quasi-totalité des entreprises disposent, par ailleurs, de la technologie leur permettant de communiquer par voie électronique. L'accès à Internet et l'usage du courriel sont, eux aussi, largement répandus.

Nous en concluons que le nombre croissant d'entreprises qui optent pour un changement de paradigme et s'orientent vers la réseautique s'explique également par l'usage plus intensif des TIC en tant que modes de communication et de coordination et en tant qu'outil permettant d'améliorer la qualité et d'accélérer les processus décisionnels, plutôt que comme technologies d'automatisation et de contrôle.

Les formes d'organisation flexibles et basées sur les TIC ne sont que des systèmes d'acheminement et de stockage servant à l'échange d'informations et de connaissances: elles n'interviennent pas dans l'échange proprement dit. Les entreprises doivent orienter et harmoniser la perception, la compréhension et l'évaluation de leur personnel en veillant à faire de l'ancrage d'une culture stimulatrice d'innovation et d'apprentissage un nouvel objectif stratégique. Une culture d'entreprise fondée sur la méfiance empêche le partage et la diffusion des informations, et fait obstacle à l'apprentissage interactif et au processus d'innovation collective, même si l'entreprise s'est dotée des TIC les plus avancées (Davenport & Prusak, 2000, p. 18). La participation des travailleurs à la mise en œuvre des TIC et à la restructuration organisationnelle peut être considérée comme un signe majeur de culture d'entreprise fondée sur la confiance. Celle-ci semble largement répandue, puisque les deux tiers des entreprises analysées pratiquaient ce type de participation. Si la prudence s'impose, dans la mesure où l'implication des utilisateurs n'est que l'une des dimensions des relations de travail fondées sur la confiance, il est intéressant de constater que, d'après les résultats empiriques, ces utilisateurs ont été bien davantage associés à la restructuration que les délégués syndicaux.

Même si les TIC modernes permettent de codifier de plus en plus les connaissances, l'essentiel de l'acquis des entreprises, surtout lorsqu'il s'agit de processus d'innovation, tend à rester tacite et à faire partie des compétences, capacités et expériences individuelles des travailleurs. Un bon capital humain est indispensable à toute entreprise résolue à apprendre et à innover constamment, la pénurie de personnel qualifié et expérimenté étant souvent perçue comme une sérieuse entrave au processus collectif d'apprentissage et d'innovation (Stahl et al., 1993, p. 26). On observe une réelle nécessité d'adaptation du capital humain à l'heure où l'ap-

⁽⁴⁾ La typologie utilisée se fonde sur l'analyse par grappes. La première grappe affiche un résultat négatif pour les trois variables TIC ayant servi à l'analyse, à savoir l'utilisation des TIC pour les tâches relevant respectivement de l'administration, de la production et de la communication: une mention «faible utilisation des TIC» lui est donc attribuée. La seconde grappe affiche un résultat négatif pour la communication, mais un score positif pour les tâches administratives et la production, s'il y a lieu; la mention «utilisation traditionnelle des TIC» lui a été attribuée. La troisième grappe, «utilisation avancée des TIC», a obtenu un score élevé pour chacune des trois variables.

⁽⁵⁾ Je fais exclusivement référence ici aux entreprises concernées par les tâches en question.



Paramètres des différents modèles d'organisation **Tableau 1**

Paramètre	«Fordiste» de faible technologie	«Fordiste» de haute technologie	En réseau de faible technologie	En réseau de haute technologie
Utilisation des TIC	Utilisation peu développée ou traditionnelle des TIC	Utilisation avancée des TIC	Utilisation peu développée ou traditionnelle des TIC	Utilisation avancée des TIC
Fonction des TIC	Contrôle	Automatisation	Communication, organisation	Communication, organisation
Restructuration organisationnelle interne	Restructuration organisationnelle limitée	Restructuration organisationnelle limitée	Travail en groupe	Travail en groupe et hiérarchie horizontale
Restructuration externe	Peu intensive	Peu intensive	Intensive	Intensive
Objectifs principaux	Qualité, productivité, délai de livraison	Qualité	Qualité, innovation	Qualité, innovation
Position sur le marché	Entreprise régionale	Entreprise multinationale	Entreprise nationale	Entreprise nationale, entreprise multinationale
Culture	Méfiance (faible implication des utilisateurs)	Confiance (forte implication des utilisateurs)	Confiance (forte implication des utilisateurs)	Confiance (très forte implication des utilisateurs)
Exigences en termes de compétences	Légère prépondérance des qualifications strictement professionnelles	Aptitudes à la communication	Légère prépondérance des qualifications strictement professionnelles	Aptitudes à la communication

prentissage et l'innovation lancent un nouveau défi; les travailleurs ne peuvent plus exclusivement compter sur leurs qualifications professionnelles traditionnelles: ils doivent acquérir de nouvelles compétences, telles que les aptitudes cognitives, les aptitudes sociales ou les aptitudes leur permettant d'apprendre à apprendre (Oates, 1998; Sellin, 2002).

On note une demande importante de toute une série de qualifications dans les domaines de l'informatique, des relations sociales, de l'organisation et de la gestion, de la créativité et de la responsabilité, et une mention moins fréquente des qualifications professionnelles, des connaissances pratiques et de la polyvalence. La plupart des entreprises signalent, en outre, avoir besoin de l'ensemble de ces aptitudes. Tout en considérant que les compétences en matière d'information sont essentielles, elles estiment que la capacité de traiter et d'analyser une très grande quantité de données (aptitudes cognitives) est plus importante qu'une qualification dans des technologies spécifiques (compétence numérique). Les résultats empiriques montrent qu'il existe, de manière générale, une demande plus importante pour ce que l'on appelle les compétences non techniques («soft»), telles que les aptitudes sociales et organisationnelles et les vertus du travail, que pour les compétences professionnelles strictement axées sur les procédés.

Conjuguée à l'introduction de nouveaux produits, à la généralisation des applications TIC et à la restructuration organisationnel-

le, cette demande grandissante de nouvelles connaissances, qualifications et compétences, pousse les entreprises à s'intéresser davantage à la formation continue. Dans la plupart des cas, toutefois, elles ne proposent qu'une formation de courte durée et comptent sur leurs travailleurs pour veiller eux-mêmes au perfectionnement de leurs qualifications et compétences. Elles sont disposées à leur apporter un certain appui, mais ils doivent assumer une part importante de la charge que la formation représente en termes de temps et d'argent.

En dépit de leur importance croissante, les compétences non techniques restent difficiles à acquérir dans le cadre de cours de formation continue et les entreprises se montrent plus réticentes à en financer l'acquisition. Elles préfèrent accorder davantage d'attention aux aptitudes sociales au moment de la sélection de leur personnel. Alors que le manque de connaissances informatiques ne peut réellement justifier le rejet d'un candidat, l'absence d'aptitudes sociales semble devenir un motif de disqualification.

Les résultats empiriques permettent d'établir quatre types différents de systèmes technico-organisationnels: «fordiste de faible technologie», «fordiste de haute technologie», «en réseau de faible technologie» et «en réseau de haute technologie». Les entreprises qui appartiennent au premier groupe se sont dotées de systèmes informatiques limités ou peu avancés, et n'ont pas entamé de restructuration organisationnelle de grande envergure. Les entreprises du deuxième



groupe font une utilisation intensive et avancée des TIC, non seulement pour améliorer leur potentiel de contrôle, mais également pour rendre leurs structures organisationnelles plus flexibles. Le troisième type, à savoir les organisations de faible technologie opérant en réseau, se caractérise par une restructuration organisationnelle approfondie, mais non étayée par des systèmes informatiques de pointe. Le quatrième conjugué, pour sa part, les technologies avancées avec une stratégie de restructuration portant sur une partie au moins de son organisation ⁽⁶⁾.

Recherche dans les pays candidats

J'ai fait valoir qu'un personnel hautement qualifié doit être considéré comme le principal élément d'actif incorporel de l'entreprise en raison de sa capacité de promouvoir ou de soutenir le processus d'innovation et d'apprentissage, premier facteur de compétitivité au sein de la nouvelle économie. Or, les résultats empiriques semblent indiquer que les entreprises, et les PME en particulier, de l'ensemble des pays candidats - même si l'on observe certaines variations régionales - ne semblent pas encore avoir pris conscience du rôle essentiel que jouent les connaissances, les aptitudes et les compétences dans ce nouveau contexte. On ne compte, selon la région, que 12 à 40 % d'entreprises qui citent leur personnel comme un atout majeur de leur organisation (Mason, 2002, p. 1).

Deux explications sont possibles: soit les entreprises n'ont pas attribué de grande importance au rôle de leur personnel parce que leurs besoins en termes de nouvelles aptitudes et compétences sont moindres, soit leur personnel ne possède pas les aptitudes et compétences requises. Dans le premier cas, on peut supposer que les entreprises ne se sont pas adaptées au nouveau jeu de la concurrence, basé sur l'apprentissage et l'innovation, et qu'elles peuvent se satisfaire, dès lors, d'un personnel moins qualifié. Mais il se peut également que les entreprises aient été insatisfaites du niveau de qualification de leurs effectifs et qu'elles aient considéré ce problème comme un obstacle à leur transformation.

Ce dernier argument trouve confirmation dans le fait que les entreprises qui affichent un accroissement important de leur part de marché et de leur productivité se sont toutes

préoccupées des aptitudes et compétences de leurs travailleurs. Aux yeux des entreprises les plus dynamiques et innovantes, la pénurie de compétences était devenue une entrave à leur processus de croissance, et elles semblent avoir été convaincues que leurs effectifs offraient un potentiel encore inexploité. D'autres entreprises n'ont pas perçu cet atout concurrentiel, parce qu'elles n'ont pas opté pour une stratégie axée sur l'innovation: restant polarisées sur une politique de production de type classique, fondée sur les coûts et sur des structures de travail traditionnelles, elles ne sont pas conscientes de la valeur considérable qu'une main-d'œuvre hautement qualifiée peut offrir dans une perspective de renforcement de la compétitivité par le biais de l'innovation.

Les résultats empiriques suggèrent, en outre, que la plupart des PME n'ont pas adopté pour leur transformation l'approche cohérente qui leur aurait permis d'intégrer le développement de stratégies d'innovation et l'infrastructure technique, l'instauration de nouvelles formes d'organisation et la valorisation des aptitudes et compétences de leurs effectifs. Les entreprises qui ont développé leurs ressources humaines ont rarement inscrit cette démarche dans une approche globale visant à renforcer leur compétitivité au sein d'une économie en phase de mondialisation, qui appelle également une profonde mutation technico-organisationnelle. Leur manque de sensibilité à l'égard de ce nouveau contexte peut avoir atténué l'impact de leurs stratégies d'intervention au niveau des ressources humaines, les travailleurs ne pouvant utiliser efficacement leurs nouvelles aptitudes et compétences.

Il convient d'insister néanmoins sur le fait qu'une stratégie de transformation technico-organisationnelle ne peut réussir qu'à condition d'être conjuguée à des mesures de développement des ressources humaines. La plupart des entreprises ont évalué les compétences de leurs effectifs et défini leurs besoins dans ce domaine, même si elles ont éprouvé davantage de difficulté à cerner leurs besoins futurs. Il apparaît, toutefois, qu'elles n'ont pas examiné les aptitudes et compétences de leurs effectifs dans la perspective d'une amélioration de leur capacité d'innovation et de leur compétitivité globale.

⁽⁶⁾ Ont également été incluses dans la catégorie des organisations en réseau de haute technologie les entreprises qui n'ont que partiellement restructuré la dimension verticale ou la dimension horizontale de la coopération.



Compétences requises par les entreprises de diverses régions des pays candidats **Tableau 2**

Région	Estonie du Sud	Voïvodie de Lubelski (Pologne)	Lituanie	Bohême du Nord-Ouest (République tchèque)	Grande plaine du Sud (Hongrie)**
Compétences professionnelles	15 % (compétences de base)	10 % (expérience professionnelle)	21 % (expérience professionnelle)		8 %* compétences technico/ professionnelles
Compétences techniques	40 %	–	–	–	13 %
Compétences de communication	20 %	4 %	14 %	12 %	8 %*
Compétences numériques (informatiques)	13 %	6 %	–	7 %	–
Compétences de gestion et d'encadrement	1 %	9 % (sens commercial)	10 % (capacité de travail autonome)	–	–
Compétences internationales (langues étrangères)	20 %	–	–	12 %	–
Créativité, initiative, originalité	21 %	6 %	–	–	8 %*
Fiabilité, motivation, honnêteté	–	7 %	9 % (honnêteté)	–	–
Aptitudes sociales: capacité de travailler en équipe	19 %	3 %	7 %	–	–
Aptitudes sociales: sens du service à la clientèle	22 %	–	–	–	–
Capacité d'apprendre	–	4 %	–	–	–
Aptitude à résoudre un problème	–	16 %	9 %	–	–

Les pourcentages indiquent la proportion de l'ensemble des entreprises de l'échantillon qui ont signalé une demande pour un type spécifique d'aptitudes ou de compétences.

* travailleurs qualifiés uniquement.

** Chiffres peu fiables en raison d'un nombre trop faible de réponses.

D'autres indications font penser que les entreprises des pays candidats n'ont pas le même souci d'appréciation de leur personnel que leurs homologues situées dans les États membres, et qu'elles se sentent moins responsables de l'obtention et du maintien de son niveau de qualification. L'enquête CVTS2 réalisée par Eurostat en 1999 fait ressortir une différence considérable entre les pays candidats et les États membres en ce qui concerne les mesures de formation professionnelle continue en entreprise, puisqu'elle révèle que 40 % seulement de l'ensemble des entreprises des pays candidats avaient organisé ce type de formation, contre une moyenne de 72 % dans l'UE. Mais elle fait également apparaître de fortes disparités nationales: ainsi, par exemple, la République tchèque et l'Estonie se rapprochent de la moyenne communautaire, tandis que la Pologne et la Hongrie n'atteignent même pas le taux de 40 %, et que la Roumanie se situe aux alentours de 10% seulement (Masson, 2002). Le peu d'efforts déployés par les entreprises des pays candidats pour tenter de pourvoir aux postes vacants par une formation plus intensive de leurs effectifs est une preuve supplémentaire de leur moindre sentiment de responsabilité à cet égard.

De manière générale, les investissements en formation ont été concentrés sur les travailleurs les plus qualifiés et sur les groupes professionnels dotés de compétences initiales relativement poussées, ce qui a largement contribué au maintien des hiérarchies fonctionnelles. L'objectif des formations complémentaires reste très souvent limité, puisque le perfectionnement professionnel consiste, dans la plupart des cas, à acquérir les connaissances liées à l'utilisation de nouveaux équipements. Le fait que les compétences numériques jouent un moindre rôle dans les pays candidats que dans les États membres souligne l'application encore traditionnelle des technologies, et notamment le faible taux de pénétration des TIC au niveau des processus de travail. Un sous-investissement relatif persiste dans le domaine de la formation à la gestion, ce qui confirme que les entreprises des pays candidats sous-estiment le rôle déterminant que les nouvelles pratiques d'organisation et de gestion peuvent jouer dans l'amélioration de leur compétitivité globale.

Le développement des ressources humaines a pris essentiellement la forme d'une capacité d'échange de postes, l'accent étant



mis sur l'apprentissage par la pratique et sur la polyvalence. Ce type de perfectionnement professionnel a, de toute évidence, pour but primordial d'accroître la productivité et la flexibilité, plutôt que de préparer les travailleurs à une véritable participation aux processus de transformation technico-organisationnelle dont leur entreprise a besoin pour renforcer sa capacité d'innovation. On peut conclure de ces observations que les stratégies de développement des ressources humaines n'ont pas été coordonnées avec les stratégies - éventuelles - d'expansion. Si les entreprises avaient eu pour objectif de consolider leur position concurrentielle dans un contexte global fondé sur l'innovation, elles auraient concentré leurs efforts sur l'amélioration des compétences cognitives, sociales et de gestion, par exemple.

Les enquêtes réalisées dans plusieurs régions des pays candidats donnent un aperçu plus précis des pénuries d'aptitudes et de compétences (Observatoire national polonais, 2001; Observatoire national lituanien, 2001; Observatoire national estonien, 2001; Observatoire national tchèque, 2001; Observatoire national hongrois, 2001) (7) et de la disparité de la demande à cet égard (voir le tableau 2).

Conclusion

Il est important, tant en ce qui concerne les États membres que les pays candidats, de mettre les résultats empiriques en perspective, dans la mesure où ils sont des «instantanés» d'un processus permanent de transformation. Les entreprises expérimentent aujourd'hui de nouvelles solutions technico-organisationnelles en vue de trouver le modèle de production le mieux adapté à la nouvelle logique de concurrence associée à la mondialisation de l'économie. La situation initiale se présente, de toute évidence, de manière très différente dans l'un et l'autre de ces groupes d'États et les processus de transformation sont beaucoup plus complexes dans les pays candidats (Kaukonen et al., 2000).

Un certain nombre de tendances générales peuvent être dégagées. Les résultats empiriques révèlent que l'adaptation à la nouvelle logique de restructuration technico-organisationnelle reste lente et fragmentaire. Rares sont les entreprises des États membres qui appliquent une stratégie globale et in-

tégrée en la matière et l'«organisation apprenante» semble encore loin d'être une réalité. Cette situation provient de ce que les entreprises définissent rarement l'innovation comme leur objectif stratégique. Elles sont très peu confrontées au nouveau scénario concurrentiel, car elles mettent généralement sur le marché des produits standardisés répondant exclusivement à la demande régionale. Elles tendent à se polariser sur la dimension technique plutôt que sur la dimension organisationnelle des stratégies de modernisation. Les entreprises situées dans les États membres manifestent néanmoins une certaine sensibilisation à l'égard de la valeur de leur personnel, même si elles sont de plus en plus nombreuses à considérer que, moyennant leur appui, c'est aux travailleurs qu'il incombe d'améliorer leurs aptitudes et compétences. La valorisation des ressources humaines ne se traduira cependant par une capacité d'apprentissage et d'innovation sensiblement accrue que si l'entreprise se dote de structures plus réflexives.

Les entreprises des pays candidats sont moins bien préparées encore à une démarche de transformation cohérente qui leur permettrait, à terme, d'intégrer le développement de stratégies d'innovation et l'infrastructure technologique, de nouvelles formes d'organisation et le relèvement du niveau d'aptitude et de compétence de leur personnel. Elles se montrent lentes à introduire certaines technologies récentes d'information et de communication, et à en exploiter le potentiel en termes de flexibilité. Lorsqu'elles ont été adoptées, les TIC semblent servir davantage d'instruments d'automatisation et de contrôle que d'outil de communication. Les entreprises des pays candidats semblent, en outre, ne pas accorder autant d'importance que celles des États membres à la valeur de leurs effectifs, et se concentrer davantage sur les qualifications directement liées à l'emploi qu'aux aptitudes sociales et de communication. Les résultats empiriques font apparaître plus de divergence que de convergence entre les entreprises, qu'elles soient situées dans les États membres ou dans les pays candidats, et des disparités plus marquées encore entre ces deux groupes de pays. Toutes ces constatations font qu'il est difficile d'affirmer qu'une nouvelle approche, déclenchée par une demande grandissante d'apprentissage et d'innovation, détermine désormais les stratégies de restructuration des entreprises européennes.

(7) Plusieurs éléments rendent la comparaison entre pays assez difficile. Premièrement, les enquêtes utilisent souvent des catégories différentes d'aptitudes et de compétences. Deuxièmement, l'enquête se limite à une région spécifique dans le cas de la Pologne et de l'Estonie, mais couvre l'ensemble du territoire national en ce qui concerne la Lituanie. Troisièmement, la demande de compétences des régions varie selon les industries qui y exercent leur activité.



Bibliographic

- Bresnahan, T. F.; Brynjolfsson E.; Hitt L. M.** *Information Technology, Workplace Organisation, and the Demand for Skilled Labour: Firm-Level Evidence*, Document de travail 7136, National Bureau of Economic Research, mai 1999.
- Castells, M.** *The Information Age: Economy, Society and Culture. The Rise of the Network Society*, vol. I. Malden Mass and Oxford: Blackwell Publishers, 2000.
- Davenport, T.H.; Prusak, L.** *Working Knowledge. How Organizations Manage What They Know*. Boston Mass: Harvard Business School Press, 2000.
- Human resources in the context of regional development. Company skills survey in selected industries of North West Bohemia* / Observatoire national tchèque. Prague: Fondation européenne pour la formation, 2001.
- Human resources in the context of regional development. Company skills survey in selected industries in South Estonia* / Observatoire national estonien. Tallinn: Fondation européenne pour la formation, 2001.
- Human resources in the context of regional development. Company skills survey in selected industries in the South Great Plain Region* / Observatoire national hongrois. Budapest: Fondation européenne pour la formation, 2001.
- Human resources in the context of regional development. Company skills survey in selected industries in Lithuania* / Observatoire national lituanien. Vilnius: Fondation européenne pour la formation, 2001.
- Human resources in the context of regional development. Company skills survey in selected industries in Poland* / Observatoire national polonais. Varsovie: Fondation européenne pour la formation, 2001.
- Kaukonen, E.; Löfgren L.; Schienstock G.** Problems of Economic and Industrial Transformation in Russia: An Innovation System Perspective. In Kangaspuro M. (dir.) *Russia: More Different than Most*. Helsinki: Kikimora Publications, 2000, p. 169-198.
- Lash, S.** Reflexivity and its Doubles: Structure Aesthetics, Community. In Beck, U.; Giddens, A.; Lash, S. (dir.) *Reflexive Modernisation. Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order*. Cambridge: Polity Press, 1994, p. 110-173.
- Masson, J.-R.** Preparation by candidate countries for involvement in the EU lifelong learning policy: achievements, gaps and challenges. Synthesis of the monographs exercise. *Interim Report*. Fondation européenne pour la formation: Turin, 2002.
- Oates, T.** *Key skills strategy paper*. Londres: QCA, 1998.
- Sabel, Ch. F.** Constitutional order: Trust-building and response to change. In Hollingsworth J. R.; Boyer R. (dir.) *Contemporary Capitalism. The embeddedness of institutions*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997, p. 154-188.
- Sampler, J.** Exploring the Relationship Between Information Technology and Organisation Structure. In Earl, M. (dir.) *Information Management: The Organizational Dimension*. Oxford: Oxford University Press, 1996, p. 5-22.
- Sellin, B.** *Vocational Education as a Contribution to Employment in CEE-countries - Interdependencies of Vocational Training and Employability - new concepts for competence and organisational knowledge development*. Cedefop: Thessalonique, 2002.
- Stahl, Th.; Nyhan, B.; d'Aloja P.** *The Learning Organisation. A Vision for Human Resource Development*. Commission des Communautés européennes: Bruxelles, 1993.
- Storper, M.** *The Regional World. Territorial Development in a Global Economy*. New York: The Guilford Press, 1997.
- Tapscott, D.** *Digital Economy. Promise and Peril in the Age of Networked Intelligence*. New York: McGraw-Hill, 1995.
- Ward, J.; Griffiths P.; Whitmore P.** *Strategic Planning for Information Systems*. Chichester: Wiley, 1990.
- Weinstein, O.** *New organisational concepts and practices at the firm level*. Document présenté lors du séminaire de lancement de l'initiative «Made in Europe» à Séville, 6 et 7 octobre 1997.
- Womack J.; Jones D.; Ross D.** *The Machine that Changed the World*. Londres: Macmillan, 1990.

Mots clés

Globalisation,
innovation,
human resources,
information and
communication technologies,
skills,
organisational change



Věra Czesaná

Expert de haut niveau, directrice de l'Observatoire national de l'emploi et de la formation, Fonds national pour la formation, Prague



Olga

Kofroňová

Expert de haut niveau, Observatoire national de l'emploi et de la formation, Fonds national pour la formation, Prague



Points de vue sur l'éducation et préférences en matière de parcours éducatifs en République tchèque

L'éducation et son prestige ont pris de l'importance à la suite des changements socio-économiques qui se sont produits après 1989. Toutefois, par rapport aux autres pays plus développés, la population tchèque continue d'accorder moins d'importance à l'éducation en tant que facteur de réussite sociale. Cela étant, les jeunes, avant tout motivés par le gain financier, s'efforcent d'atteindre le meilleur niveau éducatif. Les caractéristiques de la population tchèque sont diverses: elle possède essentiellement des qualifications de niveau 3 de la CITE; une faible proportion de la population active a reçu un enseignement élémentaire (niveaux 1 et 2 de la CITE) et une éducation préprimaire (niveau 0 de la CITE), et une faible proportion d'individus a suivi un enseignement supérieur (niveaux 5 et 6 de la CITE). Les années 1990 ont été marquées par une forte diminution de la population scolaire dans les établissements d'enseignement secondaire professionnel et par une hausse des inscriptions à des programmes d'enseignement secondaire sanctionnés par un examen final («*maturita*») et une hausse des inscriptions dans l'enseignement supérieur. Le développement de l'enseignement supérieur est limité par l'insuffisance des capacités des établissements d'enseignement supérieur. La République tchèque enregistre également un très faible niveau de mobilité éducative ascendante. La participation à la formation continue est plus faible que celle de l'UE et la motivation est également moins importante, en particulier chez les individus peu qualifiés.

Introduction

Comme dans les autres pays post-communistes, la République tchèque a connu des changements socio-économiques qui ont induit des différenciations sociales et salariales. Le prestige économique et social de l'éducation a pris de l'importance et les points de vue des jeunes et de leurs parents ont changé. Le choix du parcours éducatif est désormais fortement influencé par le désir des parents de voir leurs enfants acquérir les meilleures qualifications.

Pour comprendre l'attitude de la population tchèque, il est important de connaître son niveau éducatif actuel et les anciens facteurs qui la sous-tendent. Une proportion importante de la population économiquement active de la République tchèque a suivi un deuxième cycle de l'enseignement secondaire (près de 44 % des individus ont atteint le niveau 3 de la CITE sans le «*maturita*» et plus de 35 % le niveau 3 de la CITE avec le «*maturita*»). Par ailleurs, une faible proportion de la population active a suivi un enseignement élémentaire ou une éducation préprimaire (moins de 9 % des individus ont atteint les niveaux 1 et 2 de la CITE) et un enseignement supérieur (seulement 12,5 % ont atteint les niveaux 5 et 6 de la CITE).

Cette situation est le résultat du développement de l'enseignement après la guerre, qui a permis à la majeure partie de la population d'acquérir des qualifications professionnelles dès le deuxième cycle de l'en-

seignement secondaire (niveau 3 de la CITE). L'enseignement général à ce niveau (gymnazium) et l'enseignement supérieur (niveaux 5 et 6 de la CITE) étaient limités et la formation professionnelle dans l'enseignement secondaire (en particulier les programmes sans le «*maturita*») était encouragée, ce qui a freiné, dans une large mesure, l'élévation du niveau éducatif de la population.

Le présent article traite de l'évolution des comportements envers l'éducation pendant la période de transformation de l'économie et de la société tchèques, de l'opinion des jeunes sur l'importance de l'éducation et des facteurs qui affectent leur choix à cet égard. Il analyse les raisons pour lesquelles les efforts de la jeune génération pour atteindre des niveaux élevés de qualifications ne se traduisent pas par une mobilité éducative ascendante, ainsi que les obstacles qui gênent l'accès à l'enseignement supérieur en République tchèque. Étant donné l'importance de l'apprentissage tout au long de la vie, cet article analyse également les points de vue sur la formation continue, en faisant remarquer qu'elle est dévalorisée par les jeunes et les adultes.

Points de vue sur l'éducation

La longue période de développement social antérieure à 1989, qui privilégiait les attitudes idéologiques par rapport aux qualités réelles d'un individu, a dévalorisé l'éducation - en termes économiques et de presti-

Facteurs de réussite sociale en République tchèque et à l'étranger Tableau 1

Facteur de réussite	Pays développés*	Pays post-communistes**	République tchèque 1992	République tchèque 1997	République tchèque 1999	Évolution en République tchèque entre 1992 et 1999		
						1992-97	1997-99	1992-99
Travail assidu	71,0	65,6	72,7	71,4	72,5	-1,3	1,1	-0,2
Ambition	76,6	63,6	58,4	73,6	62,2	15,2	-11,4	3,8
Aptitudes, dons	57,2	64,0	57,8	70,4	57,1	12,6	-13,3	-0,7
Niveau éducatif personnel élevé	78,8	56,9	30,5	60,9	38,3	30,4	-22,6	7,8
Relations	45,8	54,8	48,2	65,2	48,8	17,0	-16,4	0,6
Relations politiques	20,2	21,9	12,2	35,2	19,8	23,0	-15,4	7,6
Parents aisés	20,5	36,7	14,4	34,5	19,4	20,1	-15,1	5,0
Instruction des parents	30,1	32,2	9,6	26,0	14,8	16,4	-11,2	5,2
Sexe	14,2	16,1	9,3	16,6	11,7	7,3	-4,9	2,4
Opinions politiques	10,4	12,3	13,8	14,4	11,4	0,6	-3,0	-2,4
Territoire, région	6,9	9,6	7,0	6,4	11,0	-0,6	4,6	4,0
Race, nationalité	17,6	9,8	4,4	13,2	9,8	8,8	-3,4	5,4
Religion	7,2	8,1	2,3	2,5	3,1	0,2	0,6	0,8

Source: ISSP, 1992, 1997, 1999.

* Australie, Allemagne (partie occidentale), Grande-Bretagne, États-Unis, Autriche, Italie, Norvège, Suède, Canada

** Allemagne (partie orientale), Hongrie, Slovaquie, Pologne, Bulgarie, Russie, Slovénie

Note: total des réponses «très important» et «essentiel» en pourcentage.

ge social (les revenus ne reflétaient pas le niveau éducatif). Le modèle de valeur qui lie éducation, compétences et niveaux de vie a été gravement ébranlé (Matějů et al., 1991).

L'opinion des Tchèques sur le lien entre éducation et réussite sociale a beaucoup évolué au cours de la période de transformation. Plusieurs études de l'ISSP (1) révèlent qu'en 1992, moins de 31 % des Tchèques considéraient l'éducation comme un facteur de réussite sociale. En 1997, ce facteur de «réussite sociale» était important pour près de 61 % des personnes interrogées, rapprochant ainsi la République tchèque des pays développés (2) avec une moyenne de 78,8 %. Toutefois, entre 1997 et 1999, ce pourcentage a de nouveau chuté (37,7 %), probablement en raison de l'exacerbation des problèmes liés à la transformation sociale et au ralentissement des différenciations salariales liées au niveau éducatif.

L'évolution de l'importance perçue de l'éducation doit être considérée par rapport au changement d'attitudes de la population au cours de la période de transformation. Tandis que pendant la première moitié des années 1990 (1992-97), les personnes interrogées, dans l'attente d'effets positifs rapides, considéraient de nombreux facteurs comme

importants, pendant la seconde moitié (1997-99), cette tendance s'est inversée en raison du ralentissement de la dynamique de transformation. L'évolution globale des points de vue de la population a donc été moins marquée qu'il n'y paraissait au début de la transformation. Cependant, la valeur donnée à l'éducation est devenue prioritaire sur tout autre facteur, même si cette valeur reste très en retrait par rapport aux pays développés.

L'importance accrue accordée à l'éducation après 1989 reflète les tendances de l'évolution réelle des différenciations salariales. L'évolution rapide des salaires au cours de cette période a été propice aux différenciations de revenu. Au cours de la période relativement brève de la première moitié des années 1990, les écarts salariaux entre les catégories de qualifications de la population active se sont considérablement creusés. L'ancien nivellement des revenus a été remplacé par un système de rémunération motivé par les résultats, la responsabilité et les qualifications. Si, avant la transformation, le salaire moyen d'un spécialiste diplômé de l'université était à peine 1,5 fois supérieur à celui d'un ouvrier ayant suivi un enseignement élémentaire, en 1996, le rapport était passé à 2,5 pour 1, rapport commun aux pays européens dotés d'une économie de marché développée.

(1) ISSP - Programme international d'enquête sociale

(2) Australie, Allemagne (partie occidentale), Grande-Bretagne, États-Unis, Autriche, Italie, Norvège, Suède, Canada.



Évaluation des facteurs importants pour la réussite sociale

Tableau 2

	Niveau éducatif le plus élevé atteint (incluant les étudiants)				Total
	Élémentaire	Deuxième cycle de l'enseignement secondaire sans le «maturita»	Deuxième cycle de l'enseignement secondaire avec le «maturita»	Supérieur	
Ambition	2,1	2,1	1,9	1,7	2,0
Travail assidu	2,1	2,1	2,0	1,9	2,0
Aptitudes ou dons	2,2	2,2	2,1	2,1	2,2
Relations	2,2	2,2	2,2	2,3	2,2
Niveau éducatif élevé	2,5	2,7	2,4	1,9	2,5
Parents aisés	2,7	2,9	3,0	3,1	3,0
Parents ayant un niveau éducatif élevé	3,0	3,2	3,2	3,1	3,2
Zone (région) d'origine où il a été élevé	3,3	3,3	3,3	3,4	3,3
Relations politiques	3,2	3,4	3,3	3,5	3,3
Sexe	3,3	3,3	3,4	3,4	3,4
Race ou nationalité	3,6	3,6	3,7	3,7	3,7
Opinions ou convictions politiques	3,6	3,9	3,9	3,9	3,9
Religion	4,2	4,3	4,3	4,3	4,3

Source: Burda, V.; Festová, J.; Ůlovcová, H.; Vojtěch, J. *Přístup mladých lidí ke vzdělávání a jejich profesní uplatnění* (Points de vue des jeunes sur l'éducation et leurs carrières), NÚOV, 2003

On ne constate plus d'importants changements en termes de différenciations salariales liées à l'éducation. Cependant, les différences existantes incitent vivement les jeunes, en particulier, à suivre une scolarité et à acquérir le meilleur niveau de qualifications dans le cadre de la formation initiale.

Points de vue actuels des jeunes sur l'importance de l'éducation pour un individu

Une étude concernant les points de vue sur l'éducation et la carrière professionnelle, menée en 2003 auprès d'un échantillon représentatif de 2500 jeunes (Burda et al., 2003), a permis de recueillir le point de vue de jeunes âgés de 20 à 29 ans.

Sur 13 facteurs, les personnes interrogées, indépendamment de leur niveau éducatif, privilégient l'ambition, puis le travail assidu. Seuls les diplômés de l'université accordent la même importance au «niveau éducatif personnel élevé». Les personnes interrogées issues d'autres niveaux éducatifs placent ce facteur en cinquième position, juste après les facteurs «aptitudes et dons» et «relations».

Bien que ne considérant pas l'éducation comme le principal facteur de réussite sociale ⁽³⁾, les personnes interrogées la classent dans la première moitié de la liste.

La plupart privilégient les qualités personnelles, l'ambition et le travail assidu, conditions importantes pour utiliser les compétences acquises par l'éducation et la formation. L'enquête révèle aussi une évolution positive: les facteurs importants aux yeux des jeunes pour réussir socialement incluent les efforts personnels, notamment l'éducation, et excluent des facteurs tels que l'origine sociale, le lieu d'habitation, le sexe, la nationalité, les opinions politiques ou la religion.

On comprend mieux pourquoi les jeunes ne privilégient pas l'éducation au vu des données sur le chômage et les exigences des employeurs concernant le niveau éducatif de leurs employés. Si le chômage décroît nettement au fur et à mesure que le niveau éducatif augmente, les employeurs continuent à embaucher en priorité des individus issus de l'enseignement secondaire. Ces éléments distinguent la République tchèque des pays membres actuels de l'UE car, en République tchèque, les emplois restent largement concentrés dans l'industrie, qui a besoin d'emplois manuels. Globalement, les personnes interrogées sont conscientes qu'un niveau éducatif plus élevé peut leur éviter le chômage. Cependant, sans ambition ni travail assidu, il leur est impossible de réussir et d'obtenir un poste correspondant à leur niveau éducatif. En

(3) Les personnes interrogées ont dû évaluer l'importance des 13 facteurs présentés dans le tableau sur une échelle de 1 à 5 (1 = essentiel, 2 = très important, 3 = important, 4 = insignifiant, 5 = totalement insignifiant). Elles pouvaient également choisir la réponse «Ne se prononce pas». L'analyse des résultats s'appuie sur les calculs représentant une «note» moyenne sur l'échelle de 1 à 5. Le tableau indique la moyenne de chaque facteur et son classement en fonction du niveau d'instruction. Plus les notes sont faibles, plus l'importance accordée au facteur correspondant est élevée.



Évaluation des facteurs de motivation aux études (*)

Tableau 3

Facteurs de motivation des jeunes aux études	Niveau éducatif le plus élevé atteint (incluant les étudiants)				
	Élémentaire	Deuxième cycle de l'enseignement secondaire sans le «maturita»	Deuxième cycle de l'enseignement secondaire avec le «maturita»	Supérieur	Total
Besoin de satisfaire un désir personnel de connaissances	2,4	2,4	2,2	2,1	2,3
Emploi intéressant	1,6	1,6	1,5	1,4	1,5
Développement des capacités et des dons personnels	2,2	2,1	1,9	1,8	2,0
Nécessité d'obtenir un diplôme, un certificat «maturita»	1,8	1,8	1,7	1,8	1,8
Développement professionnel	2,1	2,0	1,9	1,7	1,9
Tradition familiale	2,5	2,6	2,6	2,4	2,6
Gain financier	1,5	1,4	1,4	1,4	1,4
Intérêt pour une discipline spécifique	2,1	2,0	1,9	1,7	1,9

Source: Burda, V.; Festová, J.; Úlovcová, H.; Vojtěch, J. *Přístup mladých lidí ke vzdělávání a jejich profesní uplatnění* [Points de vue des jeunes sur l'éducation et leurs carrières]. NÚOV, 2003

réalité, beaucoup sont contraintes d'occuper des emplois pour lesquels elles sont surqualifiées.

Qu'est-ce qui incite alors les jeunes à acquérir des qualifications élevées? Le tableau suivant présente les principaux facteurs de motivation d'après l'enquête susmentionnée.

Indépendamment du niveau éducatif des personnes interrogées, le gain financier apparaît clairement comme le principal facteur, suivi de peu par le facteur «emploi intéressant». Il apparaît aussi clairement que ce facteur est plus souvent mentionné par les personnes interrogées ayant un niveau éducatif élevé. Le facteur de motivation le moins important est la tradition familiale, probablement perçue comme un facteur non significatif par les jeunes. Le besoin de satisfaire un désir personnel de connaissances arrive également en bas de la liste, même s'il est davantage privilégié par les personnes interrogées issues de l'enseignement supérieur. Il est évident que les jeunes ayant suivi un enseignement supérieur, contrairement à leurs homologues issus d'autres niveaux éducatifs, favorisent d'autres facteurs, notamment le développement professionnel et le développement des capacités et dons personnels.

Changements structurels des parcours éducatifs

En République tchèque, l'objectif prioritaire de la jeune génération est d'atteindre un niveau éducatif élevé. Son intérêt prononcé pour l'éducation a accéléré, après

1989, les changements structurels du système éducatif. Ces changements impliquaient de diminuer la part de la formation professionnelle sans le «maturita» (niveau 3B de la CITE) et de promouvoir l'enseignement secondaire technique et professionnel pour obtenir le «maturita» (niveau 3A de la CITE) avec la possibilité de poursuivre des études supérieures. Les parents sont prêts à payer des frais de scolarité pour leurs enfants, ce qui a contribué à la création d'établissements privés d'enseignement secondaire supérieur dispensant des cours sanctionnés par le «maturita».

Dans l'enseignement supérieur, la pression sociale n'a de cesse de supprimer les écarts entre le nombre de candidats et le nombre réel d'inscrits. À ce titre, les «hautes écoles professionnelles» jouent un rôle important (niveau 5B de la CITE). Depuis le milieu des années 1990, elles pallient l'insuffisance des programmes conduisant au diplôme de premier cycle et ont permis à des milliers de jeunes de suivre une formation «post-maturita». Ce type d'éducation s'est intensivement développé malgré le fait que les hautes écoles professionnelles exigent des frais de scolarité. De plus, les établissements privés d'enseignement supérieur se sont récemment multipliés, permettant ainsi d'étendre les capacités de l'enseignement supérieur. L'évolution du nombre d'étudiants qui suivent les programmes de niveau 3 de la CITE est illustrée dans le graphique 1.

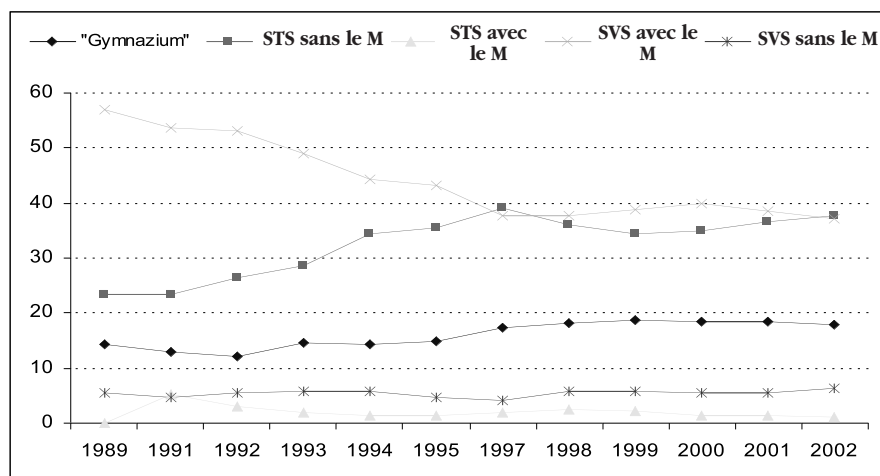
Les données ci-dessus indiquent clairement que la proportion d'étudiants en formation professionnelle sans le «maturita» a nette-

(*) Les personnes interrogées ont évalué les facteurs sur une échelle de 1 à 4 (1 = entièrement d'accord, 2 = plutôt d'accord, 3 = plutôt contre, 4 = totalement contre). Le tableau indique la «note» moyenne classée en fonction du niveau éducatif. Plus la note est faible, plus l'importance accordée au facteur correspondant est élevée.



Proportions d'étudiants intégrant la première année des programmes de niveau 3 de la CITE (en %)

Graphique 1



Légende: STS avec le M = établissements d'enseignement secondaire technique avec le «maturita»
 STS sans le M = établissements d'enseignement secondaire technique sans le «maturita»
 SVS avec le M = établissements d'enseignement secondaire professionnel avec le «maturita»
 SVS sans le M = établissements d'enseignement secondaire professionnel sans le «maturita»
 Note: l'année 1996 n'est pas prise en compte car les données ne sont pas comparables à celles des autres années en raison de l'ajustement systémique

Source: Vojtěch, J.; Festová, J. *Vývoj vzdělanostní a oborové struktury žáků ve středním a vyšším vzdělávání v ČR a krajích a postavení mladých lidí na trhu práce 2002/03* [Le développement de la formation théorique et pratique dans l'enseignement professionnel secondaire et supérieur dans les régions, et la place des jeunes sur le marché du travail], NÚOV, 2003.

ment diminué, tandis que la proportion d'étudiants suivant des programmes de FEP dans le cadre desquels ils reçoivent un enseignement secondaire supérieur complet (avec le «maturita») a augmenté. Le pourcentage d'étudiants qui suivent un deuxième cycle de l'enseignement général secondaire s'est stabilisé à moins de 20 % après une légère hausse au milieu des années 1990. Il apparaît que les choix de la nouvelle génération sont influencés par les préférences traditionnelles de la population tchèque et des employeurs, et par l'atteinte de niveaux d'instruction élevés, c'est-à-dire au moins le niveau du «maturita». Plusieurs autres facteurs interviennent ensuite dans le choix définitif du parcours éducatif.

Le choix de la formation professionnelle sans le «maturita» est dicté par l'intérêt pour une discipline spécifique (23 % des étudiants), ou les perspectives d'un emploi intéressant ou d'un bon salaire (11 % et 6 % respectivement). Vient ensuite la reconnaissance par l'étudiant qu'il n'a pas les capacités appropriées pour obtenir le «maturita» (20 %), ou qu'il a échoué à la procédure d'entrée d'un programme menant au «maturita» (10 %).

67 % des étudiants des programmes «maturita» dans des établissements d'enseigne-

ment secondaire technique ont choisi cette voie parce qu'ils «voulait obtenir le «maturita»». C'est réellement le fait de choisir un meilleur niveau d'enseignement qui facilite l'accès à un meilleur emploi et à l'enseignement supérieur. Les autres raisons sont liées à l'intérêt pour une discipline spécifique (40 %) et de bonnes perspectives d'emploi (31 %).

Les étudiants désireux de suivre des études supérieures choisissent de participer à des programmes d'étude dans des *gymnazium*. La part représentée par ces étudiants est faible en République tchèque (sauf à Prague). En effet, la formation professionnelle est traditionnellement très respectée en République tchèque et les programmes de FEP avec obtention du «maturita» sont considérés sur le même pied d'égalité que les programmes académiques (c'est-à-dire dans les *gymnazium*), ce qui explique que la République tchèque figure parmi les pays européens où la proportion de jeunes dans des programmes de FEP secondaires est la plus élevée.

Contrairement au certificat d'examen «maturita» de l'enseignement général (académique) et professionnel, le certificat de formation professionnelle sans le «maturita» ne permet pas de s'inscrire dans un établissement d'enseignement supérieur. Toutefois, le détenteur du certificat peut entreprendre sur deux ans un stage d'actualisation de la formation» aboutissant au «maturita», puis poursuivre ses études. En théorie, cela confère un haut degré de transférabilité verticale dans le système éducatif. Tous les étudiants qui achèvent avec succès l'enseignement élémentaire peuvent, indépendamment du parcours éducatif qu'ils ont choisi, poursuivre leurs études pour améliorer leur niveau éducatif. En pratique, toutefois, cette possibilité n'est pas pleinement exploitée, en raison du recrutement sélectif du système éducatif et de sa capacité limitée, notamment dans le cadre des programmes conduisant aux diplômes de premier et de deuxième cycles de l'enseignement supérieur.

Niveau éducatif et attentes des parents et des enfants

Il apparaît clairement que la population tchèque espère voir le niveau éducatif des enfants dépasser celui des parents. C'est ce qui ressort de plusieurs enquêtes comparatives sur l'éducation des jeunes interrogés, de leurs parents et sur l'éducation qu'ils

Lien entre l'éducation de l'interrogé et de ses parents et l'éducation qu'il espère pour son enfant Tableau 4

Niveau éducatif du jeune interrogé								
Niveau éducatif des parents du jeune interrogé	Élémentaire	Professionnel		Gymnazium	Professionnel supérieur	BACH	MAG	Total
		sans le M	avec le M					
Élémentaire	40	39	20	1	1	0	1	100
Deuxième cycle de l'enseignement secondaire sans le «maturita»	12	47	34	3	1	1	2	100
Deuxième cycle de l'enseignement secondaire avec le «maturita»	9	17	54	11	1	1	7	100
Supérieur	10	12	30	12	7	4	26	100
Total	13	35	38	6	1	1	6	100

Lien entre l'éducation de l'interrogé et de ses parents et l'éducation qu'il espère pour son enfant

Niveau éducatif attendu pour les enfants des personnes interrogées										
Niveau éducatif de l'interrogé	Élémen-taire	Professionnel		Gymnazium		Total	Pas d'autre enseignement dans le supérieur	Professionnel supérieur	BACH	MAG
		sans le M	avec le M	4 ans	pluri-annuel					
Élémentaire	1	25	58	7	10	100	28	33	11	29
Deuxième cycle de l'enseignement secondaire sans le «maturita»	0	11	68	11	10	100	29	35	14	22
Deuxième cycle de l'enseignement secondaire avec le «maturita»	0	2	66	13	19	100	8	23	19	50
Supérieur	1	0	44	17	38	100	1	5	14	80
Total	0	7	64	12	17	100	17	26	16	41

Source: Burda, V.; Festová, J.; Úlovcová, H.; Vojtěch, J. *Přístup mladých lidí ke vzdělávání a jejich profesní uplatnění* [Points de vue des jeunes sur l'éducation et leurs carrières]. NÚOV, 2003

Note:

M = *maturita*

BACH = diplôme de 1^{er} cycle

MAG = maîtrise

souhaitent pour leurs enfants (cf. Burda et al., 2003). On note un intérêt très prononcé pour l'enseignement supérieur. À peine un tiers des personnes interrogées ayant suivi un enseignement élémentaire et professionnel sans le «maturita» et moins de 10 % des diplômés ayant obtenu le «maturita» seraient satisfaits si leurs enfants obtenaient un diplôme de l'enseignement secondaire. Tous les autres pensent que leurs enfants devraient suivre un enseignement supérieur (voir la dernière ligne des tableaux ci-dessous).

Les données moyennes disponibles permettent de déduire les attentes suivantes: la formation professionnelle sans le «maturita» serait le niveau éducatif le plus élevé à atteindre pour seulement 7 % de la population; 29 % devraient obtenir le «maturita» par la voie de programmes académiques menant principalement à l'enseignement supérieur et 64 % devraient obtenir le «maturita» par la voie de programmes de FEP. D'après les attentes des parents, seulement 20 % de la population n'auraient pas la possibilité d'intégrer l'enseignement supé-

rieur; plus de 40 % des parents espèrent voir leurs enfants passer un diplôme de premier cycle d'enseignement supérieur ou suivre un apprentissage professionnel supérieur et ils sont aussi nombreux à espérer que leurs enfants suivront des programmes conduisant à un diplôme de deuxième cycle d'enseignement supérieur.

En République tchèque, les parents attendent du système éducatif qu'il offre les mêmes possibilités que de nombreux pays avancés de l'UE. Leurs attentes vont au-delà des perspectives exposées dans le programme national pour le développement de l'enseignement (Livre blanc) (6), qui prévoit une augmentation de 50 % du nombre d'étudiants dans l'enseignement supérieur, la moitié d'entre eux terminant leurs études avec un diplôme de premier cycle.

Mobilité éducative

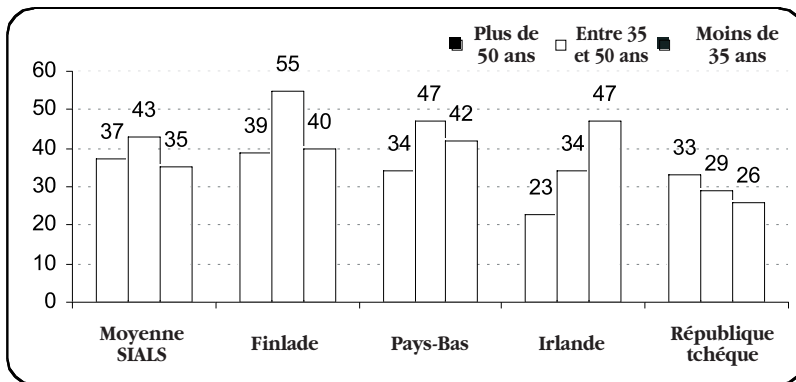
Une étude sur la mobilité éducative menée dans le cadre de l'enquête SIALS (6) a révélé un écart entre ces attentes et la réa-



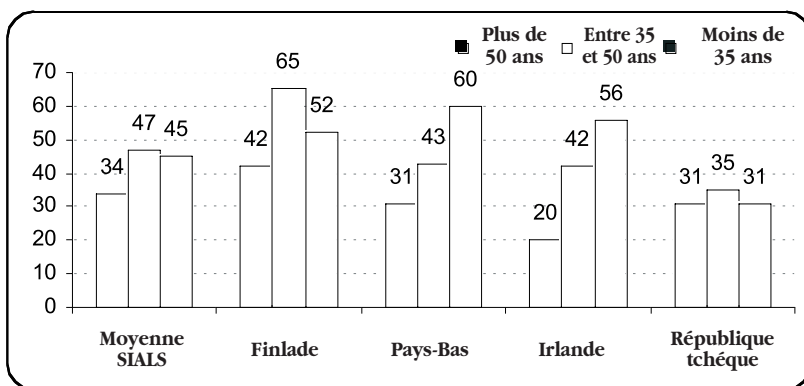
Mobilité éducative ascendante dans les groupes d'âge de moins de 35 ans, entre 35 et 50 ans et de plus de 50 ans.

Graphique 2

Hommes



Femmes



Source: OECD, Regards sur l'éducation, 2000

Le faible niveau de mobilité éducative ascendante a des conséquences négatives sur l'utilisation du capital humain dans les différentes générations et sur le développement des dons, qui ne doit pas nécessairement découler du contexte culturel et éducatif de l'environnement familial.

Les recherches menées en 1996 et 1997 (Průša, Průšová, 1997) ont révélé que le niveau éducatif des parents est le facteur dominant qui affecte celui des enfants (ce qui explique l'écart de 27 %). Dans le même temps, l'influence d'autres facteurs (culturels, économiques) était véhiculée par l'éducation des parents, ce qui confirme le haut niveau de dépendance du parcours éducatif des enfants vis-à-vis de leur origine sociale (7). Les enfants issus du haut de l'échelle sociale ont 20 fois plus de chance de suivre des études supérieures que les enfants issus du bas de l'échelle. Les considérations financières ne constituent pas l'obstacle majeur à l'accès à l'éducation. C'est ce qui ressort du fait que, si parmi le groupe d'enfants qui suivent des études supérieures, il existe des écarts importants entre les groupes de familles de niveaux d'instruction différents, au sein des groupes présentant un certain niveau éducatif, les revenus familiaux ne jouent pas un rôle important.

En République tchèque à long terme, il y a moins de probabilité qu'un fils atteigne un niveau éducatif supérieur à celui de son père et il est probable pour une fille que son niveau éducatif restera similaire à celui de sa mère. Cette tendance est très nette si l'on compare la mobilité éducative de plusieurs groupes d'âge. La République tchèque figure parmi les pays européens où cette probabilité est la plus faible parmi la jeune génération (jusqu'à 35 ans). Tandis qu'en moyenne 35 % des hommes de la jeune génération des pays ayant participé à l'enquête SIALS (voir graphiques 2) ont atteint un niveau éducatif supérieur à celui de leurs parents, ce pourcentage n'est que de 26 % en République tchèque. Les résultats ne sont pas beaucoup plus favorables pour les femmes tchèques du groupe d'âge de moins de 35 ans, puisque 31 % seulement d'entre elles ont atteint un niveau éducatif supérieur à celui de leur mère, contre en moyenne 45 % dans les autres pays.

La faible mobilité intergénérationnelle liée au niveau éducatif s'explique par les approches adoptées par le système éducatif tchèque à tous ses niveaux. Le système scolaire a tendance à reproduire plutôt qu'à niveler les inégalités pour ceux qui ont un contexte culturel et éducatif modeste. Cette situation s'explique par la nature des procédures d'admission dans les établissements d'enseignement secondaire et supérieur, et par le fait que l'instruction est axée sur une diffusion unique encyclopédique des connaissances. Cela implique plus d'apprentissage à domicile et favorise les enfants issus de familles ayant un bon niveau éducatif et plus cultivées. L'enquête TIMSS (8) a révélé que les différences entre les résultats des tests d'enfants de 13 ans peuvent en grande partie s'expliquer par les niveaux d'instruction variables de leurs parents (9). La sélection sévère au sein du système éducatif tchèque est renforcée par les capacités insuffisantes des établissements d'enseignement supérieur. Tous ces facteurs exacerbent une compétition défavorable aux élèves issus de familles moins instruites.

(8) Programme national pour le développement de l'enseignement (Livre blanc), Prague, ministère de l'éducation, de la jeunesse et des sports, 2001.

(9) Enquête internationale sur l'alphabetisation des adultes, 1998.

(7) Dans le cadre de l'enquête, les familles ont été divisées en six groupes en fonction de facteurs importants liés à la situation familiale: famille d'ouvriers statique, famille d'ouvriers ambitieuse, famille moyenne à faibles revenus, famille moyenne stable, famille d'hommes d'affaires, famille de professions libérales.



Éléments importants pour l'emploi

Tableau 5

	La formation continue et la pratique sont plus importantes	La formation continue et l'école ont la même importance	L'école est plus importante
France	64,26	31,08	4,65
Italie	56,72	31,30	11,97
Suède	55,95	35,72	8,32
Slovénie	52,44	37,97	9,59
Norvège	51,40	38,45	10,16
Allemagne (ex-RFA)	50,98	38,16	10,86
Allemagne (ex-RDA)	47,13	42,15	10,73
Chypre	40,89	47,70	11,41
Espagne	32,49	51,89	15,62
Portugal	32,38	50,92	16,70
Hongrie	28,30	59,00	12,70
République tchèque	24,07	49,25	26,68

Source: Programme international d'enquête sociale (ISSP), 1997

Points de vue sur l'enseignement et la formation continue

Compte tenu de la faible mobilité intergénérationnelle et de l'accès limité à l'enseignement supérieur, on peut s'attendre à un fort attrait de l'enseignement et de la formation continue. Toutefois, le taux d'inscriptions en formation continue est assez faible en République tchèque (environ 27 %). Il est supérieur à celui des autres pays d'Europe centrale et orientale (18 % en Hongrie et 14 % en Pologne), mais égal à la moitié de celui des autres États membres (55 % en Finlande et 42 % en Allemagne)⁽¹⁰⁾. Comme dans d'autres pays, l'intérêt plus ou moins marqué pour la formation continue peut s'expliquer par l'éducation des individus. Cependant, les différences sont plus frappantes en République tchèque, puisque les individus les moins qualifiés (enseignement secondaire de premier cycle), le plus souvent défavorisés sur le marché du travail, montrent bien moins d'intérêt pour l'éducation que leurs homologues de l'UE.

Le désir de poursuivre un enseignement et une formation peut également tenir à l'importance que les individus accordent aux connaissances acquises à l'école et à ce qu'ils ont retiré de la pratique et d'une formation complémentaire. D'après plusieurs études (SIAS, 1998), les Tchèques accordent la même importance à la formation continue et aux compétences acquises en pratique qu'aux connaissances acquises à l'école. Toutefois, pour la population active de l'UE, la formation continue est plus profitable que les

connaissances acquises à l'école. Près de 27 % des Tchèques interrogés lors de l'enquête ISSP - chiffre le plus élevé de tous les pays analysés - ont déclaré que les connaissances acquises dans le cadre de l'enseignement initial sont plus importantes que celles acquises dans la pratique et par une formation complémentaire. Cela implique que, contrairement aux autres nations, pour les Tchèques, les bienfaits de la formation continue ne sont pas si importants.

Le fait que l'enseignement initial soit considéré comme ayant plus d'incidences sur le développement professionnel que la formation continue est également reflété dans l'attitude des jeunes à l'égard de la formation alors qu'ils occupent un emploi. Les enquêtes menées auprès de la population active jeune (Burda et al., 2003) ont révélé que, malgré l'importance généralement reconnue de la formation continue pour de meilleurs résultats au travail (plus de la moitié des personnes interrogées étaient de cet avis), en réalité seule une frange modeste de la population active y participe. Les trois quarts de la population jeune économiquement active ne suivent aucune formation complémentaire, ou seulement sporadiquement. Les 25 % restants y consacrent moins de 12 heures par an, soit moins d'une heure par mois.

La motivation personnelle d'apprendre est faible, puisque deux tiers des jeunes suivent une formation continue à l'instigation de leur employeur. L'approche passive vis-à-vis de l'actualisation continue des connaissances

(8) TIMSS

(9) Soit 38 % des écarts. Dans les pays de l'UE, les différences varient entre 20 et 30 %.

(10) Source: Regards sur l'éducation, OCDE, 2002 - données de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes 1994-98.



Perception de l'importance de la formation continue pour les résultats au travail /
Points de vue de la population jeune économiquement active en fonction du niveau éducatif

Tableau 6

En termes de résultats au travail, la formation continue est:	Niveau éducatif			
	Élémentaire	Deuxième cycle de l'enseignement secondaire sans le « <i>maturita</i> »	Deuxième cycle de l'enseignement secondaire avec le « <i>maturita</i> »	Supérieur
Absolument indispensable	41,5	8,9	26,7	48,6
Plutôt indispensable	41,5	31,3	38,8	41,6
Plutôt inutile	33,0	44,3	26,1	9,7
Totalement inutile	25,4	15,5	8,4	9,7

Note: compte tenu de la faiblesse des chiffres, les réponses positives ont été regroupées pour la catégorie de l'enseignement élémentaire et les réponses négatives pour la catégorie de l'enseignement supérieur.

et compétences trouve son origine dans les raisons de la non participation. Pour de nombreux jeunes, la formation continue n'est pas nécessaire (près de 13 % des diplômés de l'enseignement supérieur et plus de 32 % ayant un certificat de formation professionnelle), ou bien ils ne se sentent pas concernés car cette possibilité ne leur a pas été offerte (41 % des diplômés de l'enseignement supérieur et 51 % des personnes ayant suivi un enseignement élémentaire). Ceux qui présentent un niveau éducatif élevé sont plus motivés et il existe des écarts en faveur des femmes. Les groupes de la population ayant un niveau éducatif plus élevé sont plus nombreux à suivre une formation continue et à y consacrer également plus de temps. Cette situation semble accentuer les différences entre les différentes catégories de la population classées par niveau éducatif. Par ailleurs, on peut confirmer que ceux qui considèrent leurs connaissances et leurs compétences appropriées ont en réalité le plus besoin de les améliorer.

Conclusions

Les points de vue de la population tchèque sur l'éducation semblent très positifs, même si le nombre d'individus considérant l'enseignement comme un facteur de réussite sociale est inférieur à la moyenne. Cette situation est illustrée par l'augmentation importante du taux de scolarisation dans l'enseignement élémentaire dans les années 1990 - malgré les capacités limitées de l'enseignement supérieur - et par l'évolution structurelle des parcours éducatifs. Il ne fait pas de doute que les jeunes préfèrent l'en-

seignement secondaire avec le «*maturita*» (niveau 3A de la CITE), qui facilite le passage à l'enseignement supérieur, à la formation professionnelle sans le «*maturita*» (niveau 3B de la CITE).

De plus, la population tchèque surestime la valeur de l'enseignement initial et son importance en termes de perspectives d'emploi; inversement, elle sous-estime l'enseignement et la formation continue. En témoignent la faible motivation personnelle et le faible taux de participation à la formation continue. L'une des raisons en est que les employeurs n'accordent pas autant d'importance aux certificats des stages de formation continue qu'à ceux de l'enseignement initial, ce qui dévalorise la formation continue. L'amélioration des normes et du taux de participation à l'apprentissage tout au long de la vie et à la formation professionnelle, et la création de liens réciproques entre enseignement initial et formation continue, sont les principaux objectifs de la politique éducative tchèque.

Le système éducatif tchèque est très sélectif, ce qui est démontré par le faible niveau de la mobilité éducative ascendante et par l'impact prouvé de l'origine culturelle et sociale sur les résultats scolaires. Les parents aspirent vivement à ce que leurs enfants acquièrent un meilleur niveau éducatif que le leur. Pour répondre à ces attentes, l'enseignement supérieur, en particulier, doit être largement développé et plusieurs mesures qualitatives doivent être prises pour réduire les obstacles à l'égalité d'accès à l'éducation.



Bibliographie

Burda, V. et al. Přístup mladých lidí ke vzdělávání a jejich profesní uplatnění [Points de vue des jeunes sur l'éducation et leurs carrières]. Projekt programu LS *Výzkum pro státní správu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2003.

Burdová, P.; Matějů, P. Bariéry rozvoje lidských zdrojů v České republice [Obstacles au développement des ressources humaines en République tchèque]. In Podkladové studie k projektu *Strategie rozvoje lidských zdrojů*. Praha: Národní vzdělávací fond, 2001.

Czesaná, V.; Kofroňová, O. et al. *Nároky na vzdělávání a zaměstnatelnost české pracovní síly v souvislosti s integrací ČR do ekonomických a sociálních struktur EU* [Exigences de la population active en matière d'éducation et d'employabilité dans le cadre de l'intégration de la République tchèque dans la structure économique et sociale de l'UE]. Praha: NVF, 2003. 113 p.

Czesaná, V.; Kofroňová, O. et al. *Vzdělanostní a kvalifikační úroveň pracovní síly* [Niveau de qualifications et d'instruction de la population active]. Praha, NVF, 2003. 115 p.

ISSP - Programme international d'enquête sociale/1992: Sociální nerovnosti II; 1997: Pracovní orientace; 1999: Sociální nerovnosti a spravedlnost III.

Kofroňová, O.; Vojtěch, J. *Analýza vzdělávacích programů z hlediska zaměstnatelnosti absolventů. Pracovní texty projektu 'Uplatnění absolventů škol: analýza a výhled'* [Analyse du cursus de FEP initiale en termes d'employabilité des diplômés]. Praha: ÚIV, VÚOŠ, CSVŠ, 2000, 67 p.

Kofroňová, O.; Stretti, M.; Vojtěch, J. *Počáteční odborné vzdělávání v rámci celoživotního učení*

[La FEP initiale dans le cadre de l'apprentissage tout au long de la vie]. Syntetická studie. Praha: NVF, 1998. 36 p.

Lidské zdroje v České republice 1999 [Les ressources humaines en République tchèque 1999] / Národní vzdělávací fond, Ústav pro informace ve vzdělávání. Praha: 1999.

Matějů, P.; Kreidl, M. Rekonstrukce sociálního statusu [Reconstruction du statut social]. In *Pracovní texty Sociologického ústavu AV ČR, 7/1991*.

Matějů, P.; Tuček, M.; Rezler, L. Rodina '89 Zdroje vzdělanostních nerovností [The Family '89. Sources des inégalités liées à l'éducation]. In *Pracovní texty Sociologického ústavu AV ČR, 7/1991*.

Národní program rozvoje vzdělávání (Bílá kniha) [Programme national pour le développement de l'enseignement - Livre blanc]. Praha: MSMT, 2001.

Průša, M.; Průšová, P. *Přístup mladých lidí ke vzdělávání* [Points de vue des jeunes sur l'éducation]. Praha: Středisko vzdělávací politiky, 1997.

Večerník, J. et al. *Zpráva o vývoji české společnosti 1989 - 1998* [Rapport sur le développement de la société tchèque 1989 - 1998]. Praha: Academia, 1998.

Vojtěch, J.; Festová, J. *Vývoj vzdělanostní a oborové struktury žáků ve středním a vyšším vzdělávání v ČR a v krajích ČR a postavení mladých lidí na trhu práce 2002/03* [Le développement de la formation théorique et pratique des étudiants dans l'enseignement professionnel secondaire et supérieur en République tchèque et dans les régions, et la place des jeunes sur le marché du travail 2002/03]. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2003.

Mots clés

Level of education,
vocational education,
continuing education,
motivation,
attitude,
education participation rate



Ivan Svetlik

Le professeur Ivan Svetlik enseigne et mène des recherches dans les domaines de l'emploi, de l'éducation et de la gestion des ressources humaines à l'université de Ljubljana.



Faire face au recul de la FEP en Slovénie

Cet article donne une vue d'ensemble des questions relatives au développement de la FEP en Slovénie, en particulier pendant la période de transition. Il montre comment le système dual a progressivement été remplacé par le système de formation en établissement scolaire et les problèmes que pose sa réintroduction. Il montre également que malgré la modernisation de la FEP influencée par l'adhésion à l'UE, on a pu observer un désintérêt de la jeune génération pour la formation professionnelle au profit de l'enseignement général, qui promet une meilleure éducation et une plus grande mobilité sociale. Plusieurs facteurs parmi lesquels l'appréciation du travail, la transition vers les services, le déclin démographique et le réseau d'établissements scolaires peuvent expliquer ces tendances. La continuité de la FEP face à ces changements dépend de la poursuite de sa modernisation, en permettant le passage à l'enseignement supérieur, d'une meilleure information et orientation professionnelle et de son ouverture aux adultes et aux immigrants.

Aperçu historique

Jusqu'en 1918, l'histoire de la FEP en Slovénie est dans la lignée de celle de l'Autriche, la plupart des territoires slovènes faisant partie de l'Empire austro-hongrois. Encore récemment, il n'était pas rare d'entendre les aînés raconter comment leurs grands-parents avaient été formés soit par leurs parents dans l'exploitation familiale autosuffisante, soit par des maîtres artisans dans leur atelier. Les possibilités de formation en milieu scolaire étaient assez rares. Ceux qui voulaient réussir devaient voyager et travailler plusieurs années avec différents artisans avant de pouvoir ouvrir leur propre atelier et devenir eux-mêmes maîtres artisans. D'après le nombre de travailleurs dans l'industrie et dans l'artisanat en 1825 et en 1912, on a pu évaluer le nombre d'apprentis dans les deux principales provinces de Slovénie, la Kranjska et le sud de la Štajerska (voir tableau 1).

Pendant l'entre-deux guerres, alors que la plupart des territoires slovènes faisaient partie de la première Yougoslavie, la formation professionnelle était dispensée à la fois sur le lieu de travail et dans des établissements d'enseignement professionnel de premier et de deuxième cycles du secondaire, spécialisés dans le commerce, l'agriculture et l'artisanat-industrie. Le nombre de jeunes en formation était plutôt faible. Ainsi, en 1931, les agriculteurs représentaient 61 % de la population active (Kramberger, 1999, p. 55; 160) et rares étaient ceux qui envoyaient leurs enfants dans des établissements d'enseignement professionnel une fois achevé le cursus d'enseignement général obligatoire.

Après la Seconde Guerre mondiale, la Slovénie est devenue l'une des républiques fédérales de Yougoslavie. Jusqu'en 1990, la

FEP subissait l'influence de deux principaux facteurs: le premier est l'industrialisation rapide, marquée par une baisse sensible de la part de population active dans le secteur agricole qui passe de 61 % en 1931 à 26 % en 1971 et à 15 % en 1991; le second est le régime communiste, visant à remplacer les règles du marché par la planification, y compris de l'emploi et de l'enseignement.

Selon Tome (1998), la première phase de développement après la Seconde Guerre mondiale s'est poursuivie jusqu'à la fin des années 1960. Au début, l'ancien système dual subsistait: les étudiants vont à l'école deux jours par semaine et travaillent quatre jours chez leur employeur. L'administration publique établit des normes et réglemente le rôle des apprentis, des établissements scolaires et des employeurs. Par exemple, les apprentis perçoivent un modeste salaire et les employeurs sont tenus de les embaucher à l'issue de leur formation validée, au moins pour une courte durée. Le rôle des chambres des métiers, qui organisent les examens de leur profession, est également défini. Toutefois, progressivement, les formations sont dispensées de plus en plus dans les ateliers des établissements scolaires et de moins en moins chez l'employeur. En 1968, le système des stages est introduit pour remplacer la formation sur le lieu de travail et faciliter la transition entre l'école et le monde du travail.

Dans les années 1970, la tendance se confirme et la formation en milieu scolaire se développe. On s'oriente vers l'unification de l'enseignement secondaire, avec une part croissante accordée à la culture générale dans les cursus professionnels et les cursus généraux, afin d'acquérir des compétences spécifiques et de faciliter une tran-


Nombre de travailleurs dans l'industrie et dans l'artisanat en Kranjska et dans le sud de la Štajerska en 1825 et en 1912

Tableau 1

Régions	1825	1912
Kranjska	6 633	36 230
Sud de la Štajerska	22 702	42 333

Source: Šorn, 1974

Répartition, en pourcentage, de la population active par secteur industriel en Slovénie pour la période 1931 - 2000.

Tableau 2

	1931	1971	1991	2000
Agriculture	61	26	15	11
Industrie	21	34	45	38
Services	18	40	40	51

Source pour 1931 et 1971: Kramberger, 1999, p.160

Source pour 1991 et 2000: Ignjatović, 2002, p.180

sition progressive vers le monde du travail et non seulement vers l'enseignement supérieur. Les jeunes sont censés entrer plus tôt dans la vie active et reprendre plus tard des études. Dans les années 1980, lorsque ces formations et enseignements à vocation professionnelle sont mis en place, les réformateurs mettent de nouveau l'accent sur la formation dans un environnement de travail réel. Toutefois, ce projet n'aboutit pas, car l'enseignement scolaire n'offre pas suffisamment de connaissances susceptibles de servir de base à une formation pratique. Par ailleurs, les entreprises publiques sombrent de plus en plus dans la crise et leur situation économique rend impossible la prise en charge d'apprentis. De plus, les petits producteurs privés et les artisans ne sont plus autorisés à participer à la formation. La FEP s'éloigne plus que jamais de l'environnement de travail pour reposer de plus en plus sur l'école. Toutefois, la politique mise en place vise à garder 70 % des jeunes dans les établissements d'enseignement professionnel (Tome, 1998).

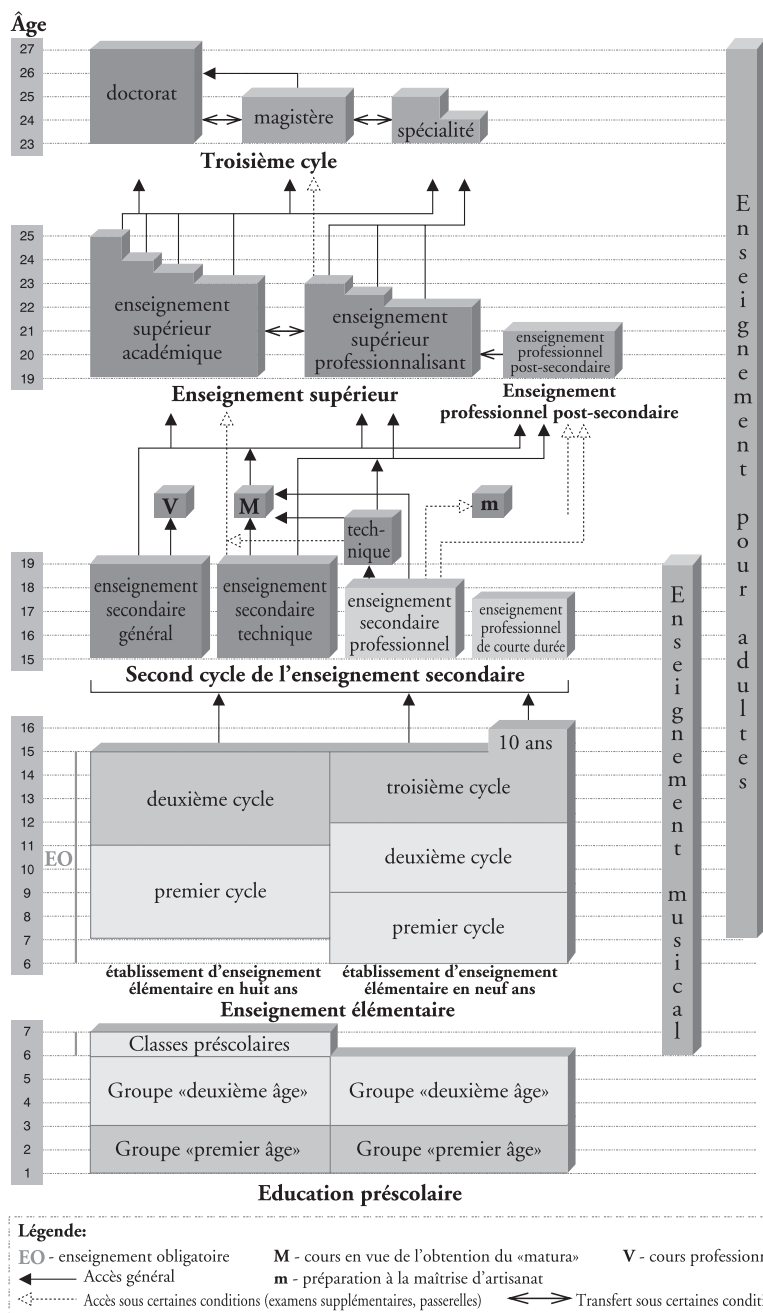
Les établissements secondaires unifiés font l'objet de critiques de toutes parts. Certains affirment que la qualité de l'enseignement général a baissé en raison de la disparition des établissements secondaires d'enseignement général, les *gimnazija*. Les élèves ne sont pas suffisamment préparés pour poursuivre des études à l'université. Parallèlement, la formation des diplômés de l'enseignement secondaire ne satisfait pas les employeurs. Une étude montre que le nombre d'individus qui exercent un métier après avoir validé le programme de qualification

correspondant est passé de 38,8 % en 1981 à 34,8 % en 1991 (Kramberger, 1999, p. 63). Cela met en évidence l'inadéquation entre les qualifications proposées par le système éducatif et les exigences du marché du travail. À la suite de ces échecs, à partir des années 1980, les *gimnazija* et le système dual de la FEP sont progressivement réintroduits, en insistant sur les besoins des petits entrepreneurs privés. Telle est la situation de la FEP en 1991, lorsque la Slovénie acquiert son indépendance.

En résumé, l'évolution de la FEP pendant les 45 années qui ont suivi la Seconde Guerre mondiale se caractérise par une tendance à se détourner du système dual dans lequel les employeurs privés jouent un rôle important. Cette orientation s'explique par la marginalisation du secteur privé des petits producteurs, en raison de la confiscation de la propriété privée, de la mise en place de barrières administratives érigées contre les entrepreneurs privés et de la croissance de l'industrie publique. Les nouvelles usines utilisent une technologie de production relativement simple, faisant appel à des emplois essentiellement peu ou pas qualifiés, ne nécessitant qu'une faible formation. Il s'en dégage l'impression que les compétences limitées requises pour occuper ces emplois industriels simples peuvent s'acquérir soit dans les ateliers des établissements scolaires, soit sur le lieu de travail. La FEP dispensée en milieu scolaire est également plus aisée à mettre en place que le système dual, plus simple à planifier et moins onéreuse pour l'État et les entreprises.



Annexe 1



mations. Comme le montre le graphique 1, il existe d'une part des établissements d'enseignement général, les *gimnazija*, préparant les élèves aux études universitaires et, d'autre part, le système dual proposant une formation aux différents métiers de l'artisanat et de l'industrie. Entre ces deux filières, l'élève peut opter pour les *gimnazija* professionnels, les établissements d'enseignement technique et les formations professionnelles dispensées en milieu scolaire. De plus, à l'issue des quatre années d'enseignement secondaire, l'étudiant peut poursuivre ses études dans les nouveaux lycées professionnels. (*L'éducation...*, 2000). Cet éventail de choix peut paraître trop vaste pour un petit pays qui comptait une cohorte 30 000 jeunes il y a vingt ans et qui n'en compte plus que 20 000 aujourd'hui (OS, 2003).

Une attention particulière est portée au système dual reposant sur le partenariat, qui avait déjà fait sa réapparition avant la fin des années 1980; ce retour s'explique par trois raisons interdépendantes:

- la forte influence des traditions allemande et autrichienne en matière d'enseignement et de formation;
- la nostalgie du système dual en place avant la Seconde Guerre mondiale et pendant la première période qui l'a suivie;
- l'influence croissante du secteur privé, en particulier des petits entrepreneurs et des artisans, qui exigent le retour à ce système par l'intermédiaire de leurs chambres des métiers et de l'artisanat.

La réforme des programmes débute en 1996 (*Izhodišča...*, 1996). Elle vise à moderniser les programmes d'enseignement en introduisant des approches pédagogiques modernes, et à améliorer leur adéquation aux exigences du marché du travail. Hélas, elle n'apporte pas de grands changements à l'enseignement et la formation professionnels. Elle se borne à confirmer la «double dualité» de la FEP, c'est-à-dire la cohabitation des programmes duals associant la formation sur le lieu de travail et l'enseignement scolaire et des programmes strictement scolaires insistant sur l'enseignement en classe et la formation dans l'atelier de l'établissement scolaire. Pour ces deux types de programmes, le modèle est fortement influencé par les défenseurs de l'enseignement général, avec les

La période de transition de la FEP

Réorganisation par voie législative

Au cours des premières années de la période de transition, l'écart se creuse entre les systèmes d'enseignement et de formation général et professionnel. Enfin, en 1996, une nouvelle loi sur l'éducation est promulguée (www.mszs.si/eng/). Le nouveau système mis en place se caractérise essentiellement par une forte centralisation et une palette plus large d'enseignements et de for-



effets suivants: pour les programmes professionnels duals, près de 18 % du temps sont consacrés aux disciplines dites générales et environ 15 % à un enseignement théorique professionnel. En revanche, pour les programmes scolaires, la répartition est de 29 % et 28 % respectivement (Mavsar, 1998; *Izbodišča...*, 1996). Les critiques des établissements d'enseignement professionnel portent sur le fait qu'ils se situent au niveau du premier cycle des *gimnazija*, qui correspond à un niveau de formation professionnelle plutôt faible. De plus, les méthodes d'enseignement ne subissent aucun changement significatif.

La dimension européenne

Au milieu des années 1990, la Slovénie fait acte de candidature à l'UE. Cette démarche exige certains ajustements dans les domaines économique, social et politique. En conséquence, une partie importante de deux programmes Phare (Phare MOCCA, 2000), appliqués à partir de 1998, vise à évaluer et développer la formation professionnelle et l'enseignement pour adultes. Une analyse approfondie de la FEP, menée par plusieurs experts slovènes et étrangers guidés par la Fondation européenne pour la formation (ETF), révèle que:

□ l'enseignement et la formation en Slovénie, y compris la FEP, sont trop centralisés et réglementés à l'échelle nationale. La FEP répond mal aux besoins des employeurs et le temps d'adaptation est trop long;

□ les programmes de FEP sont restés très traditionnels et structurés en trois blocs: les disciplines générales telles que les mathématiques, la physique, les langues étrangères et la langue maternelle, l'histoire et la géographie; les disciplines professionnelles qui permettent d'acquérir des connaissances dans des domaines professionnels spécifiques et la formation pratique dispensée dans les ateliers des établissements scolaires et/ou chez les employeurs. Les liens entre ces blocs sont très lâches. La structure des programmes et des méthodes d'enseignement en face-à-face ne permet pas une intégration des connaissances suffisante, ou le développement de compétences clés ou professionnelles, telles que la capacité à résoudre les problèmes et l'aptitude à communiquer et à apprendre. La motivation pour apprendre est donc faible;

□ les programmes de FEP sont essentiellement conçus pour les jeunes et ne sont pas adaptés aux adultes, pour qui le retour aux études implique généralement un congé professionnel d'au moins trois ans. De plus, les connaissances et les compétences acquises en dehors de l'enseignement formel ne sont reconnues ni publiquement ni par le système scolaire;

□ bien que les programmes duals et les programmes scolaires conduisent aux mêmes qualifications professionnelles, les connaissances et les compétences des diplômés diffèrent pour les deux filières.

L'évaluation de la FEP a eu pour résultat immédiat la création par le ministère du travail, de la famille et des affaires sociales, d'un groupe d'experts chargé d'élaborer une loi sur les qualifications professionnelles nationales (*Zakon...*, 2003), votée par le Parlement à l'automne 2000. L'objectif de cette loi est de définir la procédure visant à concevoir et vérifier les normes professionnelles nationales et, en particulier, de permettre la reconnaissance publique des compétences et des connaissances acquises de façon non formelle ou informelle par des individus répondant à ces normes. Les normes professionnelles nationales servent aussi de base à la préparation des programmes de FEP. Deux filières permettent d'acquérir les mêmes qualifications: l'enseignement formel et la formation en milieu scolaire, ou le système dual et la certification de connaissances déjà acquises. Étant donné que les programmes de FEP sont généralement conçus sur la base de plusieurs normes professionnelles, les individus dont les qualifications ont reçu une certaine reconnaissance officielle peuvent les présenter aux établissements scolaires qui devraient les valider si elles sont incluses dans le futur programme de FEP. De la même façon, les connaissances acquises en milieu scolaire devraient être prises en compte dans le processus de certification des qualifications nationales, au cas où les étudiants abandonneraient prématurément l'école. Toutefois, les qualifications certifiées ne mènent pas automatiquement à des niveaux d'études plus élevés; pour cela, il est nécessaire de suivre un programme scolaire insistant sur l'enseignement général.

Il a fallu deux ans pour que la loi sur les qualifications professionnelles nationales soit appliquée: d'une part, plusieurs nouveaux



établissements ont dû être créés pour sa mise en œuvre et, d'autre part, des efforts ont été déployés pour régler les questions de coût soulevées par les employeurs et les syndicats. En 2003, le système est complètement opérationnel, c'est-à-dire qu'un plus grand nombre de nouvelles normes professionnelles sont acceptées et les premières qualifications nationales sont certifiées et reconnues dans des domaines tels que l'industrie pharmaceutique, les soins à domicile et la production agricole spécialisée.

Un autre effet de l'évaluation réalisée dans le cadre du Programme Phare MOCCA a été la décision du Conseil national de la FEP d'élaborer de nouvelles lignes directrices pour le développement des programmes de FEP. Ces lignes ont été approuvées à l'automne 2001 (*Izbodišča...*, 2001). Elles exigent une organisation sensiblement différente des programmes et de l'enseignement de la FEP. Quatre principaux changements sont introduits:

□ création de nouveaux cursus prévoyant qu'environ 20 % des programmes de FEP ne sont plus définis à l'échelle nationale, mais par les établissements scolaires eux-mêmes, en collaboration avec leurs partenaires régionaux et/ou industriels. L'objectif est d'adapter les programmes aux besoins des employeurs tout en conservant certaines normes communes et de pouvoir les modifier plus rapidement en évitant les longues procédures au niveau national;

□ transmission de connaissances et de compétences intégrées pour permettre aux étudiants de développer les compétences nécessaires à la résolution des problèmes dans un contexte professionnel réel et dans les situations de la vie courante. Cela implique l'abandon du modèle de programme structuré par discipline, pour créer des situations d'apprentissage associant formation pratique, enseignement théorique et explications. Ces situations sont censées attirer les étudiants démotivés par l'apprentissage en face-à-face en classe;

□ modularisation des programmes d'enseignement pour proposer un module pour chaque norme professionnelle s'appuyant sur un programme. La modularisation devrait permettre aux étudiants, et plus particulièrement aux adultes, de suivre un enseignement pas à pas, de commencer un programme et de l'abandonner sans en perdre

les acquis, de combiner les modules, de certifier les connaissances acquises en milieu scolaire, d'intégrer des qualifications certifiées dans les programmes et de poursuivre ensuite la formation, etc;

□ suppression des différences entre les programmes du système dual et du système scolaire. Les normes devraient se rapprocher du système dual, qui insiste davantage sur la formation pratique.

La mise en œuvre de cette approche n'a pas été facile. Elle s'est heurtée à deux principaux obstacles. Le premier est le manque de connaissances et d'expérience en matière de modularisation et de planification de programmes non structurés par discipline. Il est simple de modulariser des programmes en les subdivisant. Cependant, si les modules résultants doivent conférer aux étudiants des compétences solides directement exploitables dans un environnement de travail avant la fin du cursus, la tâche devient bien plus ardue et l'organisation du processus d'enseignement se complique. Il est même plus difficile et inhabituel de fusionner des disciplines traditionnelles dans des programmes structurés autour de la résolution des problèmes. Si cette nouvelle approche est mise en place, les enseignants devront changer leurs habitudes d'enseignement. De plus, si les établissements scolaires élaborent 20 % de leurs programmes, ils devront collaborer avec des partenaires dont le profil n'est pas clairement défini dans toutes les régions. Ils devront également bénéficier d'une plus grande autonomie que celle accordée dans un système fortement centralisé.

Pour surmonter ces difficultés, un programme spécial de développement pour la mise en œuvre des nouvelles lignes directrices a été mis en place par le ministère de l'éducation, des sciences et des sports. Plusieurs groupes d'experts slovènes et étrangers, en collaboration avec des établissements scolaires, ont axé leur travail sur des questions de développement spécifiques. Vers la fin de 2003, les deux premiers programmes ont été revus, puis soumis au Conseil national de FEP: ils concernent les verriers et l'entretien des véhicules automobiles.

Le deuxième obstacle est encore plus délicat. Les défenseurs de l'enseignement général ont exprimé une forte opposition, affirmant que cette nouvelle approche sacrifierait



Évolution de la répartition des élèves dans l'enseignement secondaire en Slovénie dans les années 1990 (en pourcentage)

Tableau 3

Type d'établissement scolaire	1995/1996	1999/2000	2002/2003
<i>Gimnazija</i> - établissement d'enseignement général	21,7	32,5	36,2
Établissement d'enseignement technique - 4 ans	36,3	29,8	32,8
Établissement d'enseignement professionnel - 2-3 ans	42,0	37,8	30,9

(Source: Cek, Vranješ, 2003)

fiat les connaissances générales, ou faisant appel à la réflexion, au profit des compétences et qualifications fonctionnelles qui évoluent rapidement et ne permettent pas aux étudiants de poursuivre leurs études (Muršak, Vidmar, 2001). Leur campagne contre les nouvelles lignes directrices est assez virulente même si, pour le moment, les changements du système de la FEP ne s'appliquent qu'aux cursus professionnels en trois ans et n'affectent pratiquement pas les cursus techniques en quatre ans. Les opposants à ces nouvelles lignes directrices acceptent difficilement que les jeunes inscrits à des programmes de FEP soient relativement peu motivés par les disciplines générales et que les connaissances générales puissent être mieux transmises sous la forme de compétences clés (Compétences clés, 2002) par la résolution de problèmes, les jeux de rôles, ou d'autres méthodes intégrées. Il semblerait que les enseignants des disciplines générales craignent de perdre leur emploi et de devoir en fin de compte se recycler.

Tendances actuelles

Malgré les efforts déployés pour réformer la FEP afin de répondre aux nouvelles exigences du marché du travail et tenir compte des expériences vécues dans les pays développés de l'UE, les chiffres indiquant l'intérêt porté à la FEP, ainsi que le nombre d'étudiants inscrits aux programmes de FEP, sont loin d'être encourageants.

Tout au long des années 1990 et pendant la période qui a suivi, le nombre de jeunes fréquentant des établissements d'enseignement technique et professionnel connaît une baisse sensible et la tendance vers l'enseignement général se renforce, comme le montre le tableau 3. Les établissements d'enseignement professionnel réduisent leur nombre de classes/groupes et viennent d'entreprendre une réorganisation de leur enseignement, afin de fusionner des groupes d'élèves inscrits dans des cursus différents, mais ayant

dans leurs emplois du temps des cours théoriques identiques ou similaires. Ce problème se pose de plus en plus en raison notamment de la relative dispersion des établissements d'enseignement professionnel. Le ministère de l'éducation, des sciences et des sports hésite à fermer ou à fusionner des établissements non viables car, dans ce cas, il perdrait le soutien des autorités locales.

Les raisons du désintérêt des élèves pour la formation professionnelle sont sans doute multiples. Certaines d'entre elles semblent très profondes et peu sensibles à toute mesure politique qui tenterait de les affecter.

La première raison est le peu de valeur accordée aux métiers manuels, défiance profondément ancrée dans la culture. Cette attitude n'a pas beaucoup évolué depuis la Grèce antique. L'influence du protestantisme en Slovénie a été relativement faible et la période socialiste n'a fait que renforcer cette tendance. Les parents continuent de dire à leurs enfants: «Si tu n'étudies pas, tu dois travailler». Cette position subsiste malgré l'introduction, dans plusieurs métiers, des nouvelles technologies qui simplifient les tâches et les rendent plus intéressantes. En 1968, les ouvriers très qualifiés occupaient la 9^e place dans le classement des 14 professions les plus prestigieuses, les artisans étaient à la 11^e place et les ouvriers non qualifiés étaient classés derniers (Toš, 1997). Vingt-sept ans plus tard, la situation ne s'est guère améliorée. Sur 22 métiers, les ouvriers qualifiés occupent la 19^e place, les ouvriers non qualifiés la 21^e et les vendeurs, la dernière. Seuls les artisans ont gravi des échelons et se classent aujourd'hui en 13^e position (Toš, 1999). Un tiers des parents pensent que les établissements d'enseignement professionnel ont une piètre réputation (Čakš, 2001) et les enseignants, qui ont une forte influence sur les orientations scolaires des enfants, partagent probablement cet avis.



La deuxième raison est la mobilité ascendante d'une génération à l'autre, plus accessible par l'enseignement formel. Presque toutes les études menées sur l'influence de l'instruction sur les revenus, le patrimoine, le niveau de vie, le prestige, etc. montrent qu'il existe une corrélation positive entre les deux (Qualité de vie en Slovénie, 1996). On peut comprendre que les jeunes, tout comme leurs parents, souhaitent gravir l'échelle du système éducatif. C'est la raison pour laquelle les diplômés des établissements d'enseignement professionnel de premier cycle veulent intégrer des établissements de deuxième cycle et que les diplômés de ces établissements souhaitent ensuite poursuivre leurs études dans des établissements d'enseignement professionnel post-secondaires ou à l'université. Le rôle de l'enseignement formel comme vecteur de l'ascension sociale a été particulièrement important pendant la période socialiste, lorsque l'entrepreneuriat n'existait pas en raison de barrières administratives et idéologiques.

L'une des conséquences de cette mobilité ascendante est que les emplois situés en bas de l'échelle professionnelle sont occupés par les immigrants et des groupes marginaux, devenant ainsi encore moins populaires. En Slovénie, de nombreux emplois de ce type sont enregistrés dans les secteurs du bâtiment, de l'exploitation minière et des services publics (ESS, 2003). L'intérêt de la population locale pour ces différents programmes est très faible, ces cursus étant essentiellement suivis par des enfants d'immigrés, ou des enfants en difficulté scolaire.

Le troisième facteur a pris de l'ampleur lors de la période de transition. L'économie slovène, jusque-là fortement industrielle, devient une économie de services. Entre 1991 et 2000, la part de la population active travaillant dans le secteur agricole et industriel diminue au profit du secteur tertiaire, comme le montre le tableau 2 (Ignjatović, 2002, p.180). Cette évolution est due à la disparition de plusieurs entreprises dans le secteur de la métallurgie, du textile, de l'industrie du bois et d'autres industries. C'est un signal fort donné aux jeunes et à leurs parents sur le type d'établissement scolaire à éviter. Les programmes d'enseignement professionnel proposant des qualifications techniques dans le secteur du textile, du cuir, de la métallurgie et d'autres industries assimilées perdent donc des adeptes, alors que les programmes de qualification dans les ser-

vices tels que la coiffure, la vente et l'administration restent convoités. Il convient de remarquer que les jeunes et leurs parents réagissent généralement de manière trop radicale et irréfléchie. De ce fait, les autres emplois proposés dans les industries restructurées, qui sont encore susceptibles d'offrir de bonnes possibilités de carrière et un travail intéressant, sont souvent dédaignés.

L'influence du marché du travail en expansion et de la flexibilité de l'emploi jouent également un rôle important. La formation professionnelle a souvent été décrite comme trop limitée et trop spécialisée, offrant peu de possibilités de mobilité entre les emplois sur un marché du travail instable. L'opinion est largement répandue que l'enseignement général offre de meilleures possibilités de reconversion professionnelle, lorsque les emplois existants disparaissent.

Pour ce qui est de l'offre, le déclin démographique est un facteur important qui contribue au désintérêt pour la formation professionnelle. Le nombre de jeunes accédant à l'enseignement secondaire a chuté de 13 % entre 1995/1996 et 2000/2001 (Cek, Vranješ, 2002). Étant donné que l'offre de programmes d'enseignement et de formation n'a pas changé de façon significative et que le nombre de places dans les établissements scolaires n'a pas diminué, ce sont les *gimnazija*, établissements les plus prestigieux, qui attirent le plus d'élèves. Les jeunes qui n'auraient pas pu espérer intégrer un tel cursus auparavant peuvent maintenant tenter leur chance. La qualité des programmes des *gimnazija* a pâti de cette tendance et les établissements d'enseignement professionnel se sont vidés inconsidérément. Une intervention de l'État à l'encontre des aspirations des jeunes et de leurs parents est considérée comme très délicate, voire inenvisageable.

Le système dual intégré à la FEP n'a pas non plus attiré autant d'élèves que prévu. L'objectif de voir ce système s'imposer comme la forme la plus répandue d'enseignement et de formation professionnels (Medveš, 1999), n'a pas été atteint. Selon les prévisions, le système dual devait accueillir 36 % des élèves inscrits en FEP en 2000. Or, ce chiffre atteignait à peine 11 % en 2001/2002. Cette situation n'était due ni à une pénurie de programmes de FEP, ni à un manque de places en formation proposées par les employeurs. En 2000, le nombre suffisant de candidats n'était atteint que pour 19 pro-



grammes sur les 29 proposés. En 2001/2002, environ 40 % seulement des places proposées en formation étaient pourvues (Meglič, 2003).

Selon Meglič (2003), si le système dual n'a pas connu le succès escompté, c'est en partie en raison de la concurrence de l'enseignement scolaire. Les élèves pouvant acquérir les mêmes qualifications par les deux filières, les établissements scolaires les encouragent délibérément à ne pas opter pour le système dual. Dans le système scolaire, les élèves passent plus de temps en cours, ce qui préserve les emplois des enseignants. S'il est vrai que les établissements d'enseignement général arrivent à concurrencer avec succès les établissements d'enseignement professionnel en termes d'effectifs, ceux-ci reportent leur avantage sur le système dual.

D'autres raisons peuvent entrer en ligne de compte:

□ 20 % des parents pensent que la poursuite des études est plus difficile après avoir suivi le système dual que le système d'enseignement scolaire (Čakš, 2001). Cet argument est infondé car, en 2002, 56 % des étudiants du système dual poursuivaient leurs études alors que 30 % seulement choisissaient le monde du travail (Meglič, 2003);

□ certains employeurs pourraient hésiter à former des apprentis par crainte d'investir à perte si, une fois diplômé, leurs apprentis préféreraient poursuivre leurs études plutôt que de travailler;

□ bien que le gouvernement et la Chambre des métiers et de l'artisanat se soient accordés sur le partage des coûts de formation dans le cadre du système dual, le problème a été soulevé à plusieurs reprises par les employeurs, signe que ces derniers considèrent leur part d'investissement comme indue;

□ il est possible que les programmes de FEP dans le système dual préparent à des métiers encore moins bien considérés que ceux auxquels le système scolaire donne accès. Il s'agit de métiers traditionnels comme les métiers d'horloger, d'orfèvre ou de chaudronnier et similaires;

□ un certain nombre de petits employeurs sont spécialisés et leur environnement de

travail n'offre pas de bonnes possibilités de formation. C'est pourquoi ils ne sont pas enclins à offrir des postes de formation et les apprentis ne souhaitent pas effectuer leur formation chez eux.

Points de discussion

Il se dégage de notre étude une tendance très marquée en faveur d'un niveau éducatif élevé et des métiers de services, du côté tant de l'offre que de la demande. Le niveau d'instruction de la population active en Slovénie est faible comparé à celui des pays de l'UE, qui sont plus avancés en matière d'éducation. En 2002, seulement 17 % de la population en âge de travailler (15 - 64 ans) avaient suivi des études supérieures (CITE 5-7) (Cek, Vranješ, 2003). En Allemagne, le plus grand partenaire économique de la Slovénie, cette proportion était de 23 %; les pays nordiques et l'Irlande obtenaient un bien meilleur résultat (www.oecd.org/edu/eag2003). On observe des différences similaires dans les données d'Eurostat (2002). Plus le niveau d'instruction est élevé, plus le taux de chômage est faible (ESS, 2003). Si la Slovénie souhaite une économie compétitive face aux autres pays de l'UE, elle doit disposer d'une main-d'œuvre capable de maîtriser les technologies les plus avancées et d'assurer une organisation efficace de la vie sociale et économique. La mutation des métiers industriels vers les métiers de services semble également naturelle. La FEP doit prendre en considération ces tendances et ne peut que s'y adapter.

Les établissements de FEP ont toujours accueilli des élèves en difficulté scolaire, moins intéressés par la pensée abstraite et la théorie et moins doués dans ces domaines. Ils ont de meilleures dispositions pour l'expérimentation dans différentes situations vécues dans la vie professionnelle comme dans la vie courante. Ainsi, plus le nombre d'élèves d'une génération suivant un cursus général est important, plus la sélection des élèves dans des établissements de FEP sera forte à cet égard. C'est pourquoi il est essentiel d'accélérer les réformes précédemment décrites afin d'aider les élèves de la filière FEP à obtenir de meilleurs résultats.

Malgré la tendance générale vers des emplois plus exigeants et des niveaux d'instruction plus élevés, il existe encore un besoin de certains métiers nécessitant des compétences de niveau intermédiaire. Ain-



si, des métiers traditionnels comme le métier d'orfèvre, de couvreur de toit de chaume, de jardinier, de confiseur, etc. seront nécessaires à l'industrie touristique s'ils ne répondent plus aux besoins courants de la population. On assiste également à l'émergence de nouveaux métiers, comme les soins à domicile et la maintenance du matériel audiovisuel. La Chambre des métiers et de l'artisanat a lancé une campagne en collaboration avec le ministère de l'éducation, des sciences et des sports pour attirer l'attention des élèves potentiels sur ces métiers et leurs atouts et les informer sur leurs débouchés. Le ministère du travail, de la famille et des affaires sociales envisage également de mettre en place un groupe professionnel permanent chargé d'anticiper l'apparition de ces nouveaux métiers et de les développer.

Pour s'adapter à cette tendance vers une élévation du niveau éducatif, la FEP a décidé de faciliter autant que possible la transition, en introduisant le 3+2. À l'issue d'un programme d'enseignement professionnel de trois ans, les élèves ont la possibilité de suivre un enseignement technique de deux ans; ils sont très nombreux à faire ce choix. Une autre possibilité de mobilité ascendante est proposée par les établissements d'enseignement professionnel post-secondaire qui, en 2001/2002, ont attiré plus de 6000 étudiants (Cek, Vranješ, 2003). Si ces étudiants réussissent l'examen professionnel final, certains cursus universitaires leur sont aussi ouverts.

Étant donné que la tendance est à la mobilité ascendante et à une population jeune moins nombreuse, il est à prévoir une pénurie de main-d'œuvre d'ici à quelques années, qui se fera ressentir tout particulièrement sur les marchés du travail externes. Le Service de l'emploi slovène délivre déjà près de 40 000 permis de travail par an pour des employés travaillant dans l'industrie du bâtiment et les services publics (ESS, 2003). Du fait du nombre croissant de travailleurs immigrés, les établissements de FEP devront relever un défi particulier. Ces nouveaux travailleurs auront besoin non seulement de compétences professionnelles, mais également de tout un éventail de compétences clés leur permettant de participer à la vie publique et de s'intégrer dans la société.

On attend également des établissements de FEP qu'ils apportent une contribution particulière à l'apprentissage tout au long de la vie. Ils devront s'ouvrir non seulement à la population immigrée, mais aussi à la population nationale adulte. Cela permettrait de compenser la perte de jeunes. Toutefois, l'approche et les méthodes d'enseignement doivent également changer. La modularisation des programmes et un enseignement plus intégré axé sur la résolution des problèmes ne sont que deux exemples des changements à opérer. Les possibilités de cette formation se confirment au niveau des établissements d'enseignement professionnel post-secondaire, où près des deux tiers des étudiants sont adultes (Cek, Vranješ, 2003). Une autre possibilité est de proposer des cours aux chômeurs.

Bibliographie

Cek, M., Vranješ, P. *Poklicno in strokovno izobraževanje v Sloveniji 2001* [Enseignement professionnel et technique en Slovénie, 2001]. Observatoire national de FEP, Slovénie, Ljubljana, 2002.

Cek, M., Vranješ, P. *Modernisation de l'enseignement et de la formation professionnels en Slovénie, 2002*. Observatoire national de FEP, Slovénie, Ljubljana, 2003.

Cek, M., Vranješ, P. *Poklicno in strokovno izobraževanje v Sloveniji 2000* [Enseignement technique et professionnel en Slovénie, 2000]. Observatoire national de FEP, Slovénie, Ljubljana, 2001.

Čakš, A. *Anketa o dualnem izobraževanju za poklice* [Questionnaire sur le système dual]. Delo, septembre 2001.

Compétences clés. Eurydice, 2002.

ESS, Service pour l'emploi de Slovénie, *Rapport annuel*, 2003

Eurostat. *Enquête sur la population active*, 2002. Tableau 7, p. 54-55.

Ignjatović, M. *Družbene posledice povečevanja prožnosti trga delovne sile* [Conséquences sociales de la flexibilité croissante du marché du travail]. Založba FDV. Ljubljana, 2002.

Izhodišča kurikularne preнове [Lignes directrices de la réforme des programmes]. Conseil national pour la réforme des programmes, ministère de l'éducation et des sports de Slovénie, 1996.

Izhodišča za pripravo izobraževalnih programov nižjega in srednjega poklicnega izobraževanja ter programov srednjega strokovnega izobraževanja [Lignes directrices pour la préparation des programmes d'enseignement professionnel de niveau inférieur et intermédiaire et des programmes d'enseignement technique]. Observatoire national de FEP de Slovénie. 2001.

Kramberger, A. *Poklici, trg dela in politika* [Métiers, marché du travail et politique]. Znanstvena knjižnica, FDV. Ljubljana, 1999.

Mots clés

Shift away from VET, modernisation of VET, general education, Slovenia



L'éducation, le système éducatif en Slovénie. Ministère de l'éducation et des sports de Slovénie, 2000.

Mavsar, I. *Primerjava med šolsko in dualno organizacijo poklicnega izobraževanja* [Comparaison entre la FEP dispensée dans les établissements scolaires et le système dual]. Centre pour la FEP, Ljubljana, 1998.

Medveš, Z., 1999, Ugotovitve in ocena stanja pri izvajanju dualnega sistema poklicnega izobraževanja [Observations et évaluations du système dual de FEP] In Meglič, J., Jančar, V., B., (dir.). *Dualni sistem danes za jutri* [Système dual d'aujourd'hui pour demain], Obrtna zbornica Slovenije [Chambre des métiers et de l'artisanat de Slovénie], Ljubljana.

Meglič, J. *Vpliv dualnega sistema poklicnega izobraževanja v republiki Sloveniji na zaposlovanje mladib* [L'influence du système dual sur l'emploi des jeunes en République de Slovénie]. Mémoire de maîtrise, faculté des sciences sociales, Ljubljana, 2003.

Muršak, J.; Vidmar, T. *Čemu rabi splošno izobraževalni del v srednjem poklicnem izobraževanju?* [À quoi sert l'enseignement général dans l'enseignement secondaire?] *Sodobna pedagogika* št. 5, 2001.

OS, *Annuaire statistique 2002*. Office statistique de Slovénie, 2003.

Phare MOCCA, *Modernisation des programmes, certification et évaluation de l'enseignement professionnel pour les jeunes et les adultes*. Ministère de l'éducation et des sports de Slovénie, 2000.

Qualité de vie en Slovénie, numéro spécial de la revue *Družboslovne razprave*, vol. 12, n° 22-23, Ljubljana, 1996.

Šorn, J., *Pregled industrializacijske zgodovine Slovencev v času 1717-1919, II. del* [Bilan de l'histoire de l'industrialisation en Slovénie entre 1717 et 1919, partie II], 1974.

Tome, M. *Vloga podjetij v poklicnem izobraževanju* [Le rôle des entreprises dans la FEP]. Mémoire de maîtrise, faculté des sciences sociales, Ljubljana, 1998.

Toš, N., *Vrednote v prehodu I* [Valeurs en transition I]. FDV Ljubljana, 1997.

Toš, N., *Vrednote v prehodu II* [Valeurs en transition II]. FDV Ljubljana, 1999.

www.mszs.si/eng/ - page d'accueil du ministère de l'éducation, des sciences et des sports de Slovénie.

www.oecd.org/edu/eag2003

Zakon o nacionalnih poklicnih kvalifikacijah [Loi sur les qualifications professionnelles nationales]. Uradni list, n° 83, 2003.



Andris Kangro

Docteur en médecine
et Doyen de la Faculté
de pédagogie et de
psychologie de
l'université de Lettonie



La déclaration de Bologne et la formation professionnelle des enseignants en Lettonie

Le présent article examine la formation des enseignants en Lettonie et les moyens de la développer dans le contexte de l'espace commun européen de l'enseignement supérieur (processus de Bologne). Il étudie les modèles actuels de formation des enseignants utilisés dans les universités et les autres établissements d'enseignement supérieur, ainsi que les moyens de les développer dans différents types d'établissement d'enseignement supérieur. Il démontre les avantages du modèle intégré de formation des enseignants par rapport au modèle consécutif, notamment pour adapter la formation des enseignants aux exigences actuelles. Cet article analyse également la façon dont les deux principaux modèles sont utilisés du point de vue de l'État, ainsi que les traditions académiques de différents types d'établissement d'enseignement supérieur. Il examine l'emploi des enseignants diplômés et d'autres facteurs caractéristiques du travail et du statut des enseignants en Lettonie. Il envisage les mesures adaptées à la formation des enseignants en matière de politique de l'éducation.

Approche générale

La formation professionnelle des enseignants et le statut du corps enseignant posent actuellement un grave problème en Lettonie.

L'un des facteurs les plus importants pour évaluer la qualité de l'enseignement est le travail des enseignants, leur formation initiale et complémentaire, ainsi que leur statut et leurs conditions de travail.

La société moderne s'est fixé un objectif essentiel en matière d'éducation: préparer les étudiants à leur vie future et à l'apprentissage tout au long de la vie, afin qu'ils acquièrent les connaissances, les compétences et les qualifications qui leur garantiront un bien-être social et personnel. Cet objectif doit être atteint malgré les changements qui affectent la société: mise en place de nouvelles technologies; nombre croissant d'étudiants représentant différents groupes ethniques dans un même établissement scolaire; augmentation des comportements négatifs (drogues, etc.).

Les universités poursuivent leur but d'augmenter le nombre de leurs diplômés et leur niveau éducatif. Cette volonté va à l'encontre de la situation de l'enseignement supérieur, de plus en plus sujet à un phénomène de masse, à savoir que les diplômés de l'enseignement secondaire sont de plus en plus nombreux à postuler dans des établissements d'enseignement supérieur.

Par conséquent, la société se montre de plus en plus exigeante vis-à-vis du système scolaire et, en dernier ressort, vis-à-vis du travail des enseignants, dont les responsabilités augmentent. C'est à l'enseignant qu'il in-

combe de mettre en œuvre de nouvelles obligations et de nouvelles réformes, avec le soutien approprié des établissements scolaires et de leurs administrations. Ainsi, la formation des enseignants, les possibilités d'évolution professionnelle et l'amélioration des conditions de travail sont également très importantes. Cet article est principalement consacré à la formation initiale des enseignants.

D'après certaines données, en Lettonie la majorité (75 %) des enseignants estiment que la société ne valorise pas leur travail et 45 à 48 % des enseignants seraient prêts à changer de métier s'ils en avaient la possibilité (Geske, 2000). De nombreux directeurs d'établissements scolaires se plaignent d'une pénurie d'enseignants dans certaines matières.

Toutefois, d'après les données statistiques moyennes sur le nombre d'élèves et d'enseignants en Lettonie (le ratio élèves-enseignants est environ de 10:1) et sur les enseignants diplômés (*Recueil de données mondiales sur l'éducation*, 2003), et notamment d'après les indicateurs démographiques concernant la réduction des effectifs, il ne devrait pas y avoir de pénurie des enseignants.

Ces données ne doivent pas sous-tendre des opinions ou des décisions prématurées en faveur d'une réduction significative de la formation initiale des enseignants. Il est donc regrettable que le nombre de places financées par l'État et attribuées par le Conseil supérieur de l'Éducation (AIP) et le ministère de l'éducation et des sciences (IZM) pour les cours de premier cycle d'enseignement supérieur intitulés «Formation des



enseignants et sciences de l'éducation» ait été réduit de manière significative (moins 23 %) au cours des deux dernières années.

Les seuls motifs raisonnables de réduction budgétaire seraient des observations précises sur le nombre d'enseignants nécessaires à des niveaux d'étude spécifiques et sur les sujets et groupes de sujets particuliers à l'échelle nationale et dans les différentes régions, qui tiennent compte de l'âge et du profil scolaire du corps enseignant, des changements de personnel, etc. Toutefois, ce type d'analyse n'a pas été effectué par le ministère de l'éducation et des sciences. En effet, il n'a pas tiré profit des statistiques précises, par exemple en consultant les registres des établissements scolaires ou des enseignants tenus par le Système d'information pour l'éducation (LIIS), ou les systèmes d'information des établissements d'enseignement supérieur, pour analyser la situation actuelle en matière de formation des enseignants, étudier l'emploi des enseignants diplômés et vérifier s'ils ont l'intention ou non de rester dans la profession.

Au lieu d'effectuer une analyse et un diagnostic complets, d'aucuns affirment que les diplômés des cours de formation des enseignants n'intègrent pas les établissements scolaires. À titre de justification, le ministère de l'éducation et des sciences cite uniquement le nombre de «nouveaux enseignants», à savoir le nombre d'enseignants diplômés qui viennent de terminer leurs études supérieures et commenceront à travailler en milieu scolaire à partir du 1^{er} septembre - premier jour de la nouvelle année scolaire - de la même année calendrier. En outre, ces statistiques intègrent uniquement les étudiants bénéficiant de l'aide de l'État, alors qu'en Lettonie plus de 50 % des étudiants qui suivent la formation professionnelle des enseignants et tous les cours de l'enseignement supérieur financent eux-mêmes leurs études à temps partiel ou à temps plein. Ce concept de «nouvel enseignant» était déjà utilisé dans les statistiques à l'ère soviétique, lorsque l'attribution des postes de travail à ces nouveaux spécialistes était centralisée. Il ne correspond plus à la réalité depuis bien longtemps, notamment parce que la majorité des étudiants à temps plein attirés par le métier d'enseignant commencent à travailler en milieu scolaire au cours de leur(s) dernière(s) année(s) d'études, et ne sont donc apparemment pas inclus dans ce statut de «nouvel enseignant» lors-

qu'ils reçoivent leur diplôme d'enseignement. Ce système conduit à la conclusion erronée selon laquelle rares sont les diplômés des cours de formation professionnelle des enseignants qui intègrent un établissement scolaire.

La technologie de l'information mise en place dans le système éducatif letton permet de mener une enquête plus précise et révèle que sur l'ensemble des étudiants qui achèvent les cours de formation professionnelle des enseignants à temps plein, quasiment la moitié commence immédiatement à travailler en milieu scolaire. Par ailleurs, si l'on y ajoute les étudiants à temps partiel, il apparaît que 70 à 75 % des diplômés de cours de formation professionnelle des enseignants intègrent un établissement scolaire. Ces données concernent en fait l'université de Lettonie pour les années 2002 et 2003. Toutefois, il est difficilement concevable que la situation puisse être très différente dans les autres établissements d'enseignement supérieur lettons.

Il est évident que ces indicateurs ne sont pas particulièrement élevés. Toutefois, ils égale ou dépassent les indicateurs pertinents utilisés pour de nombreux autres métiers, à la fois en Lettonie et dans le monde. En Lettonie, la croissance de ces indicateurs est freinée par le niveau de rémunération encore relativement faible des enseignants, le surmenage, les heures supplémentaires, le manque de satisfaction vis-à-vis des contraintes de temps qui les empêchent de terminer le travail, les exigences strictes imposées au corps enseignant, dont la majorité des enseignants est consciente, etc.

Actuellement, il existe une forte pénurie d'enseignants dans de nombreux pays, en Europe comme ailleurs. Les étudiants lettons titulaires d'une formation professionnelle sont invités à aller travailler en Angleterre, en Autriche, en Allemagne, aux États-Unis et dans d'autres pays dès qu'ils obtiennent leur diplôme d'enseignant. Cette situation - à savoir la pénurie croissante d'enseignants - est inadmissible.

La question des enseignants en Lettonie ne doit pas être résolue de manière superficielle, au sens tant quantitatif (abordé ci-dessus) que qualitatif.

En matière de qualifications professionnelles, les enseignants en Lettonie ne sont nulle-



ment en retard sur leurs collègues d'autres pays. D'après la recherche internationale comparative que nous avons menée, les enseignants lettons sont bien préparés sur le plan professionnel et fournissent un travail de qualité, malgré le financement relativement faible dont bénéficie la formation. Pour ne citer que quelques exemples, les résultats pour 2003 de l'IEA (Association internationale pour l'évaluation de la réussite scolaire), l'étude PIRLS (Progress in international reading literacy) et plusieurs études précédentes (IEA TIMSS1995, IEA RLS) montrent que la qualité du travail de nos enseignants dans les écoles primaires est d'un très haut niveau: d'après une comparaison internationale, nos élèves atteignent en moyenne un niveau satisfaisant, voire excellent, en lecture, en mathématiques et en sciences naturelles (Mullis, 2003; Geske, Grinfelds, Kangro, 1997).

Toutefois, le corps enseignant doit maintenant faire face à des exigences croissantes et depuis longtemps les enseignants ne sont plus les seuls à être experts dans leur matière. Aujourd'hui, on n'attend plus d'un enseignant qu'il se contente de dispenser à ses élèves un certain nombre de connaissances dans une matière donnée et d'évaluer avec quelle précision ses élèves ont absorbé ces connaissances. La principale tâche d'un enseignant est plutôt de garantir les possibilités d'apprentissage de l'élève - «apprendre à apprendre» - à la fois à l'école et tout au long de sa vie, ainsi que d'aider l'élève à acquérir des compétences de la vie courante. Ces nombreuses obligations et compétences sont reprises dans le projet de normes destiné au corps enseignant qui a été élaboré cette année en Lettonie. Les enseignants sont constamment confrontés à de nouveaux défis en raison des changements intervenus au niveau de la famille, du marché du travail et des systèmes de valeurs, de la croissance rapide et sans précédent des nouveaux savoirs et de leur mise à jour continue, des nouvelles technologies, de la mondialisation, du multiculturalisme, etc.

Dès lors, nous devons accorder une attention toute particulière à la formation actuelle des enseignants dans nos universités et autres établissements d'enseignement supérieur. Cela est particulièrement important en raison de la restructuration des programmes d'études prévue en Lettonie et dans d'autres pays européens. Une question se pose: de quelle manière est-il possible d'améliorer les

programmes de formation professionnelle des enseignants et comment doivent-ils être structurés?

Modèles de formation des enseignants

La structure de la formation des enseignants en Europe et partout dans le monde se caractérise par deux catégories principales (Busch, 2002; Buchberger et al., 2002; Galton, Moon, 1994, etc.):

- intégrée / parallèle;
- consécutive.

Une analyse plus poussée révèle également quatre modèles; les modèles «intégré» et «parallèle» peuvent être analysés séparément, et il est possible d'ajouter un autre modèle, en fonction des cours à caractère modulaire apportés dans une séquence choisie librement par l'étudiant. Dans ce cas, nous obtenons la structure suivante:

- intégré;
- parallèle;
- consécutif;
- modularisé.

Ces modèles seront examinés en détail ci-dessous, après avoir procédé à l'analyse des deux termes «intégré» et «consécutif».

Les avantages et inconvénients respectifs de ces deux modèles largement utilisés font l'objet d'analyses et de débats depuis des décennies (Galton, Moon, 1994; Buchberger et al., 2002). Récemment, ce débat est redevenu d'actualité dans les pays européens et à travers le monde, et d'importantes réformes sont en cours (voir, par exemple, les références précédentes et également *A new system of teacher education*, 2000 et Želvys, 2001). L'un des éléments qui ont ravivé le débat sur la qualité de l'éducation, les réformes éducatives et notamment la réforme de la formation des enseignants, a été la parution des résultats du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de l'OCDE et le débat consécutif qui a eu lieu dans de nombreux pays. Voir, par exemple, le rapport du Chancelier de la République fédérale d'Allemagne au Bundestag (Schröder, 2002, *Connaissances et compétences: des atouts pour la vie*, 2001).



Dans le modèle intégré, les différentes composantes des études - académique (spécifique à la matière étudiée), pédagogique, psychologique, professionnelle, etc. - sont combinées. Dans le modèle consécutif, l'étudiant passe tout d'abord un diplôme de premier cycle dans un domaine particulier puis, à la prochaine étape de ses études (par exemple, un diplôme de second cycle), il décide de devenir enseignant et d'acquérir les connaissances et compétences nécessaires (pédagogie, méthodologie relative à la matière, pratique de l'enseignement, etc.). Dans le cas du modèle consécutif, les cours de premier cycle de l'étudiant (par exemple, physique, histoire, philologie anglaise, etc.) ne sont donc pas systématiquement en lien étroit avec le métier d'enseignant.

De ce fait, dans le modèle consécutif, l'étudiant acquiert tout d'abord des connaissances élémentaires dans une matière particulière (jusqu'à l'obtention d'un diplôme de premier cycle) et, ensuite seulement, il apprend à enseigner cette matière à des élèves. Par conséquent, les exigences légales en matière de durée des études supérieures d'un enseignant (de quatre à cinq ans), comme dans la plupart des pays, sont en principe satisfaites. Toutefois, ces études comprennent deux composantes avec des volumes de travail différents qui ne sont pas fortement interconnectées, et seule la plus petite composante est directement liée à la formation des enseignants, ce qui ne garantit pas que les enseignants recevront une formation complète. Ce programme n'est plus à même de préparer les enseignants à accomplir leur tâche dans la société moderne.

De nos jours, on n'attend plus d'un enseignant qu'il se contente de dispenser à ses élèves un certain nombre de connaissances dans une matière donnée et d'évaluer avec quelle précision ses élèves ont absorbé ces connaissances. La principale tâche d'un enseignant est plutôt de garantir les possibilités d'apprentissage de l'élève - «apprendre à apprendre» - à la fois à l'école et tout au long de sa vie, ainsi que d'aider l'élève à acquérir des compétences de la vie courante. La matière de l'enseignant semble presque reléguée au second plan par rapport à son travail pédagogique. Quelle que soit la matière enseignée, elle constitue, du point de vue psychologique, un moyen pour l'enseignant d'atteindre ses objectifs pédagogiques et de mettre en application ses théories et sa pratique pédagogiques. Or, les en-

seignants sont bien plus à même d'atteindre ces objectifs s'ils ont suivi un cursus intégré de formation des enseignants de haut niveau plutôt qu'un cursus basé sur le modèle consécutif. Cela ne signifie pas que les nouveaux enseignants ayant étudié avec le modèle intégré n'ont pas le niveau nécessaire de connaissances spécifiques à leur matière, mais simplement que les deux modèles n'ont pas le même objectif de base.

Le modèle intégré présente l'avantage de fixer un objectif unique pour les quatre à cinq années d'études, ce qui permet à l'étudiant d'acquérir les compétences nécessaires à l'enseignant d'aujourd'hui. Ce modèle garantit une uniformité des objectifs entre les différentes composantes des études - base scientifique des connaissances sur la (ou les) matière(s), méthodologie de l'enseignement, pédagogie, études psychologiques, pratique répétée de l'enseignement en milieu scolaire - dès le début des cours et dans d'autres composantes des études.

Dans le modèle consécutif, le processus de formation des enseignants n'a généralement pas d'objectif (intégré) unique. Cet objectif n'est fixé que durant la seconde phase d'études, qui dure un ou deux ans. Durant la première phase, qui dure de trois à quatre ans, l'objectif de l'étudiant est d'acquérir des connaissances fondamentales dans une matière donnée, sans essayer de les mettre en relation avec le travail professionnel d'un enseignant, étant donné que seul un petit nombre de diplômés dans cette matière opéreront pour le métier d'enseignant.

Outre le concept de modèle intégré, on utilise également le concept de modèle parallèle (Buchberger, 2002). Ce terme souligne le fait que les études axées sur une matière, de même que les études méthodologiques, la pratique de l'enseignement en milieu scolaire et les autres composantes des études professionnelles d'enseignant, se déroulent (en parallèle) dans le cadre d'un cursus unique, bien que les différentes composantes des études ne soient pas suffisamment interconnectées. En revanche, si l'étudiant peut choisir l'ordre d'apprentissage d'une ou plusieurs composantes de ses études (qui se présentent sous la forme de modules), il s'agit d'une formation professionnelle d'enseignant suivant le modèle modularisé, qui est rarement utilisé aujourd'hui.



Le modèle consécutif est considéré comme mieux adapté à la formation des enseignants des *grammar schools* (établissements sélectifs du deuxième cycle du secondaire), dont la tâche consiste à enseigner une ou plusieurs matières aux élèves, qui sont très motivés pour apprendre et dont l'éducation est censée poser beaucoup moins de problèmes pédagogiques. Toutefois, il est impossible de corroborer cette affirmation, car elle ne tient pas compte du développement personnel global des élèves, qui est essentiel pour tout type d'établissement scolaire et qui est défini, par exemple, dans la norme destinée au corps enseignant letton.

Les éventuels défauts du modèle consécutif de formation des enseignants (son insistance sur la connaissance d'une matière alliée simultanément à un développement inapproprié des compétences professionnelles de l'enseignant, des études divisées en deux domaines académiques séparés et faiblement interconnectés, l'incapacité de l'enseignant à utiliser ses connaissances académiques dans son activité professionnelle, etc.) sont également abordés à plusieurs reprises dans le Livre vert intitulé *Teacher education in Europe* (Buchberger et al., 2002).

Les toutes dernières recherches du programme Eurydice sur les enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire mènent à la conclusion très nette que la plupart des enseignants ont étudié à l'université et que le modèle intégré est bien devenu la norme en Europe, indépendamment de l'existence parallèle d'un modèle consécutif de formation des enseignants (Commission européenne, 2002). C'est donc par la conception et la mise en œuvre qualitatives d'un modèle intégré de formation des enseignants que nous pouvons espérer former des enseignants dotés de compétences en meilleure adéquation avec les exigences d'aujourd'hui.

Formation des enseignants dans les universités et dans d'autres établissements d'enseignement supérieur

Les coûts élevés sont parfois cités parmi les défauts du modèle intégré, car il est considéré qu'avec ce modèle, l'éducation des enseignants dure quatre à cinq ans par matière, alors qu'avec le modèle consécutif, il suffit d'une ou deux années (après l'obtention du diplôme de premier cycle). D'aucuns semblent penser que les études de premier

cycle de l'enseignement supérieur portant sur différents domaines sont achevées dans tous les cas, quel que soit le modèle de formation des enseignants appliqué dans l'université en question, l'institut de formation des enseignants, l'ensemble du pays, etc.

Ce mode de pensée est à l'origine de la prémisse fondamentalement fautive selon laquelle, d'une part, les cursus intégrés de formation des enseignants «font doublon» avec les cursus pertinents du premier cycle d'enseignement supérieur et, d'autre part, une «superstructure pédagogique» comparative courte (peut-être d'un an seulement) en plus du premier cycle de l'enseignement supérieur constitue une formation suffisante pour enseigner. Cette prémisse est largement répandue dans les universités, où le programme du premier cycle est l'un des aspects fondamentaux de l'activité principale universitaire, alors que la formation des enseignants n'y est pas toujours aussi estimée. Elle donne lieu à son tour à une opposition apparente entre les universités, d'une part, et les autres établissements d'enseignement supérieur, d'autre part; les cursus semblent mieux adaptés à ces derniers, puisqu'ils sont dépourvus d'une structure «purement» académique en deux cycles.

Les cursus intégrés de formation des enseignants constituent la norme lorsque la formation des enseignants est dispensée dans un établissement d'enseignement supérieur indépendant, bien que du point de vue général des intérêts du pays et du coût la question reste la même. Comment offrir la meilleure formation au meilleur coût (indépendamment des intérêts particuliers des établissements d'enseignement supérieur, des structures internes, etc.) aux enseignants - représentants de la profession la plus grande par son rôle et par le nombre de ses membres?

Alors qu'à l'université les deux premiers cycles sont structurés comme des cursus purement académiques, les études professionnelles (y compris la formation des enseignants) sont dévolues à d'autres établissements d'enseignement supérieur, ce qui ne correspond nullement à la pratique internationale ni aux tendances actuelles. Ce système ne respecte pas non plus les principes de la Déclaration de Bologne, dans la mesure où il ne détermine pas de différences importantes entre les études universitaires et professionnelles. Par essence, le proces-



sus d'«insertion» de la formation des enseignants dans les universités entre dans sa phase finale en Europe (*Strategies of change in teacher education*, 2002; Commission européenne, 2002).

La phase finale de la formation des enseignants à l'université semble moins coûteuse uniquement avec le modèle consécutif, car les études scientifiques de premier cycle sont davantage subventionnées que les études d'enseignant. C'est pourquoi il est nécessaire d'effectuer une évaluation précise des coûts. Il est possible de prédire qu'avec un niveau d'éducation initiale professionnelle insuffisant, il sera par conséquent nécessaire d'injecter davantage de fonds au niveau national pour la formation complémentaire des enseignants.

En outre, si la part relative d'études financées personnellement (y compris les cours de formation des enseignants) reste aussi importante qu'elle l'est actuellement en Lettonie, la question des coûts budgétaires liés à un modèle ou à un autre ne se posera pas, étant donné que les étudiants étudient à leurs propres frais et optent librement pour le cursus universitaire ou professionnel (comme enseignants, avocats, économistes, médecins et philosophes). L'État peut réglementer l'emploi du nombre de spécialistes nécessaires dans le secteur public en proposant des conditions plus généreuses de remboursement des prêts étudiants (ou d'annulation des dettes).

Le fait que les diplômés des cours intégrés de formation des enseignants en quatre à cinq ans n'exercent pas tous la profession qu'ils ont choisie est parfois utilisé en Lettonie comme un argument contre les cursus intégrés de formation des enseignants. Toutefois, cet argument vaut pour les étudiants de tous les autres cours universitaires ou professionnels dans le monde entier - il n'y a jamais de taux de 100 % - même lorsque des postes sont vacants dans une profession ou un secteur particuliers (à l'exception peut-être des académies militaires ou similaires).

La déclaration de Bologne et les modèles de formation des enseignants

Le choix entre les différents modèles utilisés dans différents pays est souvent déterminé non pas directement par une analyse des objectifs et des résultats de la formation des enseignants, mais simplement par les

traditions académiques et la structure existante des facultés et de leurs cursus dans les universités et les autres établissements d'enseignement supérieur, ou bien également par une réorganisation complète de ces structures.

Aujourd'hui, l'ensemble de la structure et la durée des études en Lettonie et dans d'autres pays européens sont susceptibles d'être modifiés par la restructuration des cursus conformément à la déclaration de Bologne sur l'espace européen de l'enseignement supérieur et à ses documents de suivi (*Diplomatzišanas rokasgrāmata = Guide pour la reconnaissance des diplômés*, 2000). L'un des objectifs de ce document prévoit que les pays européens structurent leur enseignement supérieur en deux cycles (diplôme de premier cycle et diplôme de deuxième cycle, ou licence et maîtrise) d'ici à 2010. Le diplôme de premier cycle pourrait être attribué sous forme de crédits d'études au terme de trois ans d'études minimum. Toutefois, il convient de souligner immédiatement que, d'après la déclaration, «le diplôme attribué à la fin du premier cycle doit également être pertinent pour le marché du travail européen», ce qui constitue pour l'essentiel l'engagement le plus important de l'ensemble du document (Rauhvargers, 2002; Haug & Tauch, 2001). Un autre document international souligne que «le système en deux cycles n'a de sens que si le diplômé peut être employé aussi bien à la fin du premier cycle qu'à la fin du deuxième cycle» (Rauhvargers, 2002).

Si le diplôme de premier cycle est attribué à la fin de la plus courte période d'études recommandée - à savoir trois ans -, la durée des études est alors plus courte que la durée de formation des enseignants conforme à la législation en application en Lettonie et dans pratiquement tous les autres pays. Par conséquent, un diplômé du premier cycle de formation des enseignants en trois ans ne pourrait pas être employé comme enseignant. Fondamentalement, ce genre de problèmes se pose à toutes les professions dites réglementées, comme la médecine, l'enseignement, le droit et l'ingénierie. Ce système en deux cycles (3+2) n'est donc pas vraiment approprié, puisqu'après trois ans d'études dans ces domaines, un spécialiste en possession d'un diplôme complet n'est pas encore qualifié et que rien (pas même dans la déclaration de Bologne) ne laisse supposer que cette situation sera différente en 2010.



Si l'on observe les modèles intégré et consécutif de formation des enseignants tels qu'ils sont utilisés actuellement, on constate que, d'un point de vue formel, seul le modèle consécutif correspond partiellement au système à deux cycles, en permettant l'obtention d'un diplôme de premier cycle en trois ans dans une matière particulière. Par ailleurs, un diplôme de premier cycle obtenu après trois ans d'études ne peut en aucun cas, conformément à la législation, être associé à des cours de formation des enseignants; en général, il n'est possible de suivre des études d'enseignant qu'un an plus tard, après obtention d'un diplôme plus élevé sanctionnant des études d'une ou deux années. De cette façon, le modèle consécutif conservera tous les défauts mentionnés dans la partie précédente.

C'est pourquoi une «réforme» structurelle de la formation des enseignants conforme à ces principes n'est pas souhaitable. Toutefois, l'obtention d'une qualification d'enseignant après des études de quatre années sanctionnées par un diplôme professionnel de premier cycle (conformément à la législation lettone, voir ci-dessus), dans le cadre desquelles le modèle intégré de formation des enseignants pourrait être appliqué, n'est pas en accord avec la déclaration de Bologne. Par conséquent, l'enseignant diplômé pourrait, s'il le souhaite, poursuivre des études académiques à un niveau plus élevé, obtenant ainsi une qualification supplémentaire en passant un second diplôme (de deuxième cycle), ou un diplôme professionnel de deuxième cycle. Les programmes de formation des enseignants de type 4+1 ou 4+2 ne sont donc pas en contradiction avec la déclaration de Bologne si les compétences professionnelles, y compris les connaissances spécifiques à la matière, sont déjà acquises à la fin des études de premier cycle.

Des collègues allemands se sont insurgés contre la division irréfléchie de la formation des enseignants en deux phases distinctes, dont l'une comprendrait des études consacrées uniquement à la connaissance d'une matière à enseigner et l'autre porterait sur l'acquisition des compétences professionnelles pédagogiques (Busch, 2002). Le Professeur F. Busch de l'université d'Oldenburg a pris position dans son travail en faveur d'un modèle intégré (à un seul cycle) de formation des enseignants. Il souligne la nécessité de mettre en relation études théo-

rique et pratique de l'enseignement dès le début des cours, afin que les observations effectuées par le futur enseignant dans les établissements scolaires et les questions afférentes puissent être résolues par la mise en application immédiate de la théorie en amphithéâtre. Il est également favorable à une acquisition simultanée et interconnectée des connaissances fondamentales dans une matière, d'une part, et de la méthodologie d'enseignement de cette matière, d'autre part.

Une méthode de formation des enseignants véritablement radicale a été adoptée en Suède, où le modèle intégré de formation initiale des enseignants est actuellement mis en place, avec une forte augmentation du financement de la recherche et des études de troisième cycle, notamment de la formation des enseignants (*A new system of teacher education*, 2000). Les diplômes intégrés de formation des enseignants sont actuellement mis en place et correspondent à une valeur comprise entre 120 et 220 points de crédit, en fonction de la matière concernée (il y en aura certainement plusieurs) et du niveau d'études.

C'est également le choix du département linguistique de la quatrième plus grande université d'Allemagne - Wilhelms-Universität de Münster, en Westphalie - et du centre fédéral d'examen des enseignants qui ont décidé d'entamer la transition vers un modèle intégré de formation des enseignants dans le cadre du processus de Bologne, en s'attachant particulièrement à associer le procédé d'enseignement universitaire à une pratique de l'enseignement en milieu scolaire.

Le modèle intégré de formation des enseignants en langues étrangères utilisé à la Faculté de pédagogie et de psychologie de l'université de Lettonie est cité en exemple de meilleure pratique dans les documents du projet de réseaux thématiques de l'Union européenne (Davis & Kelly, 2002, p. 13).

Les deux modèles de formation des enseignants mentionnés précédemment sont actuellement utilisés en Lettonie, et plus particulièrement à l'université de Lettonie. Le Sénat s'est prononcé par deux fois en faveur de la mise en place et du développement de ces deux modèles à l'université. Cette décision doit être considérée comme une avancée positive, puisqu'elle permet d'effectuer une comparaison pratique et théorique



des deux modèles. Les données de l'université de Lettonie révèlent qu'au cours des cinq dernières années, sur l'ensemble des enseignants diplômés de l'université de Lettonie, entre 75 % et 80 % ont étudié avec le modèle intégré au sein de la Faculté de pédagogie et de psychologie, contre 20 % à 25 % dans les autres facultés, qui ont elles largement adopté le modèle consécutif. Exception est faite avec les enseignants de mathématiques issus de la Faculté de physique et mathématiques, où le modèle intégré est également appliqué.

Cette comparaison entre les deux modèles de formation des enseignants ne signifie pas qu'en Lettonie les cursus intégrés de formation des enseignants sont parfaits et ne nécessitent aucune modification ni amélioration et que, pour leur part, les programmes appliqués de formation des enseignants basés sur le modèle consécutif sont totalement inappropriés.

L'objectif de cette analyse est de comparer les deux modèles et de démontrer qu'en vue d'une restructuration et d'une amélioration des cursus de formation des enseignants, le modèle intégré et ses nombreux avantages potentiels doivent être retenus et davantage développés (notamment par une intégration renforcée des différentes composantes des études), ce qui assurerait une formation des enseignants en meilleure adéquation avec les exigences actuelles.

En mettant l'accent à l'université uniquement sur le modèle consécutif, la formation des enseignants serait largement détournée vers d'autres établissements d'enseignement supérieur. Dans ce cas, les diplômés de l'enseignement secondaire désireux de faire carrière dans l'enseignement et d'obtenir une qualification d'enseignement ne souhaiteront certainement pas commencer leurs études à l'université, puisqu'il leur faudra tout d'abord étudier pendant au moins trois ans en vue d'obtenir un diplôme de premier cycle avant de pouvoir acquérir, en deux ans, les compétences professionnelles nécessaires à l'exercice de l'enseignement (soit au total au moins cinq années d'études).

L'approche conceptuelle de la formation des enseignants s'appuyant sur le modèle intégré vise à atteindre une uniformité des objectifs entre la base de connaissances fondamentales dans une ou plusieurs matières données, la méthodologie de l'enseigne-

ment, la pédagogie, les études de psychologie, la pratique répétée de l'enseignement en milieu scolaire (le plus tôt possible dans les études) et d'autres composantes des études; elle permet à l'étudiant d'acquérir les compétences nécessaires à l'enseignant d'aujourd'hui. Les différentes composantes des études doivent se compléter mutuellement.

Conformément à la législation actuellement en vigueur en Lettonie, cette approche conceptuelle pourrait être mise en place dans le cadre d'un cursus professionnel de premier cycle, qui correspondrait à au moins 160 points de crédit (quatre ans). Par la suite, l'étudiant obtiendrait une qualification professionnelle de cinquième niveau et un diplôme professionnel de deuxième cycle dans un domaine de connaissances (correspondant à l'activité professionnelle). Le domaine de connaissances particulier, sanctionné par le diplôme professionnel de deuxième cycle, pourrait être l'«enseignement pédagogique» et les qualifications professionnelles, qui sont diverses, pourraient correspondre à la (ou les) matière(s) maîtrisée(s) par le nouvel enseignant et au(x) niveau(x) d'enseignement au(x)quel(s) il souhaite travailler (enseignement secondaire et/ou enseignement primaire et autres variantes).

Des programmes intégrés de formation des enseignants, appliquant l'approche du diplôme professionnel de deuxième cycle en quatre ans, ont déjà été élaborés dans différents établissements d'enseignement supérieur lettons.

Afin d'améliorer la structure des programmes et cursus académiques et professionnels de l'université de Lettonie et d'élaborer des programmes d'études professionnels pour les qualifications pédagogiques nécessaires en Lettonie, il est indispensable d'élaborer et de mettre en œuvre une approche intégrée, composée de cours interuniversités sur une base modulaire.

Il serait souhaitable d'élaborer des programmes d'études ou des modules optionnels en vue de l'obtention de qualifications pédagogiques dans différentes matières à deux niveaux d'enseignement, les programmes ou modules existants étant insuffisants en Lettonie. La faible spécialisation (dans une seule matière) de la majorité des enseignants en exercice engendre des diffi-



cultés supplémentaires pour les enseignants sur le marché du travail et pour les chefs d'établissement dans le recrutement du personnel.

Conclusions

□ La structure de la formation des enseignants dans le monde comporte deux catégories: intégrée (parallèle) ou consécutive. Jusqu'au premier cycle de l'enseignement secondaire (inclus), le modèle intégré (parallèle) de formation est devenu la norme en Europe, alors que pour le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les enseignants sont actuellement formés à travers ces deux modèles, ces derniers étant généralement appliqués dans un même pays. La formation des enseignants à tous les niveaux d'enseignement est de plus en plus assurée dans les universités, et l'élaboration et l'intégration des programmes et des stages de formation des enseignants dans les universités sont considérés comme ayant atteint leur stade final en Europe.

□ Le modèle intégré est celui qui répond le mieux aux exigences actuelles en matière de formation des enseignants. En Lettonie, le modèle intégré peut être appliqué dans le respect des exigences légales actuelles sous la forme de programmes d'études (de formation des enseignants) sanctionnés par un diplôme professionnel de deuxième cycle.

□ La restructuration et la réorganisation des cursus de formation des enseignants doivent être menées en analysant les exigences et la situation de la formation des enseignants elle-même et non en appliquant des programmes généraux «universels». Des réformes s'appuyant sur cette dernière approche pourraient permettre la mise en place d'une structure commune unifiée pour les cours de l'enseignement supérieur, mais cela au prix, d'une part, d'une réduction substantielle de la qualité de la formation des enseignants et de son adéquation aux exigences actuelles et, d'autre part, d'un financement plus important de la formation complémentaire.

□ Dans le cadre de l'amélioration des cursus professionnels de formation des enseignants en Lettonie, il est désormais nécessaire de former les enseignants dans au moins deux matières, ainsi qu'à deux niveaux d'enseignement.

□ Aucune évaluation précise n'a encore été effectuée en Lettonie concernant les exigences relatives au nombre d'enseignants inscrits dans les niveaux spécifiques d'enseignement, les matières spécifiques ou les groupes de matières, que ce soit à l'échelle nationale ou régionale, en tenant compte de l'âge et du profil éducatif du corps enseignant. Toutefois, on constate une réduction verticale des cours de formation des enseignants dans les établissements publics depuis plusieurs années maintenant.

□ Des données et des méthodes d'analyse de la main-d'œuvre professionnelle doivent être sélectionnées sur une base solide, ce qui est déjà possible grâce à la technologie de l'information moderne et à son application dans le système éducatif letton. L'analyse de la situation actuelle en matière de formation des enseignants, de l'entrée des enseignants diplômés sur le marché du travail et de leur niveau de présence dans la profession, doit être effectuée à l'aide des registres des établissements scolaires et des enseignants tenus par le Système d'information pour l'éducation (LIIS) et les systèmes d'information des établissements d'enseignement supérieur.

□ Les diplômés des programmes professionnels de formation des enseignants en Lettonie n'acceptent pas tous d'intégrer un établissement scolaire; ce phénomène peut être attribué au manque de prestige des enseignants dans la société, aux salaires relativement faibles, ainsi qu'à d'autres facteurs. Une comparaison des données des systèmes d'information du LIIS et de l'université de Lettonie montre qu'au cours des dernières années, le pourcentage global de diplômés de programmes professionnels de formation des enseignants en exercice de l'université de Lettonie était supérieur à 70 % et de 42 % en temps plein. La situation est similaire dans de nombreux autres pays, ainsi que dans d'autres programmes d'études en Lettonie.

□ La Lettonie doit élaborer un programme de développement de la formation des enseignants, comprenant une analyse quantitative de la situation actuelle et un pronostic pour l'avenir, un suivi régulier de l'évolution de la situation, une analyse et une amélioration de la qualité de la formation des enseignants et de la formation complémentaire, notamment la recherche et le développement ciblés de modèles de for-



mation des enseignants, l'intégration et la modernisation des composantes des programmes d'études, la mise en application

de la pratique en milieu scolaire, l'embauche de nouveaux enseignants dans les établissements scolaires et autres considérations.

Bibliographie

A new system of teacher education: Government Bill 1999/2000:135 Stockholm: Ministère de l'éducation et des sciences, août 2000. Disponible sur Internet: <http://www.regeringen.se/content/1/c4/31/26/09a8a994.pdf> [Cité le: 31.8.2004]

Buchberger, F.; Campos, B. P.; Kallos, D.; Stephenson, J. (dir.). *Green paper on teacher education in Europe: high quality teacher education for high quality education and training*. Réseau thématique de formation des enseignants en Europe, Umeå universitet: Umeå, 2002. Disponible sur Internet: <http://tntee.umu.se/publications/greenpaper.html> [Cité le: 30.8.2004]

Busch, F.W. *New structures for teacher training? Integrative versus consecutive models*. 27^e conférence de l'ATEE, Varsovie, 2002.

Commission européenne. Direction générale de l'éducation; Eurydice. *Formation initiale et transition vers la vie professionnelle - Secondaire inférieur général (Rapport I)*. In *La profession enseignante en Europe: profil, métier et enjeux. Questions clés de l'éducation en Europe* (vol. 3). Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2002. Disponible sur Internet: <http://www.eurydice.org/Documents/KeyTopics3/en/FrameSet1.htm> [Cité le: 30.8.2004].

Connaissances et compétences: des atouts pour la vie: Premiers résultats de PISA 2000. Paris: OCDE, 2001.

Davis, Paula; Kelly, Michael. *Curriculum innovation summary report compiled from National Reports written by members of the TNP2 Scientific Committee for Curriculum Innovation*. Université de Southampton: LTSN - Learning and teaching support network, 2002. Disponible sur Internet: <http://152.78.89.51/resourcedownloads.aspx?resourceid=1216&filename=summary.rtf> http://www.fu-berlin.de/elc/tnp2/images/summary_synthesis%20report.pdf http://www.fu-berlin.de/elc/tnp2/images/summary_synthesis%20report_FR.pdf [Cité le: 31.8.2004].

Diplomatzišanas rokasgrāmata [Guide de reconnaissance des diplômés] Akademiskās informācijas centrs [Centre d'informations académiques]. Riga: AIC, 2000.

Galton, M.; Moon, B. (dir.). *Handbook of teacher training in Europe: issues and trends*. Londres: David Fulton Publishers, 1994.

Geske, A. *Matematikas un dabaszinātņu izglītības attīstības tendenču starptautiskais pētījums: 1995-1999* [Recherches sur l'évolution internationale et les tendances dans la formation aux mathématiques et aux sciences naturelles]. Riga: 'Mācību Grāmata', 2000, p. 75.

Geske, A.; Grīnfēlds, A.; Kangro, A. *Izglītības starptautiskās salīdzinošās novērtēšanas sistēma Latvija. Monogrāfiju sērija: Izglītības pētniecība*

Latvija, monogrāfija Nr.1 [Système d'évaluation comparative internationale de l'enseignement en Lettonie, monographie n° 1]. Riga: Mācību grāmata, 1997.

Haug, Guy; Tauch, Christian. *Tendances des structures d'éducation dans l'enseignement supérieur (II). Rapport de suivi préparé pour les Conférences de Salamanque et de Prague de mars/mai 2001*. Helsinki: Conseil national de l'éducation, NARIC Finlande, 2001. Disponible sur Internet en anglais et en français: <http://www.oph.fi/publications/trends2/> [Cité le: 30.8.2004].

Mullis, I. et al. *PIRLS 2001 International report: IEA's Study of reading literacy achievement in primary schools in 35 countries*. Chestnut Hill, Massachusetts: Boston College, 2003. Disponible sur Internet: http://timss.bc.edu/pirls2001i/pdf/p1_IR_book.pdf [Cité le: 31.8.2004].

Rauhvargers, A. Eiropas kopēja augstākās izglītības politika. No Lisabonas konvencijas līdz Boloņas deklarācijai, Boloņas procesā sasniegtais un vadlīnijas nākotnei [Politique européenne commune sur l'enseignement supérieur. De la Convention de Lisbonne à la Déclaration de Bologne. Réalisations du processus de Bologne et lignes directrices pour le futur]. *Latvijas vēsture. Jaunie un jaunākie laiki = Histoire de Lettonie. Histoire moderne et récente* 1(45), 2002, p. 9-21.

Recueil de données mondiales sur l'éducation 2003 - Statistiques comparées sur l'éducation dans le monde. Montréal: Institut de statistique de l'UNESCO, 2003. Disponible sur Internet: http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/ged/GED_EN.pdf http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/ged/GED_FR.pdf http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/ged/GED_SP.pdf [Cité le: 30.8.2004].

Schröder, G. (Chancelier de l'Allemagne fédérale), *Regierungserklärung von Bundeskanzler Schröder zum Thema Bildung und Innovation*. Berlin: Bundestag, 13 juin 2002. Disponible sur Internet: <http://www.bundeskanzler.de/Neues-vom-Kanzler-.7698.73233/a.htm?printView=y> [Cité le: 31.8.2004].

Skolotāja profesijas standarts (projekts) [Norme sur la profession enseignante (projet)]. Izglītības un zinātnes ministrija [Ministère de l'éducation et des sciences], 2003.

Strategies of change in teacher education. European views. *ENTEP/BLK conference proceedings*. 18-19 janvier 2002, Feldkirch, Autriche.

Želvys, R. Teacher training in post-communist countries: possibilities for the twenty-first century. *A Journal of reading, writing and critical reflection*, 2001, p. 35-39.

Mots clés

Quality of training, curriculum, duration of studies, university, education reform, employment



Pukelis Kestutis

Docteur en sciences de l'éducation, directeur du Centre de recherche et de qualité des études, vice-recteur aux affaires internationales de l'université Vytautas Magnus de Kaunas (Lituanie).



Rimantas Laužackas

Docteur en sciences de l'éducation, directeur du Centre de recherche et d'enseignement professionnel, doyen de la faculté des sciences sociales de l'université Vytautas Magnus de Kaunas (Lituanie).



Recentrage de la stratégie de formation des enseignants de FEP en Lituanie: une approche systématique

L'article se penche sur le contenu actuel de la qualification des enseignants des écoles professionnelles lituaniennes en termes de pédagogie, et sur le rôle que le nouveau paradigme de l'apprentissage tout au long de la vie confère, dans ce domaine, aux enseignants de FEP et à leurs établissements. Il décrit les éléments qui sous-tendent l'approche, les principes et les caractéristiques principales de la nouvelle stratégie adoptée par la Lituanie en matière de formation des enseignants de FEP. Il analyse la structure de la norme professionnelle relative à cette catégorie d'enseignants, ainsi que le système général qui assure leur formation.

Introduction

La Lituanie est confrontée à de nouveaux défis et à de nouvelles exigences portant à la fois sur l'enseignement et la formation professionnels proprement dits, et sur la formation de ceux qui les dispensent. L'étude de la qualification professionnelle actuelle des enseignants lituaniens de FEP révèle une demande grandissante vis-à-vis de son volet pédagogique ⁽¹⁾. Notre article aborde différents aspects de cette question, tels que le contenu actuel de la qualification didactique et professionnelle des professeurs et chargés de cours de FEP ⁽²⁾; la norme professionnelle appliquée à l'enseignement professionnel, basée sur les compétences, et sa structure dans la perspective du modèle de l'apprentissage tout au long de la vie (déroulement de carrière); les nouveaux défis lancés à la formation des enseignants de FEP par ce modèle de l'apprentissage tout au long de la vie; le rôle des établissements de FEP dans une formation des enseignants de FEP basée sur les compétences; la qualité de l'interaction entre les institutions de formation des enseignants et les écoles de FEP dans l'éducation initiale et continue des enseignants de FEP; l'approche, les principes et les caractéristiques principales de la nouvelle stratégie lituanienne de formation des enseignants de FEP, qui met l'accent sur une norme professionnelle applicable à ces enseignants, d'une part, et sur une norme professionnelle applicable à leur formation, basée sur une approche modulaire, d'autre

part. Certains aspects ne seront pas abordés ici, parmi lesquels les méthodes d'évaluation des acquis, les outils servant à mesurer les compétences didactiques résultant de la pratique d'un enseignement/apprentissage antérieur, et la reconnaissance (accréditation) des programmes de formation des enseignants de FEP au niveau européen, en cours de développement en Lituanie.

Rôle nouveau des enseignants et des établissements de FEP dans l'apprentissage tout au long de la vie

Le *Mémorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie*, publié par la Commission en octobre 2000, souligne l'importance de l'enseignement en tant que moteur principal du développement des ressources humaines à long terme et, partant, de la compétitivité future de l'Europe au plan mondial. L'étude du Programme international pour le suivi de l'acquis des élèves (PISA) (Buck, 2002) confronte par ailleurs les décideurs politiques à un certain nombre de problèmes de développement de la formation: elle en décrit les carences et propose de nombreuses pistes de réforme. Elle marque son appréciation, au vu des résultats positifs déjà obtenus, à l'égard de la réorientation des priorités de l'éducation entamée dans des pays tels que le Canada et la Nouvelle Zélande et résumée par l'expression «éducation et formation tout au long de la vie» (EFLV). Cette réorientation concerne également le volet majeur du système d'en-



seignement professionnel que constitue la formation des enseignants de FEP: elle insiste sur la nécessité de faire évoluer le rôle des enseignants dans les établissements de FEP et le rôle de ces établissements eux-mêmes dans le modèle consécutif et basé sur les compétences appliqué à la formation de leurs enseignants. Quelles sont les implications de ces changements de rôle, et qui sera appelé à relever, sur le terrain, les défis liés à la formation initiale et continue des enseignants de FEP?

La transformation du rôle de l'enseignant de FEP se caractérise tout d'abord par l'adoption d'une nouvelle approche pédagogique qui, centrée sur l'apprenant plutôt que sur l'enseignant, incite les professeurs des écoles professionnelles à se présenter désormais comme des concepteurs et des développeurs de programmes d'enseignement/apprentissage, comme des accompagnateurs et des assistants, comme les membres d'une équipe de promotion de l'activité scolaire, comme des conseillers en orientation scolaire et professionnelle, comme des médiateurs et des animateurs de l'apprentissage, comme des participants à des projets internationaux, comme les membres de réseaux de coopération et de communication, etc. Il n'en reste pas moins que si bon nombre de professeurs aiment encore enseigner, beaucoup n'aiment pas apprendre. Les enseignants de FEP, tous niveaux confondus, devraient s'efforcer de mieux saisir le sens de l'apprentissage tout au long de la vie, et d'en appliquer l'approche à leurs tâches quotidiennes et à leur développement personnel.

Le modèle de l'apprentissage tout au long de la vie concerne, au-delà de chaque enseignant à titre individuel, l'ensemble de l'établissement de FEP, appelé à prendre en compte les exigences et les besoins du marché du travail en adaptant la structure des différentes qualifications professionnelles et, partant, la composition des compétences qui leur sont associées. Autrement dit, chaque établissement de FEP fait partie d'un marché de l'éducation et doit, s'il veut y survivre, devenir une organisation apprenante. Une bonne perception de la mission locale, nationale et internationale de l'établissement de FEP, la capacité d'en concevoir la vision, et l'élaboration de programmes de perfectionnement du personnel et de systèmes de gestion de la qualité, sont autant de facettes qui doivent désormais faire partie intégrante de la formation des enseignants de FEP.

On peut citer, en tant que grandes caractéristiques externes d'une organisation apprenante, l'ouverture à son environnement et sa capacité d'innovation, ainsi que sa participation active aux processus de changement. Les grandes caractéristiques internes d'une organisation apprenante sont, de leur côté, la définition d'une stratégie de développement; la participation à une communauté d'établissements de FEP ayant une vision commune de leur mission; le rassemblement et la très large diffusion d'informations; la transparence; l'application des principes du partenariat entre les différents départements de l'établissement; la flexibilité dans la promotion; un large éventail de possibilités d'agir individuellement et en équipe; l'importance accordée aux relations extérieures; l'autoperfectionnement du personnel; et un climat psychologique positif au sein de l'organisation.

L'établissement de FEP joue, conjointement à l'université (qui leur confère une qualification didactique) et à l'entreprise (qui les dote des compétences professionnelles les plus récentes et les mieux ciblées), un rôle extrêmement important dans la formation des enseignants de FEP basée sur les compétences et plus spécifiquement axée sur des aptitudes poussées en matière d'enseignement pratique. L'intégration du futur lieu de travail - à savoir l'école professionnelle - dans la formation des enseignants de FEP exige à la fois la supervision d'un tuteur, assurée par l'université, et d'un mentor qui appartient au milieu professionnel (un enseignant de FEP expérimenté et spécialement qualifié). La formation des enseignants de FEP basée sur les compétences requiert, par ailleurs, une nouvelle approche conceptuelle du cursus, lequel ne devrait plus s'articuler autour de disciplines distinctes, mais autour de modules intégrés visant chacun à faire acquérir une compétence ou une série de compétences particulière. Cette approche modulaire de la formation professionnelle initiale et continue permettrait d'apporter une réponse flexible aux besoins individuels des candidats enseignants. Une méthode d'évaluation des acquis et un suivi de l'évolution du marché du travail permettraient en outre aux futurs enseignants de ne pas suivre certains modules - parce qu'ils offrent peu de débouchés ou parce qu'ils en possèdent déjà les compétences - et d'opter pour l'étude de modules plus pertinents. L'approche modulaire de la formation permettrait également de rapprocher la théorie et la pra-

(1) «Qualification pédagogique» s'entend, aux fins du présent article, comme une synthèse interdépendante et intégrée de qualifications professionnelles (connaissances, compétences et attitudes en matière de contenu professionnel) et de qualifications didactiques (connaissances, compétences et attitudes en matière de théories, d'objectifs, de méthodes et de moyens pédagogiques/d'apprentissage qui varient selon le métier ou la profession enseignée). Chacune de ces qualifications professionnelles et didactiques se compose, à son tour, d'un ensemble d'aptitudes adaptées.

(2) Les établissements supérieurs de formation et d'enseignement professionnels, dont le personnel enseignant était principalement composé de chargés de cours, se transforment progressivement en écoles de FEP (les chargés de cours devenant des professeurs de FEP) ou en instituts de FEP, ceux-ci étant déjà assimilés au secteur de l'enseignement supérieur non universitaire.

Données statistiques générales concernant les professeurs et chargés de cours de FEP en Lituanie Tableau 1

Catégorie d'enseignants de FEP	Informations générales											
	Total	Âge (en années et pourcentage)			Expérience de travail dans une spécialité disciplinaire (en années et pourcentage)				Expérience pédagogique (en années et pourcentage)			
		<=30	31-50	>50	0	<=5	6-10	>10	<=5	6-10	11-15	>15
Professeurs	2 615	5,9	65,0	29,0	25,2	26,4	26,3	22,0	17,3	13,2	19,1	50,4
Chargés de cours	1 673	7,5	47,2	49,0	41,1	21,0	22,2	15,7	11,3	8,8	15,0	64,9
Professeurs liés au marché du travail	489	9,8	40,4	49,6	0	11,8	42,7	45,3	13	18,2	24,3	44,3
Total	4 777	6,9	56,3	36,8	28,2	23,0	26,6	22,3	14,8	12,2	18,2	54,9

Données statistiques officielles de base concernant la formation professionnelle et didactique des enseignants de FEP en Lituanie. Tableau 2

Catégorie d'enseignants de FEP	Total	Niveau de formation professionnelle						Niveau de formation didactique						
		Sans sec. (%)	Secondaire (%)	Sup. (%)	1 ^{er} cycle univ. (%)	Spécialisation (%)	2 ^e cycle univ. (%)	Docteur (%)	Néant (%)	Sup. (%)	1 ^{er} cycle univ. (%)	Spécialisation (%)	2 ^e cycle univ. (%)	Docteur (%)
Professeurs	2 615	0	9,2	42,6	0,4	46,2	1,5	0,07	87,6	2,9	0,2	8,3	0,96	0
Chargés de cours	1 673	0	0,18	5,98	1,5	87,98	2,9	1,5	57,6	1,5	0,5	37,96	2,1	0,36
Professeurs liés au marché du travail	489	0	14,5	20,3	0,8	61,1	1,8	1,4	78,3	0,6	0	18,8	1,4	0,8
Total	4 777	0	6,6	27,5	0,82	62,34	2,0	0,7	76,2	2,8	0,27	19,78	1,4	0,2

tique en favorisant une bonne interaction entre les instituts de formation des enseignants de FEP, les écoles professionnelles et les partenaires sociaux, et en instaurant ainsi les conditions indispensables à la création de réseaux personnels et institutionnels locaux, nationaux et internationaux dans le domaine de la formation des enseignants de FEP. Il ne fait aucun doute, en effet, que ce type d'enseignant doit désormais faire partie d'un réseau qui dépasse le cadre de son propre établissement (Pukelis, Laužackas et Rogojinaru, 1999) et que cette démarche s'inscrit dans sa mission future au sein de l'école professionnelle. Il doit devenir un praticien réflexif, voire un praticien-chercheur à petite échelle, puisqu'on attendra de lui qu'il soit capable d'anticiper les transformations du marché du travail et, partant, les nouvelles qualifications ou nouvelles structures de compétences professionnelles demandées. Cet objectif pourrait être réalisé par un rapprochement entre l'établissement d'enseignement et de formation professionnels et l'université, ou autre institut supérieur de formation des enseignants (Fulan, 1993). Le relèvement des compétences

de recherche parmi les enseignants de FEP aurait, en outre, des répercussions positives sur la capacité d'innovation des écoles professionnelles dans le domaine de la formation professionnelle initiale et continue des enseignants de FEP, et sur leur capacité de répondre aux exigences de l'économie de la connaissance.

Qualification professionnelle actuelle des pédagogues de la formation professionnelle

L'étude a couvert l'ensemble des pédagogues du secteur lituanien de l'enseignement et de la formation professionnels (professeurs et chargés de cours), dont la plupart travaillent pour le ministère de l'éducation et de la science et dans des centres de formation liés au marché du travail relevant du ministère de la sécurité sociale et de l'emploi. Elle a examiné le niveau formel de leur formation générale et pédagogique, en étayant les observations par des documents pertinents. Des données statistiques officielles ont été rassemblées, qui prennent en compte:



- ❑ le niveau de formation professionnelle des professeurs et chargés de cours de FEP;
- ❑ le niveau de formation didactique des professeurs et chargés de cours de FEP;
- ❑ des informations générales (âge, expérience de travail dans un domaine professionnel spécifique, expérience pédagogique) concernant les professeurs et chargés de cours de FEP.

Ces différents paramètres sont importants pour dresser le portrait des enseignants lituaniens de FEP et cerner leurs principaux besoins en termes de formation professionnelle initiale et continue.

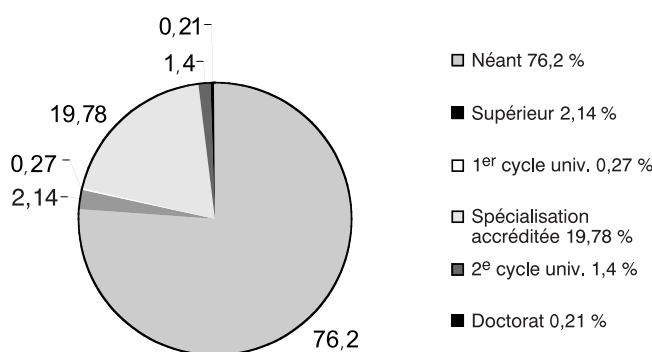
L'étude se fonde sur les données relatives à 4777 enseignants lituaniens de FEP, dont 2615 travaillent dans des écoles secondaires professionnelles, 1673 sont chargés de cours dans des instituts supérieurs de FEP en phase de reconversion en collèges ou dans des écoles professionnelles, et 489 dispensent une formation dans des centres liés au marché du travail. La grande différence entre les enseignants de FEP qui travaillent dans des établissements de formation et d'enseignement professionnels et ceux qui travaillent dans des centres de formation liés au marché du travail réside dans les exigences respectives en matière de formation didactique: les premiers font essentiellement appel à la pédagogie et les seconds à l'andragogie (théorie de l'éducation des adultes).

Les résultats détaillés sont présentés aux tableaux 1 et 2. L'âge moyen des professeurs et chargés de cours de FEP (tableau 1) se situe entre 31 et 50 ans (56,32 %). La majorité (62,34 %) sont des spécialistes dûment accrédités dans leur domaine professionnel (tableau 2). En revanche, 76,2 % des enseignants en FEP n'ont pas d'acquis didactique formel (figure 1), mais 70 % environ (18,2 % + 54,9 %) ont une expérience de travail pédagogique de plus de dix ans (voir également les annexes I, II, III, IV et V).

Les chiffres de la figure 1 conduisent à conclure que le besoin le plus urgent pour les enseignants de FEP lituaniens est l'acquisition d'une qualification didactique. On peut néanmoins considérer, étant donné que 70 % environ d'entre eux ont une expérience de travail pédagogique de plus de dix ans dans des écoles professionnelles, des collèges ou des centres de formation liés au marché du

Niveau formel de formation didactique des enseignants de FEP en Lituanie (%)

Figure 1



travail, que beaucoup possèdent déjà des compétences didactiques relevant d'une qualification pédagogique. Aussi l'acquisition de la qualification didactique peut-elle être envisagée de deux manières: en l'intégrant dans les cours de formation pédagogique initiale ou en procédant à l'évaluation des acquis préalables - cette seconde solution permettant de réaliser des économies de temps et d'argent tant au niveau de l'État (employeur) qu'au niveau de l'enseignant. La qualification didactique s'avère déterminante parmi les compétences que les enseignants de FEP sont actuellement tenus d'acquérir, et cette importance se reflète dans l'approche même du développement de leur formation.

Formation professionnelle des enseignants de FEP basée sur les compétences: principaux acteurs

La formation pédagogique (didactique et professionnelle) des enseignants de FEP est dispensée par les universités ou par d'autres instituts supérieurs de formation pédagogique ou professionnelle, ce qui atteste de sa finalité, à savoir l'acquisition de connaissances didactiques ou professionnelles théoriques à inscrire dans leur réflexion pédagogique. Elle est également dispensée dans les écoles et collèges professionnels, qui mettent davantage l'accent sur l'acquisition de compétences pratiques en matière d'enseignement/apprentissage à intégrer dans une réflexion pédagogique plus pragmatique. Les universités assurent une formation pédagogique essentiellement théorique, qui permet aux futurs enseignants de FEP d'acquérir les concepts fondamentaux qui alimenteront leur réflexion pédagogique et leur recherche de solutions éducatives. Les


Principaux acteurs de la formation pédagogique des enseignants de FEP
Tableau 3

Participants	Activité	Contenu de l'activité
Chargés de cours	Formation théorique des enseignants de FEP	Analyses de conférences, séminaires, travaux pratiques d'enseignement/apprentissage, élaboration du contenu des matières enseignées (modules), organisation du travail individuel des futurs enseignants de FEP, planification du processus d'études, enseignement des matières, évaluation des acquis, évaluation du contenu des matières enseignées (modules), conférences, amélioration du contenu des études et des méthodes d'enseignement.
Tuteurs	Participation à l'élaboration des programmes modulaires de formation professionnelle des enseignants, formation théorique des futurs enseignants et supervision de la réalisation pratique des objectifs théoriques des études par un accompagnement à distance	Fonction de chargés de cours, participation à l'élaboration et à la planification des programmes de formation des enseignants de FEP, suivi des activités théoriques et pratiques des futurs enseignants de FEP, participation aux discussions avec les futurs enseignants et les mentors, encouragement des futurs enseignants de FEP par des conseils et des consultations, maintien de leur motivation vis-à-vis des études, évaluation des acquis, retour d'information par le biais d'un accompagnement à distance, évaluation des programmes de formation des enseignants de FEP sur la base des réactions des participants.
Candidats enseignants de FEP	Études pédagogiques théoriques et pratiques	Examen des matières ou modules théoriques, enseignement pratique direct dans une école ou un collège professionnel(le), suivi du processus d'enseignement/apprentissage et de ses diverses composantes, participation aux discussions avec les chargés de cours, tuteurs, mentors et collègues, programmation d'activités d'enseignement/apprentissage, réflexion sur leurs propres activités d'enseignement et celles de leurs collègues, évaluation réflexive des informations provenant des tuteurs, des mentors, des collègues, des apprenants et de leurs parents, et des partenaires sociaux.
Mentors	Encadrement professionnel destiné à aider le futur enseignant de FEP à acquérir des aptitudes pédagogiques pratiques grâce à un accompagnement direct	Rencontres avec les futurs enseignants de FEP effectuant un stage, examen de la stratégie en matière de pratique pédagogique avec accompagnement professionnel, formulation conjointe des grands objectifs de la pratique pédagogique, programmation de la pratique pédagogique et du soutien professionnel, assistance à la pratique pédagogique, accompagnement, suivi de l'activité du futur enseignant de FEP en classe de formation, en milieu scolaire et en entreprise, et rencontres avec les parents, évaluation des acquis avec interprétation et retour d'information, aide à la résolution de problèmes pédagogiques divers, stimulation et maintien de la motivation à l'égard de l'activité pédagogique par un accompagnement direct, encouragement du futur enseignant de FEP à s'intégrer dans la communauté des établissements de formation professionnelle et à en comprendre la culture organisationnelle.

pédagogique suffisante, à les résoudre individuellement, l'aide des autres étudiants joue, dans le cadre de la formation des enseignants, un rôle décisif pour l'efficacité des études pédagogiques et leur qualité.

Les principaux acteurs de la formation des enseignants de FEP sont les chargés de cours et les tuteurs au sein des universités et des collèges de FEP, les mentors et les futurs enseignants travaillant déjà dans une école professionnelle. Le tableau 3 décrit ces différents groupes de participants à la formation des enseignants de FEP et le contenu de leurs activités respectives (exception faite des élèves des écoles professionnelles).

Un chargé de cours, que ce soit dans une université ou un autre établissement d'enseignement supérieur, a pour mission de participer à la formation professionnelle des futurs enseignants et de réaliser un certain nombre d'objectifs dans le cadre de leurs études théoriques (transmission de connaissances pédagogiques, développement d'approches et d'attitudes pédagogiques utiles, apport d'éléments théoriques à la réflexion pédagogique, etc.) à l'occasion de conférences, de séminaires et d'autres activités.

Les fonctions de tuteur (*tutor* en Grande-Bretagne et *university supervisor* aux États-Unis et dans d'autres pays) sont également assurées par les chargés de cours des universités ou autres établissements d'enseignement supérieur. Ce rôle diffère néanmoins de celui d'un chargé de cours universitaire en raison des responsabilités didactiques et opérationnelles concrètes qu'il comporte en matière de formation professionnelle des enseignants. Ainsi, par exemple, un tuteur participe à l'élaboration, à la planification et à l'évaluation des programmes de formation professionnelle des enseignants, et s'assure que les travaux pratiques réalisés sous la tutelle de mentors s'inscrivent bien dans les objectifs desdits programmes (Rozemond, 2000; Frits, 2000). Il a donc un rôle de supervision, d'orientation des futurs enseignants de FEP par un accompagnement à distance, de rencontre des futurs enseignants de VET dans les écoles, d'examen de leurs acquis avec eux et leurs mentors, d'assistance pour la définition des futurs objectifs d'apprentissage et de coopération avec les mentors afin de garantir une étroite interaction entre les études théoriques et pratiques. La formation pédagogique pratique exige donc une collaboration entre l'école

écoles et collèges professionnels favorisent, de leur côté, l'acquisition par les futurs enseignants de FEP de connaissances pédagogiques en environnement réel, développant ainsi leurs aptitudes à gérer l'enseignement/apprentissage sur le terrain. Les candidats enseignants sont confrontés, au cours de leurs études théoriques et pratiques, à toute une série de problèmes liés à l'enseignement et à l'apprentissage. Étant donné leur incapacité, faute d'une expérience



professionnelle et l'université ou tout autre établissement d'enseignement supérieur.

Un mentor (professeur associé, professeur de clinique, coenseignant) est, en général, un enseignant de FEP expérimenté (*Mentor Training in Vocational Training*, 1998), qui aide un futur collègue à transformer, au cours de sa formation pratique, ses connaissances théoriques en aptitudes pratiques d'enseignement/apprentissage, à mieux comprendre les spécificités de sa future activité professionnelle et à faciliter son insertion dans la culture organisationnelle scolaire. L'activité principale du mentor dans le cadre de la pratique pédagogique du futur professeur ou chargé de cours de FEP est l'encadrement professionnel (Klenke & Kruger, 2000). Le mentor doit avoir une forte personnalité, être convaincu de l'importance du travail pédagogique, respecter l'éthique pédagogique et se montrer créatif, tolérant et empathique, entre autres. Il ou elle doit être capable de tirer parti des possibilités offertes par les technologies de l'information, de développer le contenu de l'enseignement/apprentissage, de préparer du matériel d'enseignement/apprentissage, de participer à un travail de projet (planification, exécution, évaluation, adaptation), d'organiser un travail en équipe, d'appliquer des méthodes de pédagogie active et diverses méthodes d'encadrement, de préparer des rencontres avec de futurs enseignants de FEP, de trouver un accord de coopération, de communiquer et d'interpréter, d'assurer un retour d'information, de conseiller, de procéder à des interventions à caractère pédagogique, d'étudier les besoins, d'observer, de développer l'aptitude au conseil par l'étude et l'identification de situations concrètes et la recherche de solutions optimales, et de mettre en œuvre des méthodes pédagogiques diverses en vue de renforcer l'efficacité de la formation des enseignants de FEP.

Une interaction doit exister, pendant le déroulement des études pédagogiques pratiques, entre le tuteur (qui procède à l'inspection ou à la supervision), le mentor (qui oriente l'activité pratique du futur enseignant de FEP), le futur enseignant de FEP lui-même (qui exécute les tâches pédagogiques pratiques) et l'élève de l'école professionnelle. La nature de l'interaction est déterminée par les buts et objectifs de la formation pédagogique pratique, et son efficacité dépend de la compétence et de la motivation des participants. Les travaux de recherche

révèlent que la plupart des problèmes surviennent en rapport avec l'agent principal de la formation pédagogique pratique, à savoir le mentor. Ils peuvent avoir des causes diverses: compétence, intérêt et motivation, attitude et approche pédagogiques, expérience, questions financières, etc. Selon Christensen (1988), qui a étudié l'interaction entre les futurs enseignants, les tuteurs et les mentors, la communication entre les futurs enseignants et les tuteurs s'inscrit dans un partenariat sur pied d'égalité. Une approche évaluative prédomine lors des commentaires à propos des leçons et autres tâches pédagogiques: les erreurs et difficultés pédagogiques sont analysées; des conclusions sont tirées; une stratégie et une tactique sont formulées sur le plan de la pédagogie appliquée; la réflexion indépendante est encouragée; et des solutions aux problèmes sont envisagées. L'interaction entre les futurs enseignants et les mentors revêt un caractère très différent, dans la mesure où une prépondérance des seconds se manifeste lors des discussions, lesquelles se limitent à passer les événements en revue et à examiner l'activité de l'étudiant en termes d'apprentissage. Les conclusions tendent à être directives, et aucune justification n'est habituellement fournie pour les tâches assignées aux futurs enseignants de FEP.

Ben-Peretz et Rumney (1991) signalent que l'interaction entre les futurs enseignants et les mentors relève généralement, en Israël, de l'évaluation, et que les premiers bénéficient rarement de suggestions ou de propositions alternatives à propos de leur activité. Les discussions avec les tuteurs se rapprochent, en revanche, de celles décrites par Christensen (1988). Koerner (1992), qui s'est penché sur les raisons de cette carence de communication entre les futurs enseignants et les mentors, révèle que les seconds - qui sont des enseignants expérimentés - supportent difficilement que leurs futurs collègues perturbent leur rythme de travail, leur fassent perdre leur temps et les empêchent de se concentrer sur leurs propres problèmes professionnels. Les enseignants expérimentés s'inquiètent des idées que les nouveaux venus apportent avec eux de l'université ou d'un autre établissement d'enseignement supérieur: ils considèrent qu'elles ne s'inscrivent pas dans la réalité du milieu scolaire et qu'elles sont non conformes, pour ne pas dire contradictoires, à leurs stéréotypes d'activité. La sélection et la préparation des enseignants expérimentés les plus aptes à



la fonction de mentors revêtent donc une importance majeure dans le cadre d'une formation des enseignants de FEP basée sur l'acquisition de compétences pédagogiques pratiques.

Leavitt (1991) affirme, de son côté, que les contradictions entre tuteurs et mentors proviennent d'une perception différente de la finalité des études pédagogiques pratiques par les théoriciens des universités, d'une part, et par les praticiens des écoles, d'autre part. La communication et la coopération entre tuteurs et mentors s'avèrent déterminantes pour la promotion de la formation pédagogique appliquée. L'un des principaux aspects de cette coopération est la préparation des enseignants expérimentés à leur fonction de mentor et à une meilleure communication dans le cadre de la formation des professeurs de l'enseignement professionnel. Un programme de formation de ce type est d'ores et déjà mis en œuvre avec le soutien du ministère de l'éducation et de la science.

Pour résumer ce qui précède:

□ le *Mémorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie*, publié par la Commission européenne en octobre 2000, souligne l'importance de l'enseignement en tant que moteur principal du développement des ressources humaines à long terme et, partant, de la compétitivité future de l'Europe au plan mondial;

□ le besoin le plus urgent pour les enseignants de FEP lituaniens est l'acquisition d'une qualification pédagogique, puisque plus de 70 % d'entre eux n'ont aucun bagage spécifique en la matière. Ils sont néanmoins 70 % environ à posséder une expérience de travail pédagogique de plus de dix ans dans des écoles professionnelles, des collèges professionnels ou des centres de formation liés au marché du travail. La mise au point d'une méthodologie pour l'évaluation des acquis préalables apparaît donc comme une démarche utile et urgente, qui permettrait à l'État et aux bénéficiaires de cet outil (enseignants de FEP sans qualification pédagogique) d'économiser à la fois du temps et de l'argent.

De nouveaux défis doivent être relevés en matière de formation des enseignants de FEP. Il s'agit principalement:

□ de faire évoluer les stéréotypes du comportement pédagogique des enseignants de FEP en adoptant une approche centrée sur l'apprenant plutôt que sur l'enseignant;

□ de transformer l'école professionnelle en organisation apprenante;

□ d'intégrer le futur lieu de travail dans la formation des candidats enseignants de FEP ou de veiller à une interaction étroite entre le volet théorique et le volet pratique de leurs études;

□ de modifier la conception du cursus afin que celui-ci s'articule autour de modules intégrés ciblant des compétences concrètes, plutôt qu'autour de matières de formation professionnelle enseignées isolément;

□ de faire du professeur/chargé de cours de FEP l'élément d'un réseau qui dépasse les limites de son propre établissement d'enseignement;

□ de faire en sorte que l'enseignant de FEP, praticien réflexif aujourd'hui, soit à l'avenir un praticien-chercheur à petite échelle.

Les principaux acteurs d'une formation des enseignants de FEP basée sur les compétences sont le chargé de cours, le tuteur, le mentor au sein de l'école professionnelle et le futur enseignant de FEP suivant ses cours dans une université ou un autre établissement de l'enseignement supérieur et travaillant déjà dans une école ou dans un collège professionnel(le). Le niveau de réussite de la formation des enseignants de FEP est directement lié à la qualité de l'interaction entre le tuteur, le mentor et le candidat enseignant.

La dimension européenne du développement de la formation des enseignants de FEP

Les observations théoriques et empiriques formulées plus haut ont conduit les chercheurs, les décideurs politiques et les praticiens à considérer que la meilleure approche serait, dans le cas de la Lituanie, une formation des enseignants de FEP basée sur les compétences. Elle permettrait, en outre, aux décideurs lituaniens en la matière de fonder le nouveau système de formation des enseignants de FEP sur une base bénéficiant d'un large soutien international. Un autre modèle a, en effet, prévalu au cours de la



période d'occupation soviétique: fragmenté et caractérisé par une orientation trop académique et théorique, il n'est pas compatible avec l'économie de marché et ne peut répondre aux exigences du marché du travail d'aujourd'hui.

Dès l'indépendance (1990), de nombreux efforts ont été déployés pour analyser l'expérience vécue par différents pays occidentaux, et par la Lituanie, en matière de formation des enseignants de FEP (Dienys et Pusvaskis, 1998; *Livre blanc: formation professionnelle*, 1999; Laužackas, 1999; Pukelis, 1999; Laužackas & Pukelis, 1998; Kucinskis & Kucinskiene, 2000, et autres). Ces études théoriques et ces travaux de recherches empiriques ont conclu que la formation repose sur une prise de conscience concrète des enseignants de FEP vis-à-vis de la manière d'agir dans diverses situations d'enseignement/apprentissage. Considéré comme le mieux adapté au système lituanien, c'est le modèle de formation consécutif et basé sur les compétences qui a été retenu pour le développement de la formation des enseignants de FEP dans ce pays.

En 1997, l'université Vytautas Magnus de Kaunas (Lituanie) a entrepris, en collaboration avec la Sheffield Hallam University (UK), la mise au point d'un programme modulaire destiné à la formation initiale des enseignants de FEP, dans le cadre du projet PHARE VET'97. Ce projet a abouti à l'élaboration d'un cursus d'une année composé de douze modules respectivement axés sur les principales compétences exigées des enseignants de FEP pour obtenir la qualification pédagogique. Les douze manuels à l'usage des professeurs et les douze manuels à l'usage des apprenants fournissent la description complète du programme et de ses conditions de mise en œuvre. Un groupe de tuteurs a été spécifiquement formé, puis a testé ses propres modules dans le cadre d'un programme de formation initiale d'enseignants de FEP d'une durée d'un an. Des mentors - enseignants de FEP expérimentés qui exercent leur profession tout en jouant un rôle déterminant dans la formation des enseignants de FEP basée sur les compétences - ont travaillé parallèlement aux tuteurs. Le premier groupe de mentors a été formé en 1998 dans le cadre d'un projet bilatéral lituanien (université Vytautas Magnus) et norvégien (Akershus University College). Ce projet a notamment abouti à la publication d'un ouvrage consacré au développe-

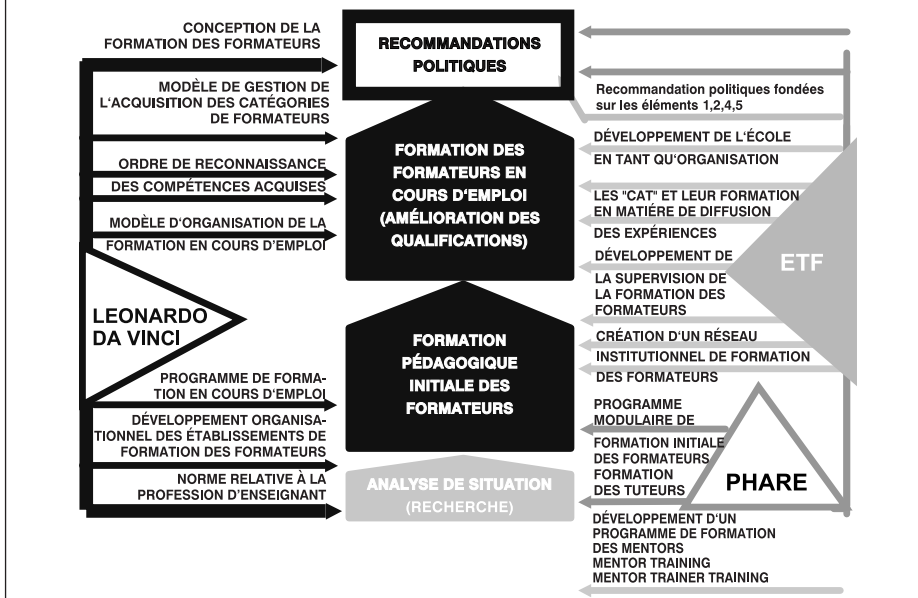
ment des aptitudes au conseil des mentors (*Learning and counselling*, 2002) en anglais (2002) et en lituanien (2003).

En 1998, un projet international Leonardo da Vinci - Organisation systématique de la formation continue du personnel de FEP (1998-2000) - a été lancé en étroite coopération avec des partenaires situés au Danemark, en Allemagne et aux Pays-Bas. Il a également abouti à la conclusion que la formation des enseignants de FEP basée sur les compétences était la mieux adaptée aux exigences actuelles du marché du travail. Le cadre de la norme professionnelle relative à la formation des enseignants de FEP (2002) a été conçu sur la base de l'apprentissage tout au long de la vie et des compétences que les enseignants de FEP doivent posséder pour être compétitifs sur le marché de l'emploi.

L'approche de la formation des enseignants de FEP basée sur les compétences a également été au cœur d'un autre projet de coopération internationale réunissant la Fondation européenne pour la formation (EFT) et des donateurs danois et finlandais. Le projet axé sur le recentrage et le remodelage de la formation des enseignants et formateurs en Lituanie et en Lettonie (*Reshaping the focus and structure of teacher/trainer training (TTT) in Lithuania and Latvia*) (1999-2002) a été coordonné par l'université Vytautas Magnus, où la proposition en matière de formation professionnelle des enseignants de FEP en Lituanie a été élaborée (Laužackas, Pukelis et Pundziene, 2002) et où la norme professionnelle relative aux enseignants de FEP a été aménagée en fonction des besoins d'un perfectionnement s'inscrivant dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie. Le déroulement linéaire de la carrière des enseignants de FEP a été conçu en fonction des aptitudes concrètes à posséder à chacun des stades de leur développement professionnel. Les objectifs et résultats issus, en matière d'apprentissage, du programme modulaire PHARE VET'97 ont été adaptés à la nouvelle norme professionnelle applicable aux enseignants de FEP. Le programme de formation des mentors a été développé, un premier groupe de formateurs étant prêt, et un second en cours de formation. Le manuel du mentor a été publié à l'intention de ceux qui participent au programme modulaire initial. Une réglementation a été élaborée pour la formation pédagogique initiale des professeurs/chargés de cours de



Coordination des projets internationaux axés sur le développement du système de formation des enseignants de FEP en Lituanie **Figure 2**



FEP (2002). Ces différents documents ont été acceptés et confirmés par le Collegium de formation professionnelle, qui fait partie du ministère de l'éducation et de la science. Ce dernier a alloué, suite aux décisions politiques ainsi adoptées, des fonds suffisants pour entamer l'application pratique de la formation professionnelle initiale des enseignants de FEP. Le premier groupe, composé de 32 de ces enseignants, a terminé avec succès le programme modulaire de formation initiale en avril 2004, et un troisième groupe de mentors a été formé en 2003 en faisant exclusivement appel à des ressources intellectuelles et financières nationales. Un deuxième groupe d'enseignants de FEP suit actuellement la formation. Le recours à l'aide internationale pour le développement du système de formation des enseignants de FEP en Lituanie est illustré à la figure 2 (CAT = *change agent team* ou «équipe d'agents de changement»).

Les ressources intellectuelles et financières lituaniennes restent néanmoins insuffisantes pour répondre à la demande de formation didactique des enseignants de FEP. Le recours aux fonds structurels de l'Union européenne permettrait sans doute de surmonter cette difficulté. La formation professionnelle continue des enseignants de FEP est actuellement assurée par des groupes d'experts issus de différents secteurs économiques (EGEB) et porte notamment sur l'élaboration de normes de formation des enseignants de FEP dans chacune des matières d'enseignement concernées.

Stratégie de formation des enseignants de FEP en Lituanie

La Lituanie a fondé sa stratégie de formation pédagogique des enseignants de FEP sur un certain nombre d'approches spécifiques:

- intégration des études théoriques et pratiques sur le lieu de travail de l'enseignant (conjugaison de l'apprentissage et de l'exercice de la profession en situation réelle) ou interaction étroite entre l'université (ou l'établissement d'enseignement supérieur) et l'école professionnelle, étant donné le caractère trop académique de la formation antérieurement dispensée;

- transformation des écoles professionnelles en organisations apprenantes, afin d'y favoriser un développement organisationnel «horizontal» plutôt que «vertical», et de faire des écoles professionnelles des partenaires à part entière des universités;

- promotion d'un apprentissage par la réflexion dans l'action au travers d'une modernisation des méthodes d'enseignement/apprentissage, afin d'encourager une acquisition autonome des connaissances de la part des étudiants;

- ouverture des écoles professionnelles au monde du travail, en insistant sur une étroite collaboration avec les partenaires sociaux et en créant des réseaux nationaux et internationaux regroupant l'ensemble des institutions et des acteurs clés concernés par la formation des enseignants de FEP.

Déoulant d'un certain nombre de spécificités politiques, économiques, sociales, culturelles et d'enseignement, ainsi que de facteurs organisationnels et individuels, et de leurs interactions éventuelles, les principes de la formation des enseignants de FEP s'établissent comme suit en Lituanie:

- la décentralisation, qui implique que tous les enseignants ont accès à la formation en termes de réponse aux besoins de qualification pédagogique, de choix au niveau régional et d'autres aspects; possibilités d'apprentissage formel, non formel et informel, participation d'un large éventail d'établissements professionnels;

- l'ouverture, qui implique la coordination entre les besoins individuels et ceux du marché du travail, l'accessibilité de l'apprentis-



sage, la cohérence entre la formation initiale et la formation en cours d'emploi; la coordination de la demande et de l'offre de qualification aux niveaux national et international, des intérêts des partenaires sociaux et d'autres groupes sociaux, des ressources financières et autres; une formation générale, académique et professionnelle;

□ la systématisation, qui implique que le système de formation des enseignants de FEP garantit les conditions d'un apprentissage tout au long de la vie et l'acquisition progressive des différents types de qualification, et des possibilités de perfectionnement professionnel;

□ la compatibilité, qui implique que le système de formation des enseignants de FEP se renouvelle et s'adapte en permanence pour répondre aux exigences du monde du travail, du système éducatif et de la formation continue des enseignants qui choisissent l'enseignement professionnel et qui veulent acquérir et constamment améliorer leurs qualifications professionnelles et didactiques;

□ la coopération, qui veille à la prise en compte des intérêts respectifs des enseignants de FEP pour programmer et organiser une formation professionnelle continue répondant à leurs besoins et à leurs différents niveaux de compétences. La coopération établit des liens verticaux et horizontaux entre les différents établissements de formation des enseignants de FEP et permet de nouer des relations avec les partenaires sociaux, les écoles, les organisations gouvernementales et non gouvernementales, les partenaires dans le cadre de projets internationaux;

□ la particularité, qui met en évidence la singularité des principes de la formation des enseignants de FEP, de son organisation et de son contenu, par rapport à d'autres types de formation d'enseignants. Le problème posé par la grande diversité des programmes et de la demande de formation professionnelle par rapport au nombre restreint d'enseignants lituaniens dans une série de champs disciplinaires est actuellement à l'étude. La conformité générale et la spécificité nationale sont envisagées dans le contexte international.

Les grands paramètres de la formation des enseignants de FEP sont:

□ une norme professionnelle pour les enseignants de FEP;

□ un modèle consécutif pour la formation des enseignants de FEP;

□ un programme de formation pédagogique initiale et continue basé sur la norme professionnelle relative aux enseignants de FEP.

La norme professionnelle applicable aux enseignants de FEP, élaborée sur la base de l'apprentissage tout au long de la vie, couvre le déroulement linéaire complet de la carrière, à savoir cinq catégories de qualification professionnelle: enseignant de FEP junior, enseignant de FEP, enseignant de FEP senior, enseignant de FEP spécialiste de la méthodologie et enseignant de FEP expert. La norme professionnelle (2002) décrit les objectifs, les principaux domaines d'activité et les compétences didactiques des enseignants de FEP appartenant à chacune de ces catégories, et sert de référence pour la programmation, la mise en œuvre et l'évaluation de leur cursus. Elle répartit les compétences didactiques en cinq domaines:

□ compétences en matière de perfectionnement du personnel;

□ compétences en matière de programmation modulaire du cursus, d'enseignement et de développement;

□ compétences en matière de conception des programmes d'enseignement professionnel;

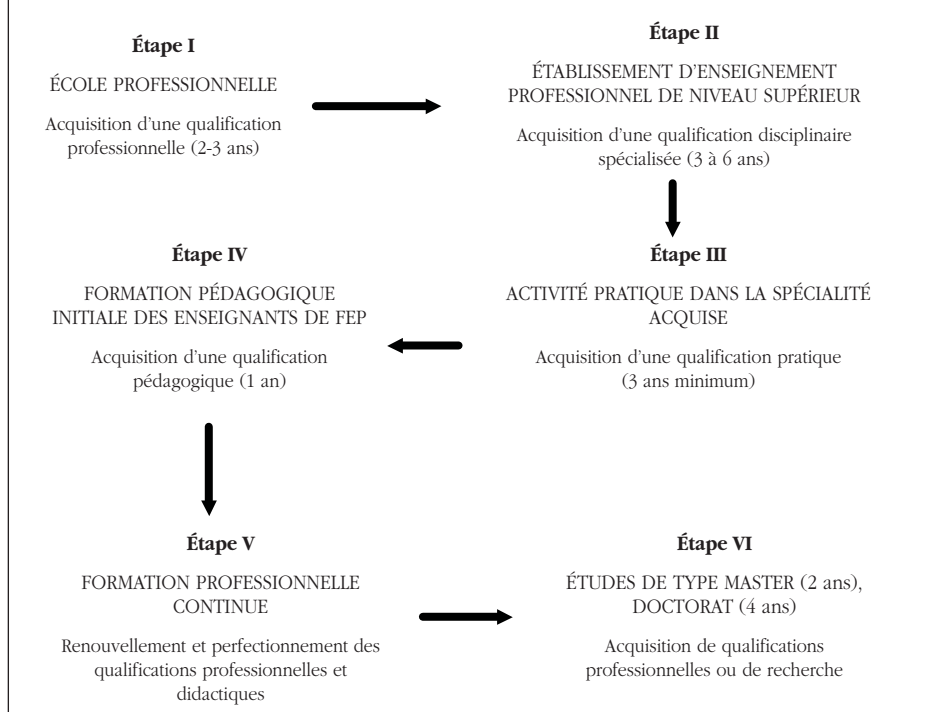
□ compétences en matière de développement du système scolaire et éducatif;

□ compétences en matière de développement des disciplines professionnelles enseignées.

La norme décrit les compétences didactiques liées aux quatre premiers domaines, en les répartissant en fonction des catégories de qualification des enseignants de FEP. Les compétences relevant du cinquième domaine ne sont pas décrites dans la norme, étant donné qu'elles touchent diverses professions. Leur description par des groupes d'experts de différentes branches économiques (EGEB) est en cours. Cet aspect de la qualification des enseignants de FEP doit tenir compte de l'évolution rapide des sciences et des tech-



Schéma général de la formation des enseignants de FEP en Lituanie

Figure 3


nologies et connaît, dès lors, une perpétuelle mutation qu'il convient d'inscrire dans un processus d'amélioration permanente.

Le modèle consécutif de formation des enseignants de FEP comprend quatre étapes formant une suite logique (figure 3). Premièrement - mais il s'agit d'une étape souhaitable, plutôt qu'impérative - le candidat enseignant de FEP termine des études dans un établissement professionnel, acquérant ainsi une première qualification orientée vers les besoins concrets du marché du travail (cycle de deux ou trois ans). À la deuxième étape, le candidat enseignant de FEP obtient une qualification professionnelle supérieure (cycle de trois à six ans). Lors de la troisième étape, le candidat enseignant de FEP acquiert un minimum de trois ans d'expérience pratique dans le domaine dans lequel il a obtenu sa qualification professionnelle. À la quatrième étape, l'enseignant de FEP commence à travailler dans une école de FEP dont le programme correspond à sa qualification professionnelle. Il (ou elle) acquiert, au cours des deux premières années de travail dans une école professionnelle, une qualification didactique et une qualification pédagogique complète. Cela ne concerne que la quatrième étape. La cinquième couvre la formation professionnelle continue basée sur l'apprentissage tout au long de la vie. L'enseignant de FEP peut, en tant que sixième

me étape, suivre un programme de type «master» ou de doctorat, et obtenir ainsi une qualification professionnelle ou de recherche de niveau supérieur.

Le cursus de formation didactique initiale des enseignants de FEP s'articule autour des compétences exigées pour obtenir la qualification définie dans la norme. Ce niveau de qualification est obligatoire et permet à l'enseignant ou au chargé de cours de travailler de manière autonome en milieu scolaire. Le cursus conjugue à parts égales les études théoriques et pratiques dans un établissement d'enseignement supérieur et le développement d'aptitudes pédagogiques dans une école professionnelle. Il témoigne du niveau actuel de formation des enseignants de FEP, des compétences didactiques pragmatiques acquises et de l'accessibilité des études (compte tenu du lieu et du moment où elles sont suivies), et de la participation active des employeurs et autres partenaires sociaux à la programmation, à la mise en œuvre et à l'évaluation du programme de cours. Un rôle essentiel est conféré aux tuteurs et mentors.

L'évaluation des acquis de la formation pédagogique initiale s'appuie sur le principe du «portfolio», qui instaure des préalables exigés pour l'accréditation des compétences déjà maîtrisées. L'évaluation finale des acquis d'un candidat enseignant de FEP consiste à faire la synthèse des résultats du portfolio, de la leçon expérimentale et du travail final.

Le cursus de formation en cours d'emploi des enseignants de FEP est lié, pour sa part, aux innovations scientifiques, technologiques et pédagogiques, complétées par l'acquisition de compétences axées sur l'accès à une catégorie de qualification supérieure et sur les besoins et intérêts personnels des enseignants. On peut, dès lors, envisager trois types de module de formation en cours d'emploi des enseignants de FEP:

□ cursus destiné au développement des compétences stratégiques correspondant aux innovations scientifiques et pratiques les plus récentes;

□ cursus destiné au développement des compétences requises pour accéder aux catégories supérieures de qualification décrites dans la norme relative aux enseignants de FEP;



□ cursus destiné au développement des compétences individuelles, répondant aux besoins de développement de l'établissement ou de l'enseignant de FEP concerné.

Conclusions

La formation des enseignants de FEP adhère, en Lituanie, aux principes de la décentralisation, de l'ouverture, de la systématisation, de la compatibilité, de la coopération et de la particularité.

Les grands paramètres de la formation des enseignants de FEP sont une norme professionnelle à leur intention, un modèle consécutif pour leur formation, et un cursus de formation initiale et en cours d'emploi conçu en référence à la norme professionnelle.

D'autres références sous-tendent la stratégie lituanienne dans le domaine de la formation des enseignants de FEP, telles que la réglementation de la formation pédagogique des professeurs de l'enseignement professionnel, le plan d'action pour la mise en œuvre

de la stratégie de formation de ces enseignants et d'autres documents approuvés par le ministère de l'éducation et de la science.

L'efficacité plus grande de la formation didactique et professionnelle des enseignants de FEP dépendra également de la mise au point d'une méthode d'évaluation des acquis préalables formels et informels, et d'outils destinés à mesurer les compétences concrètes décrites dans la norme relative aux enseignants de FEP.

La Lituanie, qui applique, dans le domaine de la formation des enseignants de FEP, un modèle consécutif et basé sur les compétences hérité d'une série de projets internationaux, dispose des documents de base et des ressources intellectuelles et humaines nécessaires pour entamer l'étude d'une stratégie en matière de formation didactique. Les ressources financières lui font toutefois défaut pour en concrétiser la mise en œuvre dans le cadre du système de FEP, et un recours au fonds structurels pourrait s'avérer particulièrement utile à cet égard.

Bibliographie

Ben-Peretz, M.; Rumney, S. Professional thinking guided practice. *Teaching and teacher education*, 1991, n° 7 (5), p. 517-530.

Buck, B. Priorities for vocational teacher training in a lifelong learning perspective. *Vocational education: research and reality*, 2002, n° 4, p. 10-15.

Christensen, P.S. The nature of feedback student teachers receive in post-observation conferences with the university supervisor: a comparison with O'Neal's study of cooperating teacher feedback. *Teaching and teacher education*, 1988, n° 4 (3), p. 275-286.

Commission des Communautés européennes. *Mémoire sur l'éducation et la formation tout au long de la vie: document de travail des services de la Commission*. Luxembourg: EUR_OP, 2000. (SEC (2000) 1832).

Conception for vocational teacher/lecturer education and training in Lithuania. *Vocational education: research and reality*, 2002, n° 4, p. 104-109.

Dienys, V.; Pusvaskis, R. Change of vocational training in Lithuania during first step of educational reform. *Vocational education: research and reality*, 1998, n° 1, p. 118-125.

Frits, Evelein. Telematic supervision, an interesting addition to supervision methodology. *Trends in Dutch teacher education*. In: Gerard, M. et al. (dir.). Apeldoorn: Garant, 2000, p. 185-205.

Fullan, M. *Change forces: probing the depths of educational reform*. London: Taylor and Francis, 1993.

Inglar, T. et al. *Learning and counseling*. VMU, Kaunas and Akershus University College, 2002.

Klencke, Peter; Krüger, Meta. Coaching teaching practice; the coach's task. In: Gerard M. et al. (dir.). *Trends in Dutch teacher education*. Apeldoorn: Garant, 2000, p. 167-174.

Koerner, M. E. The cooperating teacher: an ambivalent participant in student teaching. *Journal of teacher education*, 1992, vol. 43, p. 48-56.

Kucinskas, V.; Kucinskiene, R. Strategic planning of teacher training with regard to social competence development. *Vocational education: research and reality*, 2000, n° 3, p. 46-55.

Laužackas, R. *Systemo-theoretical dimensions of vocational education change*. Kaunas: universitė Vytautas Magnus, 1999.

Laužackas, R.; Pukelis, K. Change of Lithuanian vocational education and training system. *Control of educational processes*. Sofia-Berlin: universitė de Humboldt à Berlin, 1998, vol. 17, p. 93-96.

Laužackas, R.; Pukelis, K.; Pundziene, A. Conception for vocational teacher/lecturer education and training in Lithuania. *Vocational education: research and reality*, 2002, n° 4, p. 104-109.

Mots clés

Vocational education, teacher training, standard, personal development, vocational qualification and education system



Leavitt, H. B. Worldwide issues and problems in teacher education. *Journal of teacher education*, 1991, vol. 42, n° 5, p. 232-331.

Livre blanc: *formation professionnelle*. Ministère de l'éducation et de la science de la République de Lituanie; ministère du travail et de la sécurité sociale de la République de Lituanie, 1999.

Manuel du mentor: formation des enseignants de FEP [en lituanien, éd. scientifique Pukelis, K.]. Kaunas: université Vytautas Magnus, 2003.

Mentor training in vocational training. Budapest: Phare, 1988.

Professional standard for vocational teacher/lecturer. *Vocational education: research and reality*, 2002, n° 4, p. 110-128.

Pukelis, K. Professionalization of initial teacher training of secondary and upper-secondary schools as an important factor of VET reform in Lithuania. Control of educational process. So-

fia-Berlin: université de Humboldt à Berlin, 1999, vol. 20.1, p. 141-161.

Pukelis, K.; Palinauskaitė, A. *Analyse de la qualification pédagogique formelle des enseignants de FEP en Lituanie et de leurs compétences pédagogiques réelles* [en lituanien]. Vilnius: Pedagogika, 2001, vol. 51, p. 51-58.

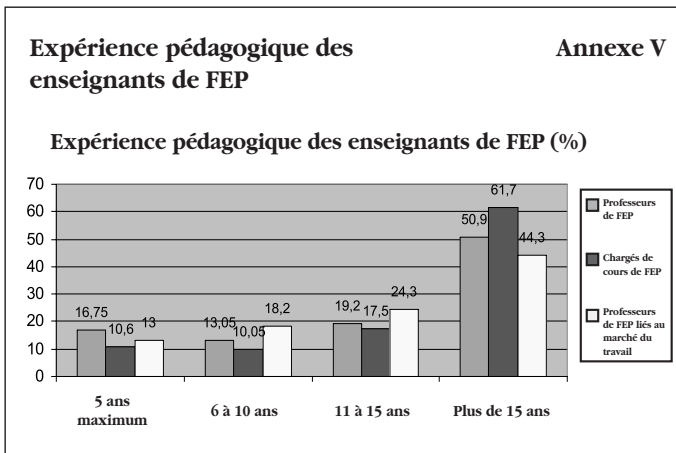
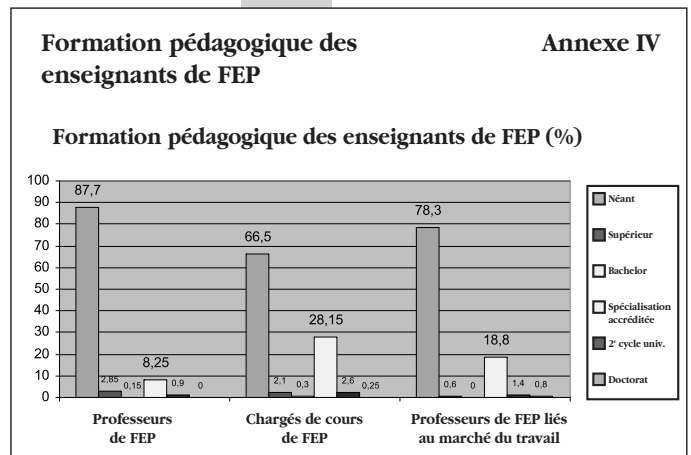
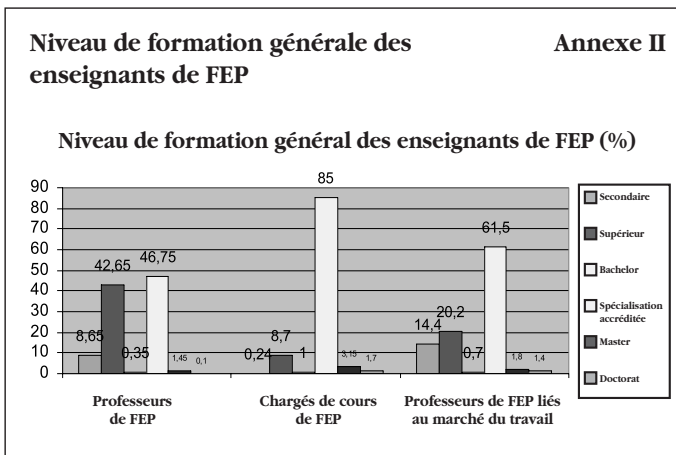
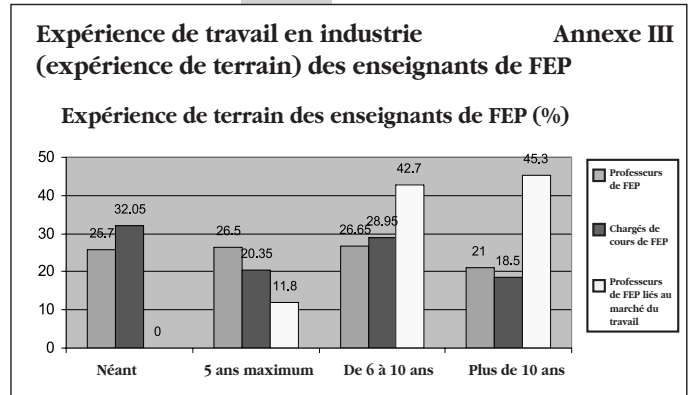
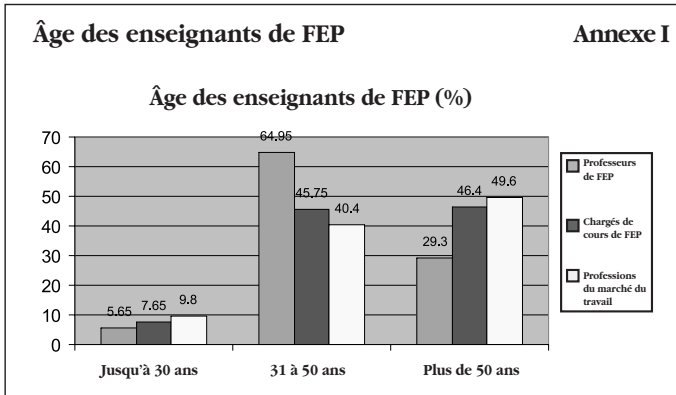
Pukelis, K.; Laužackas, R.; Rogojinaru, A. The teacher as networker across school boundaries (version abrégée). *Teacher and trainer training*. Turin: Fondation européenne pour la formation, 1999, p. 65-72.

Regulation for initial pedagogical education and training of vocational teacher/lecturer. *Vocational education: research and reality*, 2002, n° 4, p. 130-134.

Rozemond, Truus. Supervision as a methodical procedure in teacher education. In: Gerard, M. et al. (dir.). *Trends in Dutch teacher education*. Leuven-Apeldoorn: Garant, 2000, p. 175-183.



ANNEXES





**Maria
Wójcicka**

professeur au Centre
de politique
scientifique et
d'enseignement
supérieur de
l'université de
Varsovie



L'article décrit l'approche qui sous-tend les réformes menées depuis le début des années 1990 au sein du système éducatif polonais, et certains de leurs aboutissements. Il se penche plus particulièrement sur la diversification structurelle du système, et sur la diversification des niveaux d'enseignement et des diplômes qui en découle. Il tend à démontrer que cette démarche élargit l'accès à l'enseignement, dans la mesure où elle tient compte des capacités et des aspirations des jeunes en matière d'éducation. L'analyse évoque des éléments plus spécifiques de la réforme structurelle de l'enseignement postprimaire, et ses postulats de base; elle met également en évidence certaines de ses répercussions. L'examen du processus d'instauration d'une structure en deux cycles (*bachelor* et *master*) au niveau de l'enseignement supérieur souligne, pour sa part, les difficultés liées à l'acceptation sociale du premier niveau de cette filière (*bachelor* = *licencjat*), qualifié d'études professionnelles dans le langage officiel

(¹) Le gouvernement conserve un contrôle direct par le biais du ministère de l'éducation (désormais ministère de l'éducation nationale et des sports) ou délègue ses compétences aux organismes représentatifs du monde universitaire. Ceux-ci arrêtent notamment les exigences minimales au niveau du programme d'enseignement et les conditions requises pour l'instauration de nouveaux domaines/nouvelles disciplines d'étude. Le contrôle de la conformité aux réglementations en la matière a été confié, en janvier 2002, à la commission nationale d'accréditation (PKA).

Réforme de l'enseignement professionnel en Pologne

Contexte

La portée et la nature des réformes varient, en particulier en ce qui concerne le degré d'indépendance dans la définition des politiques éducatives, entre les niveaux primaire, secondaire et postsecondaire, d'une part, et le niveau de l'enseignement supérieur, d'autre part.

L'enseignement primaire et secondaire se caractérise par une administration centralisée, même si la loi sur l'éducation du 7 septembre 1991 confère aux établissements une certaine liberté de gestion. Celle-ci ne s'exerce concrètement qu'à partir de septembre 1999, certaines écoles ayant dû attendre les conditions propices à une réforme approfondie de l'ensemble du système.

La loi sur l'enseignement supérieur du 12 septembre 1990 accorde, pour sa part, aux établissements de ce niveau le droit de fixer leur propre politique en matière d'éducation et de recherche, limitant ainsi les compétences de l'administration centrale (¹). Inspirés par les milieux universitaires depuis les années 1990, les changements ont engendré une transformation radicale des structures et des programmes sur une période relativement courte. Ce processus ascendant, qui touche désormais la majorité des établissements de l'enseignement supérieur, ne se déroule cependant pas de manière uniforme.

En dépit des différences et des délais de mise en œuvre, la réforme et les changements intervenus dans les deux secteurs semblent présenter un certain nombre d'éléments com-

muns découlant de la politique officielle en matière d'éducation. Celle-ci prévoit notamment l'obligation pour le système éducatif de garantir l'égalité des chances aux jeunes et d'étendre la couverture de l'enseignement secondaire et supérieur. Cette obligation implique, entre autres, d'adapter le système aux capacités très diverses des jeunes et de leur offrir la possibilité de poursuivre, au niveau supérieur, une éducation répondant à leurs aspirations. Il convient, dans le même temps, de différencier cette offre éducative et de resserrer les liens entre les niveaux d'enseignement, plus particulièrement entre le secondaire et le supérieur.

Il ressort de documents émanant d'instances internationales que la diversification est perçue comme le moyen de crédibiliser davantage la qualité de l'enseignement (CITE, 1997), considérant que des cycles plus courts facilitent la comparabilité transnationale des diplômes universitaires et des compétences professionnelles (Déclaration de Bologne, 1999).

Les changements intervenus ces dernières années dans l'enseignement supérieur ont conduit, dans la plupart des pays, à une diversification sans précédent des niveaux, diplômes, titres et grades. À l'heure de l'unification de l'Europe, «cette jungle de diplômes et de systèmes est le principal obstacle à la mobilité. [...] on compte même davantage de structures que de pays en Europe, puisque l'on a dénombré jusqu'à cent qualifications universitaires différentes dans un seul et même pays» (Wende, Westerheijden, 2002, p. 118-119). Cette situation rend les comparaisons transnationales difficiles, voire impossibles, et entrave dès lors, dans la



perspective de la déclaration de Bologne, la mise en place d'un espace européen de l'enseignement supérieur.

La déclaration de Bologne, signée par 29 pays en 1999, a donné dans toute l'Europe une impulsion nouvelle aux efforts visant à rationaliser la structure et à adapter la nomenclature en matière de diplômes, de titres professionnels et de diplômes universitaires. Dans le droit fil de la déclaration, de nombreux pays en dehors de la tradition britannique ont introduit, ou introduisent, des programmes de type *bachelor/master* (Westerheijden, 2002; *Vingt années de réforme dans l'enseignement supérieur en Europe: de 1980 à nos jours*, 2000).

La déclaration prend pour hypothèse qu'il est plus aisé de comparer les cursus conduisant à l'obtention du diplôme du premier cycle que les programmes d'études conduisant au *master*. Elle suggère par ailleurs que le premier cycle (*bachelor*) soit aménagé de manière à répondre aux besoins du marché du travail européen.

Le présent article propose un certain nombre de mesures destinées à faciliter la mise en œuvre des orientations actuelles, compte tenu à la fois des conditions locales et des perspectives internationales.

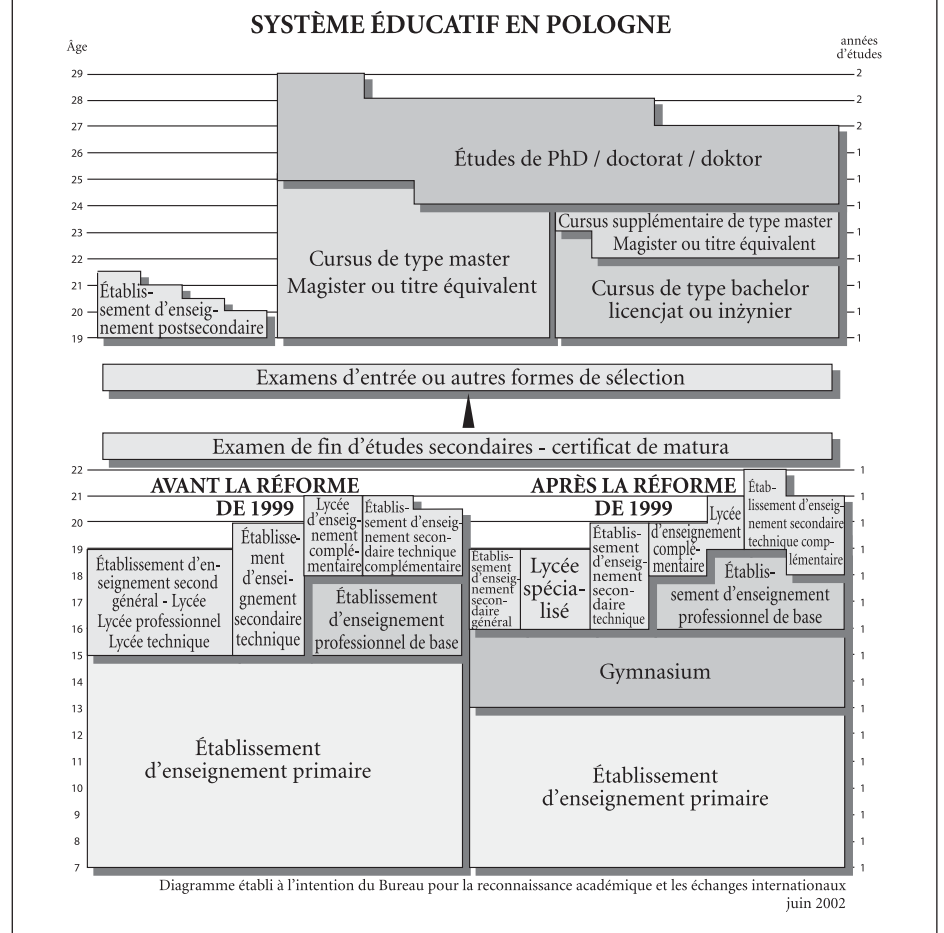
Système éducatif polonais: réforme et changements

Deux aspects de la réforme apparaissent essentiels: les changements structurels, d'une part, et, de l'autre, l'instauration de normes permettant la comparaison des qualifications et la reconnaissance des certificats et diplômes délivrés à l'issue de chaque cycle d'enseignement.

Les éléments clés de la réforme structurelle du système d'éducation et des règles d'examen sont brièvement décrits ci-après (2).

Le tronc commun obligatoire a été prolongé à neuf ans. Les huit années formant antérieurement l'enseignement primaire ont été remplacées par deux cycles: six années d'école primaire et trois années de *gymnasium*. Celui-ci, qui constitue désormais le premier cycle de l'enseignement secondaire, forme encore les élèves dans des disciplines assez générales, tout en les aidant à développer leurs aptitudes sociales.

Figure 1



L'enseignement post-*gymnasium*, plus diversifié, comprend six types d'établissement.

Une école secondaire «polyvalente» assume un double rôle:

□ établissement d'enseignement secondaire général conduisant à l'examen de *matura*, destiné aux étudiants des établissements post-*gymnasium* qui souhaitent poursuivre leurs études au niveau supérieur;

□ lycée d'enseignement complémentaire de deux ans, destiné aux diplômés des écoles professionnelles de base qui souhaitent suivre un enseignement secondaire complet.

Parmi les autres types d'établissement, trois confèrent un diplôme qui sanctionne les qualifications professionnelles:

□ l'établissement d'enseignement technique secondaire, qui délivre un diplôme de qualification professionnelle après quatre ans; le certificat de *matura* peut être obtenu par les élèves ayant réussi la quatrième année;

(2) Une description précise de la réforme de l'éducation et des étapes de son déroulement est présentée, avec un accent particulier sur la formation professionnelle, dans les rapports rédigés dans le cadre du programme «Observatoire national» financé par la Fondation européenne pour la formation (voir Observatoire national, 2002).



□ l'établissement de formation professionnelle de base, qui délivre un diplôme de formation professionnelle après trois ans.

Les diplômés des écoles d'enseignement complémentaire (iii et iv ci-dessous) peuvent présenter l'examen de *matura*:

□ l'établissement d'enseignement technique secondaire complémentaire de trois ans, destiné aux diplômés des écoles professionnelles de base. L'établissement délivre un diplôme de qualification professionnelle et donne accès à l'examen de *matura*;

□ le lycée d'enseignement spécialisé, proposant une préparation professionnelle de type général de trois ans, qui conduit également à l'examen de *matura*.

Le diagramme a été réalisé par le Bureau pour la reconnaissance académique et les échanges internationaux, placé sous la tutelle du ministre de l'éducation nationale et des sports (<http://www.buwiwm.edu.pl>).

La réforme de l'enseignement professionnel se fonde sur le principe d'un enseignement à vocation large, qui vise à favoriser la flexibilité et la mobilité tout au long de la carrière professionnelle. La politique de réforme encourage l'enseignement général et en augmente la part dans les écoles professionnelles post-*gymnasium*.

L'un des résultats positifs de la réforme structurelle de l'enseignement post-*gymnasium* est la perspective prometteuse d'une disparition de «l'enseignement sans issue», à savoir un enseignement professionnel de base qui attirait une importante proportion des jeunes ⁽³⁾. Ces écoles au cursus trop étroit privaient pratiquement les jeunes de toute chance d'obtenir un certificat de *matura* et de poursuivre leurs études à un niveau supérieur. Les diplômés des écoles professionnelles de base forment la catégorie de chômeurs la plus importante de Pologne.

En 2002, 77 % des diplômés du *gymnasium* étaient inscrits dans des établissements offrant plusieurs types de filières complètes d'enseignement secondaire; et 47 % d'entre eux avaient choisi des écoles secondaires d'enseignement général, destinées aux jeunes désireux de poursuivre leur éducation au niveau supérieur. Ceux qui décident de ne pas aller à l'université peuvent se former à un métier dans des écoles postsecondaires. Ce

niveau d'enseignement connaît, depuis quelques années, une croissance particulièrement dynamique, en particulier dans le secteur non public, grâce à un programme post-lycée d'une durée maximale de deux ans et demi sanctionné par un diplôme de qualification professionnelle.

La diversification structurelle se déroule simultanément au processus de standardisation des exigences en matière d'examens. Le principe précédemment en vigueur, qui prévoyait exclusivement des examens internes, a cédé la place à un système d'examen comportant certains éléments d'évaluation externe. Il s'agit du deuxième aspect le plus important - après les changements structurels - de la réforme mise en œuvre depuis 2002.

En 1998, le ministre de l'éducation nationale et des sports a confié à la commission centrale des examens et à ses antennes régionales la normalisation des examens externes. La quasi-totalité des niveaux d'éducation sont désormais sanctionnés par un examen (ou un test) basé sur des exigences uniformisées. Le test organisé à l'issue de la dernière des six années de l'enseignement primaire vise à un retour d'informations à l'intention des élèves, afin de leur montrer les matières dans lesquelles leurs résultats sont satisfaisants et celles dans lesquelles des efforts supplémentaires doivent être consentis.

L'année scolaire 2002/2003 a inauguré un système en vertu duquel l'inscription dans une école post-*gymnasium* était fonction, entre autres, des résultats obtenus par l'élève lors des examens indicatifs présentés à la fin de ses études au niveau du *gymnasium*. Ces examens, qui sont organisés par les commissions régionales mais respectent les critères établis à l'échelon national, ont pour but d'aider les élèves à bien choisir leur établissement d'enseignement postsecondaire.

L'examen qui sanctionne les qualifications professionnelles est un exemple d'examen externe désormais organisé en Pologne. Depuis 2004, les diplômés des établissements professionnels ont la possibilité de confirmer leurs qualifications en participant à un examen (théorique et pratique) organisé par des centres accrédités, tels que des écoles, des établissements éducatifs ou des employeurs. Des exigences harmonisées sont

⁽³⁾ L'enseignement dispensé par ces écoles était suivi, en 1989, par 45,9 % des élèves sortant des écoles primaires; ce pourcentage s'établissait à 34 % en 1996 et à 23 % en 2002 (Chiffres de l'éducation pour l'année scolaire 2002/2003, Institut polonais de statistique (GUS), Varsovie, 2003).



élaborées pour les différentes professions figurant dans la *Classification des métiers dans le cadre de la formation professionnelle*.

La *matura* connaît, elle aussi, une réorientation complète avec l'abandon de la pratique des examens internes en faveur d'un système d'évaluation externe. L'un des objectifs de cette nouvelle *matura* est de remplacer, en tout ou en partie, les examens d'admission organisés par les instituts d'enseignement supérieur. Les conseils d'administration de la plupart des établissements publics d'enseignement supérieur ont décidé d'accréditer les résultats de la *matura*, mais cette reconnaissance s'accompagne très souvent de critères d'admission complémentaires. Les tout premiers examens organisés dans le cadre de la *matura* «nouvelle formule» auront lieu en 2005.

Il serait prématuré, à ce stade de la réforme, de vouloir en évaluer les résultats, tout comme il est encore difficile de mesurer la performance du système d'évaluation externe ou les efforts visant à améliorer la transparence des résultats. Les ajustements non négligeables dont les hypothèses initiales ont dû faire l'objet et les retards accusés par la mise en œuvre de certains volets de la réforme perturbent la cadence des travaux et leur séquence logique. Ainsi, par exemple, en ce qui concerne les travaux préparatoires relatifs à l'examen externe sanctionnant les qualifications professionnelles, les normes applicables aux examens ont été élaborées avant les normes de qualification professionnelle. De telles situations sont toutefois difficiles à éviter lors d'une réforme d'une telle envergure et d'une telle complexité.

Transparence par la diversification dans l'enseignement supérieur: déclaration de Bologne et statu quo

Les principaux changements engendrés par la diversification structurelle des programmes conduisant à un diplôme ont été opérés, en Pologne, entre 1991 et 1994, soit longtemps avant la déclaration de Bologne. Unifié à l'époque, le système s'est peu à peu transformé pour devenir une structure à niveaux multiples.

Un système structuré en deux niveaux a été progressivement mis en place parallèlement aux cursus uniformisés à caractère théorique qui préparent en cinq ans les étudiants au

travail de recherche ou aux professions hautement qualifiées, telles que la médecine, l'enseignement ou le droit (diplôme de *magister*). Le premier cycle consiste en cursus de type *bachelor* conduisant au titre de *licencjat* en trois ans ou d'*inzynier* en quatre ans; le second cycle est un programme supplémentaire de type *master* d'une durée de deux ans.

Les cursus conduisant au diplôme de *licencjat* ont été les premiers à apparaître dans les établissements d'enseignement supérieur. La plupart des universités étaient des instituts d'enseignement des langues bénéficiant d'un régime autonome sur le plan organisationnel. Les programmes de courte durée leur permettaient d'augmenter le nombre d'étudiants inscrits en première année (indice de base pris en considération pour le calcul du financement public) et d'obtenir ainsi des subventions plus élevées. Ce type de cursus constituait pour les institutions académiques le moyen de faire face aux compressions budgétaires de l'État, plutôt qu'une réponse à la demande du public ou aux besoins d'une économie en transition.

L'enseignement supérieur du secteur privé a connu une évolution parallèle à celle observée dans le secteur public. Traditionnellement basé sur des cursus de courte durée (trois ans en général) qui conduisent au diplôme de *licencjat* et revêtent un caractère professionnel par définition, cet enseignement est devenu le point de départ du système binaire adopté dans l'enseignement supérieur polonais.

Sur le plan juridique, la notion d'enseignement supérieur professionnel est apparue pour la première fois avec l'entrée en vigueur de la loi du 27 juin 1997 sur les écoles professionnelles supérieures, qui consacre le système binaire ⁽⁴⁾. Cet acte législatif a ouvert la voie aux écoles publiques axées sur les besoins des marchés du travail locaux ⁽⁵⁾.

Les chiffres fournis au tableau 1 illustrent le processus de diversification des différents niveaux de l'enseignement supérieur au cours des dix dernières années. La filière *licencjat* accueillait 25,4 % de l'ensemble des étudiants en 1994 et 43 % en 2002, et ce phénomène n'a pas manqué d'avoir une incidence considérable sur le profil global de l'enseignement supérieur en Pologne. C'est ainsi notamment que si la proportion des étu-

⁽⁴⁾ Initiée au cours des années 1960, la transformation systémique dans ce sens (passage d'un système d'enseignement supérieur intégré à un système binaire) trouve encore des partisans aujourd'hui (Teichler, 1999).

⁽⁵⁾ Suite à l'entrée en vigueur de la loi, des établissements privés d'enseignement supérieur ont également été créés sur cette base; ils étaient précédemment régis par la loi applicable aux institutions universitaires. La loi de 1997 impose une série d'exigences précises (formation pratique obligatoire de 15 semaines pour les écoles fondées en vertu des dispositions de ladite loi, par exemple), qui ne s'appliquaient pas aux institutions universitaires.



Répartition des étudiants par niveau d'enseignement supérieur Tableau 1

Niveau d'étude	Année universitaire (%)						
	1994/95	1996/97	1997/98	1998/99	2000/01	2001/02	2002/03
Programmes uniformisés de type <i>master</i> (5 ans)	71,2	58,3	53,5	49,3	44,8	44,0	43,4
Programmes supplémentaires de type <i>master</i> (2 ans)	3,4	6,0	7,1	8,4	10,8	12,4	13,6
Programmes de type <i>licencjat/inżynier</i> (3-4 ans)	25,4	35,7	39,4	42,3	44,4	43,6	43,0

Calculs effectués par l'auteur elle-même sur la base des annuaires: *Szkoły wyższe w roku szkolnym 1994/95 -1996/97* [Établissements de l'enseignement supérieur en 1994/5 -1996/7], *Szkoły wyższe i ich finanse w latach 1997-2002* [Établissements de l'enseignement supérieur et leurs finances en 1997-2002], Institut polonais de statistique (GUS), Varsovie, 1992-2003.

(*) Nous utiliserons dans la suite du texte le terme *licencjat* pour désigner l'ensemble des cursus de courte durée (3 ou 4 ans), puisqu'il s'agit de la filière choisie par les deux tiers environ des étudiants inscrits dans les programmes de ce type.

(*) Le thème de la recherche (Problèmes et perspectives de l'enseignement professionnel supérieur en Pologne) a été approfondi en 2000-2002 grâce au financement du comité polonais pour la recherche scientifique (KBN) (Wójcicka, 2002).

(*) Les étudiants sélectionnés pour l'enquête appartenaient à trois types d'établissement d'enseignement supérieur: écoles professionnelles supérieures de l'État, institutions universitaires et écoles supérieures privées. Ils suivaient des études d'ingénieur, de formation pédagogique, de commerce et d'administration.

dians suivant des programmes conduisant au titre de *licencjat* tend à se stabiliser dans le secteur public, le pourcentage d'inscriptions dans les filières de type *master* a régulièrement augmenté depuis l'année universitaire 1998/1999 (tableau 2). Cette évolution atteste la volonté des milieux privés de l'enseignement supérieur de bénéficier des mêmes attributs que les institutions universitaires (on parle de «dérive universitaire»), notamment du droit d'organiser des cursus de type *master*.

Selon la terminologie officielle, tous les cursus relevant du premier cycle de l'enseignement supérieur - c'est-à-dire conduisant au titre de *licencjat/inżynier* - sont considérés comme professionnels. Ces programmes doivent présenter en outre les caractéristiques suivantes:

(a) une orientation sectorielle et une composante importante de connaissances spécialisées;

(b) une part importante de formation pratique;

(c) une durée limitée (trois ou quatre ans en général).

Cette vision «agrégée» des programmes conduisant au titre de *licencjat* ou d'*inżynier* est-elle justifiée (*)?

La question se pose, en effet, de savoir si des cursus d'origines aussi diverses peuvent présenter des profils d'enseignement homogènes et, en outre, un profil à caractère professionnel, comme le suggèrent les dispositions légales. La position de ces programmes au sein d'institutions à vocation académique permet-elle, en outre, de garantir l'orientation vers le marché que l'on est en droit d'attendre de ce type d'études? Le doute provient de ce que les milieux universitaires sont généralement considérés comme peu performants lorsqu'il s'agit de faire acquérir des aptitudes pratiques, et davantage axés sur l'enseignement de disciplines relevant de la connaissance théorique (voir Barnett, Dunne et Carre, 1999).

Dans l'esprit du grand public, les établissements universitaires financés par l'État amènent les étudiants suivant la filière *licencjat* à un niveau qui correspond au premier cycle des études universitaires à vocation théorique (diplôme de type *bachelor*, par exemple), alors que les programmes dispensés par d'autres établissements d'enseignement supérieur sont considérés comme ayant un profil professionnel.

Une validation de ces perceptions a été tentée dans le cadre d'une recherche empirique (*) basée sur les avis recueillis auprès d'étudiants, de recteurs et d'employeurs. Les résultats des enquêtes réalisées en 1991 auprès d'étudiants de troisième année suivant à temps plein des programmes de type *licencjat* (*) sont présentés ci-après.

Le problème ressort clairement de l'analyse des attentes des étudiants vis-à-vis des cursus de *licencjat*, d'une part, et des chances que ces attentes soient satisfaites, d'autre part.

En dépit de la polarisation observée, une majorité de répondants considèrent que les programmes de trois à quatre ans ont pour objectif principal de préparer les étudiants à exercer les professions respectives (tableau 3). Une proportion importante des

Répartition des étudiants inscrits dans les programmes de type *master* et de type *licencjat/inżynier* entre les établissements d'enseignement supérieur publics et privés (%) Tableau 2

	Niveau d'étude	Années universitaires/étudiants						
		1994/95	1996/97	1997/98	1998/99	2000/01	2001/02	2002/03
Total	<i>Master</i>	74,6	64,3	60,6	57,7	55,6	56,4	57,0
	<i>Licencjat/Inżynier</i>	25,4	35,7	39,4	42,3	44,4	43,6	43,0
Public	<i>Master</i>	77,5	72,7	72,1	71,8	70,5	70,3	69
	<i>Licencjat/Inżynier</i>	22,5	27,3	27,9	28,2	29,5	29,7	30,4
Privé	<i>Master</i>	38,6	18,3	16,8	17,7	20,6	23,6	26,4
	<i>Licencjat/Inżynier</i>	61,4	71,7	83,2	82,3	79,4	76,4	73,4

Calculs effectués par l'auteur elle-même sur la base des annuaires: *Szkoły wyższe w roku szkolnym 1994/95 -1996/97* [Établissements de l'enseignement supérieur en 1994/5 -1996/7], *Szkoły wyższe i ich finanse w latach 1997-2002* [Établissements de l'enseignement supérieur et leurs finances en 1997-2002], Institut polonais de statistique (GUS), Varsovie, 1992-2003.



personnes interrogées (40 %) perçoivent néanmoins les études de type *licencjat* comme le premier niveau d'études générales permettant aux étudiants de poursuivre leur formation. Il est intéressant de constater que cette dualité d'attentes, parfois parallèles mais souvent entremêlées, se manifeste quel que soit le cadre dans lequel la question est posée: établissement de formation professionnelle ou établissement de formation académique.

Les élèves les plus attirés par ce type de programmes sont ceux qui ont échoué aux examens d'admission aux études de type *master*. Ils envisagent, en d'autres termes, la filière *licencjat* comme leur seconde chance. Les étudiants suivant les cursus de courte durée ont donc différé leurs aspirations éducatives, mais ils ne les ont pas abandonnées. Les programmes de trois ou quatre ans sont, à leurs yeux, le moyen de décrocher un diplôme de type *master*, toujours très recherché. Ils s'attendent, dès lors, à acquérir une formation générale qui leur permettra de poursuivre des études dans ce but.

Un pourcentage considérable de futurs *licencjats* (plus de 80 %) déclarent vouloir continuer leur formation (tableau 4). On note néanmoins, dans le même temps, une nette tendance aux études conjuguées à la carrière, ce qui explique le caractère dual de la filière *licencjat* aux yeux des étudiants: elle offre à la fois l'accès à une profession et la possibilité de poursuivre des études, de préférence dans un établissement public à vocation universitaire. Cette formule semble rencontrer le plus de succès parmi les étudiants des écoles privées et des écoles professionnelles de l'État.

L'enquête montre que les écoles professionnelles de l'État apportent une réponse beaucoup plus satisfaisante aux attentes des étudiants, indépendamment de ce que ces attentes impliquent. Les écoles privées se situent à l'autre extrême, puisqu'une proportion importante des personnes interrogées émettent un jugement négatif quant à leur capacité de préparer à l'exercice d'une profession ou à la poursuite d'études à un niveau supérieur. Les établissements publics à orientation académique sont considérés, pour leur part, comme atteignant largement leurs objectifs de formation théorique, sans parvenir à un même niveau de performance en ce qui concerne la préparation à l'emploi (tableau 5).

Objectifs principaux du cursus *licencjat/inżynier*: avis des étudiants par type d'établissement d'enseignement supérieur (%) Tableau 3

Objectif prioritaire	Écoles professionnelles de l'État	Établissements universitaires	
		Publics	Privés
Préparation à l'exercice d'une profession	56,3	53,9	54,2
Premier cycle d'études générales	40,4	40,2	41,5
Autres réponses	3,3	5,9	4,3

Étudiants suivant la filière *licencjat/inżynier*: projets après l'obtention du diplôme, par type d'établissement (%) Tableau 4

Projets après obtention du diplôme	Écoles professionnelles de l'État	Établissements universitaires	
		Publics	Privés
Études supplémentaires de type <i>master</i>	31,4	42,7	25,7
Études supplémentaires de type <i>master</i> conjuguées avec un emploi	55,2	34,8	63,1
Emploi	2,5	4,7	1,4
Pas de projet	1,5	1,8	1,1
Projet non encore arrêté	9,4	16,0	8,7

Les écoles professionnelles supérieures sont davantage susceptibles de répondre aux besoins d'étudiants en quête d'apprentissage d'un métier et d'acquisition d'une formation pratique. À l'inverse, les établissements à vocation académique, lorsqu'ils sont publics en particulier, tendent à mieux répondre aux aspirations des jeunes à la recherche d'une formation générale, même s'ils proposent également des programmes à orientation sectorielle ^(*).

Quant à la question de savoir si cette filière correspond aux objectifs définis dans la déclaration de Bologne, une double réponse s'impose: largement positive au sens quantitatif, mais peu transparente au niveau qualitatif. Nous nous trouvons face à une diversification assez poussée des programmes de cours, mais l'identification des qualifications sanctionnées par un diplôme de *licencjat* reste problématique. Pratiquement, en effet, certains programmes conduisant à ce titre, principalement proposés par des institutions universitaires publiques, consti-

(*) Programmes à vocation professionnelle principalement proposés par des institutions universitaires en formule extra-muros.

Principaux objectifs et niveau de performance des cursus de type *licencjat/inżynier*: avis des étudiants par type d'établissement (%) Tableau 5

Réponse	Écoles publiques professionnelles	Établissements universitaires	
		Publics	Privés
<i>Préparation à l'emploi</i>			
Très bonne	13,3	7,5	3,8
Assez bonne	76,3	67,4	63,1
Très mauvaise ou inexistante	10,4	25,1	33,1
<i>Préparation au deuxième cycle de l'enseignement supérieur</i>			
Très bonne	5,1	9,2	5,3
Assez bonne	79,3	80,2	73,4
Très mauvaise ou inexistante	15,6	10,6	21,3



tuent l'équivalent du premier cycle d'études générales, alors que d'autres revêtent un caractère professionnel. Les objectifs de cette filière ne sont pas suffisamment explicites pour être bien compris par les étudiants. De leur côté, les employeurs ne savent toujours pas avec certitude si un diplôme de type *licencjat* sanctionne des qualifications de l'enseignement supérieur, ou simplement d'un enseignement postsecondaire.

Ces difficultés apparaissent moins au niveau local. De vastes campagnes d'information sont organisées à titre individuel, mais avec le soutien des médias, par certains établissements d'enseignement supérieur. Les classements d'écoles, permettant de se faire une idée générale de la performance éducative de tel ou tel établissement, sont également très répandus.

Il ne fait aucun doute qu'au niveau international, le *licencjat* polonais et le contenu éducatif qui le sous-tend deviendraient plus explicites si une distinction était établie entre les études générales, d'une part, et les études axées sur une industrie ou un secteur particulier qui préparent les étudiants à une carrière plus spécialisée, de l'autre. Cette solution aurait l'avantage supplémentaire d'une plus grande clarté au niveau des diplômes, lesquels sanctionneraient un titre universitaire dans le premier cas, et un titre professionnel dans le second.

Un tel changement exigerait toutefois la modification de la législation en vigueur, processus de longue haleine à l'issue imprévisible. Il serait donc plus réaliste d'envisager un addendum aux diplômes, qui énumérerait les matières étudiées et les compétences qui y sont associées.

Conclusions

À ce jour, les effets des réformes structurelles du système éducatif polonais, entamées au cours des années 1990, se manifestent uniquement au niveau de l'enseignement supérieur. Aux échelons inférieurs,

les mesures adoptées n'auront d'impact qu'à plus long terme, étant donné que la mise en place de la nouvelle structure de l'enseignement post-*gymnasium* n'a débuté qu'en 2002.

Les premiers résultats positifs des efforts déployés en vue de l'intégration du système méritent néanmoins d'être soulignés. Les milieux universitaires, qui fixaient traditionnellement leurs propres règles d'admission, ont globalement accepté l'idée de remplacer la *matura* et les examens d'entrée par un examen unique (la nouvelle *matura*) basé sur des normes transparentes conjointement élaborées par les écoles secondaires et les établissements de l'enseignement supérieur.

Au niveau de l'enseignement supérieur, l'introduction d'études en deux cycles parallèlement à des cursus académiques harmonisés d'une durée de cinq ans de type *master* (préparant les étudiants à la recherche ou à l'exercice d'une profession hautement qualifiée) offre davantage de possibilités aux jeunes qui souhaitent poursuivre un enseignement postsecondaire, étant donné la prise en compte de différents niveaux de capacités éducatives et académiques.

Il convient néanmoins de préciser que le titre de *licencjat* (équivalent de *bachelor* avec une orientation à la fois générale et professionnelle) est une catégorie nouvelle qui est encore loin d'avoir acquis sa légitimité sociale en Pologne. L'enseignement universitaire et les titres de type *master* restent les plus prisés aux yeux du grand public. Le nouveau secteur professionnel, qui englobe des établissements d'enseignement professionnel supérieur tant publics que privés, reste, quant à lui, en quête d'identité. Ces derniers sont nombreux à vouloir le système de valeurs des institutions universitaires («dérive universitaire»), mais les conditions dans lesquelles ils exercent leur activité, y compris la difficulté de trouver du personnel qualifié, tendent à limiter considérablement cette ambition.



Bibliographic

Bennet, N.; Dunne, E.; Carre, C. Patterns of core and generic skill provision in higher education. *Higher education*, 1999, n° 37.

CITE - *Classification internationale type de l'éducation*. Paris: UNESCO, 1997.

National Observatory - Poland. Report. Task Force for Training and Human Resources Cooperation Fund, Varsovie, 2002.

Teichler, U. Higher education policy and the world of work: changing conditions and challenges. *Higher Education Policy*, 1999, n° 12.

Van der Wende, M. C.; Westerheijden, D. F. *Międzynarodowe aspekty jakości kształcenia - ze szczególnym uwzględnieniem szkolnictwa wyższego w Europie* [Aspects internationaux de l'assu-

rance qualité avec un accent particulier sur l'enseignement supérieur en Europe]. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 2002, n° 2/20.

Vingt années de réforme dans l'enseignement supérieur en Europe: de 1980 à nos jours. Bruxelles: Eurydice, Commission européenne, 2000.

Westerheijden, D. F. *Mental and actual shifts to Dutch higher education in reaction to globalisation*. EAIR Forum, Berlin (document), 2000.

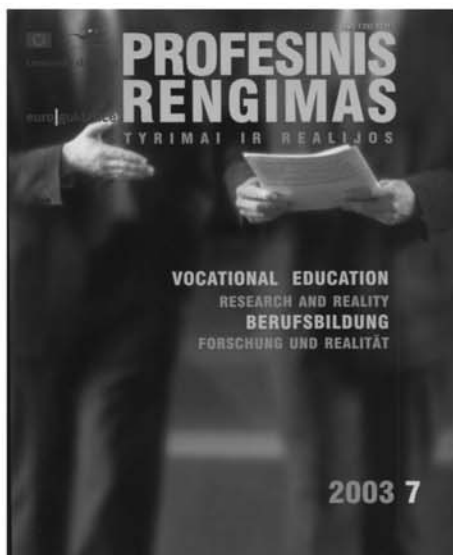
Wójcicka, M. *Studia zawodowe w Polsce*. Problemy i perspektywy [Enseignement professionnel supérieur en Pologne: problèmes et perspective]. Varsovie: UW CBPNiSzW [Université de Varsovie, Centre de la politique scientifique et de l'enseignement supérieur], 2002.

Mots clés

Secondary education,
university studies,
non-university higher
education,
certification of competences,
vocational qualification,
academic degree



FORMATION PROFESSIONNELLE: RECHERCHE ET RÉALITÉS



Des revues consacrées à la formation et l'enseignement professionnels sont publiées dans tous les pays d'Europe occidentale. Toutefois, en **Lituanie**, il s'agit de la première publication de ce type. C'est le processus mondial d'intégration de la science et de l'activité humaine qui a incité les scientifiques et les politiciens à s'intéresser davantage à la formation professionnelle en tant qu'outil de réponse aux questions de plus en plus complexes suscitées par la société d'aujourd'hui: comment le rôle de l'homme, voire son existence même, évoluent-ils face aux grandes mutations sociales et économiques? Quelle est la mission de l'éducation et de la formation et l'enseignement professionnels face à l'apprentissage et au développement continu d'une société démocratique? Sur quels principes doit s'appuyer la politique en matière de formation et enseignement professionnels? Quels sont les structures, les contenus et les méthodes de formation et d'enseignement professionnels susceptibles de répondre le mieux au paradigme de la vie enrichissante que tout individu est en droit d'espérer?

Notre Revue est le fruit d'une coopération de longue date entre le Centre de formation et d'enseignement professionnels de l'université

Vytautas Magnus et plusieurs pays d'Europe occidentale, et l'université de Hohenheim (Allemagne) en particulier. Ce contexte explique que six membres de son comité de rédaction sont des spécialistes étrangers en FEP. L'un des grands principes de ce comité est de réserver, dans la Revue, un espace équivalent aux auteurs lituaniens et aux auteurs étrangers, de manière à ouvrir un large débat scientifique international. La publication des articles en trois langues (lituanien, anglais et allemand) est un autre précédent qui pourrait être à l'origine d'une démarche créative novatrice, à savoir l'adoption d'autres acquis, traditions et théories en matière de formation et d'enseignement professionnels.

L'éventail des thèmes abordés devrait répondre aux attentes de toute personne intéressée par l'enseignement et la formation professionnels: enseignants, formateurs et direction des établissements de FEP, professeurs de l'enseignement supérieur, étudiants apprenant un métier dans le cadre du système de FEP, étudiants de doctorat, partenaires sociaux, employés concernés par la FEP et décideurs politiques. Nous avons bon espoir que l'ouverture d'un large débat scientifique engendra des décisions importantes et opportunes en matière de politique nationale de formation et d'enseignement professionnels et assurera ainsi la réforme rapide du système lituanien de FEP. Nous voulons croire que les idées exprimées dans la Revue par des scientifiques de différents pays, de même que leurs approches théoriques et leurs expériences pratiques, stimuleront des initiatives positives de la part de tous les acteurs de la formation et de l'enseignement professionnels, tant en Lituanie que dans d'autres pays d'Europe.

La revue «Formation professionnelle: recherche et réalités» paraît une fois par an au moins. Les contributions scientifiques sont publiées en deux langues, à savoir le lituanien et une langue étrangère (anglais ou allemand). La seconde partie (les réalités de la formation et de l'enseignement professionnels) est publiée en lituanien, sauf s'il s'agit d'une contribution majeure sur le plan scientifique (en anglais).

ABONNEMENT

L'abonnement est ouvert aux lecteurs lituaniens et étrangers.

La commande préalable peut être adressée par courrier électronique, par fax ou par courrier postal; elle doit mentionner le nombre d'exemplaires souhaités, le nom du client et ses coordonnées.

La revue sera envoyée par la poste dès réception du paiement.

Le prix d'un exemplaire de la Revue s'élève à 15 USD (ou équivalent en autre devise) pour les lecteurs étrangers.

COORDONNÉES BANCAIRES DE L'ÉDITEUR

Vytautas Magnus University Centre for Vocational Education and Research
Journal "Vocational Training: Research and Realities"

BÉNÉFICIAIRE:

Compte n° 1070950/512

Au nom de "Vytautas Magnus University"

Banque du bénéficiaire:

AB "Vilniaus bankas" Kaunas Santakos Branch 3000 Kaunas

S.W.I.F.T. CBVI LT 2X

Tr1157(1468-04)

Cedefop



RÈGLES POUR LES CONTRIBUTIONS

Les articles destinés à la publication doivent être rédigés en lituanien, en anglais ou en allemand. Ils doivent être présentés en format Microsoft Word, police de caractères Times New Roman. Les contributions ne peuvent pas dépasser 12 pages (taille de caractères 12, simple interligne). Les articles doivent être structurés de manière claire:

- Synthèse et mots clés (environ 600 caractères au total)
- Introduction (thème et finalité de l'article, méthodologie de la recherche, etc.)
- Corps de l'article (divisé en plusieurs parties portant des titres différents);
- Conclusions
- Bibliographie

Les articles doivent être envoyés en deux exemplaires, ainsi que sur disquette. Ils peuvent également être transmis par courrier électronique.

Des renseignements succincts à propos de l'auteur doivent être fournis sur une page séparée: domaine spécifique d'activité, contributions scientifiques majeures, travaux de recherche, centres d'intérêt, adresse professionnelle et de contact.

RÉDACTEUR SCIENTIFIQUE

Rimantas Laužackas – Vytauto Didžiojo universitetas / Vytautas Magnus University o LT

COMITÉ DE RÉDACTION

Bernhard Bonz – Université de Stuttgart – DE

Wolfgang Compter – Université de Hohenheim – DE

Reinhard Czycholl – Université d'Oldenburg – DE

Jürgen Van Buer – Université Humboldt de Berlin – DE

Vincentas Dienys – Methodical Centre for Vocational Education and Training – LT

Rolf Dubs – Université de St. Galle – CH

Barbara Fegebank – Université technique de Dresde – DE

Leonas Jovaiša – Université de Vilnius – LT

Tomas Jovaiša – Lithuanian Labour Market Training Authority – LT

Adolf Kell – Université GH-Siegen – DE

Margarita Teresevičienė – Université Vytautas Magnus – LT

Vytolis Kučinskas – Université de Klaipėda – LT

Ute Laur-Ernst – BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) – DE

Antonius Lipsmeier – Université de Karlsruhe – DE

Jean-Luc Patry – Université de Salzbourg – AT

Kęstutis Pukelis – Université Vytautas Magnus – LT

Simon Shaw – Cambridge University – UK

Günter Spreht – Université de Hambourg – DE

Vytautas Šernas – Université Vytautas Magnus – LT

Ernst Uhe – Université technique de Berlin – DE

Thomas J. Walker – Temple University o US

ÉQUIPE DE RÉDACTION

Coordinateur: **Eugenijus Danilevičius**

Rédacteur en chef: **Vidmantas Tūtlys**

Directeur: **Tomas Sabaliauskas**

Conception: **Rita Penkauskienė**

Éditeurs linguistiques: **Ramunė Šarkauskienė, Virginija Vasiliauskienė**

TRADUCTEURS: **Nemira Mačianskienė, Virginija Tuomaitė**

ADRESSE DU COMITÉ DE RÉDACTION

Vytautas Magnus University Centre for Vocational Educations and Research

Donelaicio st. 58

LT-3000 Kaunas, Lituanie

Tél.: (+370 7) 323584, fax: (+370 7) 323581

Courriel: zur_pr@fc.vdu.lt

INFORMATIONS COMPLÉMENTAIRES CONCERNANT LA REVUE ET SON CONTENU:

<http://www.vdu.lt/Leidiniai/ProfRengimas/indexen.html>

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

Governance and marketisation in vocational and continuing education / Hussemann, Rudolf et Heikkinen, Anja (dir.)
[La gouvernance et l'optique de marché dans le domaine de la formation et de l'enseignement professionnels et de la formation continue]

New York: Peter Lang Verlag, 2004, 214 p.
(Studien zur Erwachsenenbildung, 21)
ISBN 3-631-50533-7

Cet ouvrage traite des principaux aspects intervenant dans l'évolution actuelle de la formation et de l'enseignement professionnels et de la formation continue, à savoir la mondialisation et l'individualisation, le déclin des moyens publics, les stratégies politiques de décentralisation, la participation croissante de la société civile organisée et l'extension des marchés. Il nous manque un concept théorique global et intégré permettant d'analyser et de comprendre ces changements, malgré la pertinence qu'un tel outil pourrait avoir pour mener à bien les observations et les comparaisons au niveau supranational. Cet ouvrage comprend une étude de ce segment particulier de l'éducation dans plusieurs pays européens, ainsi qu'en Australie et aux États-Unis d'Amérique. Le concept de gouvernance fournit un cadre analytique et comparatif, dans la mesure où il permet une approche à la fois théorique et empirique de la formation professionnelle et de l'éducation des adultes. Les contributeurs examinent tout à tour les stratégies de gouvernance et de conquête des marchés dans une perspective internationale, nationale, puis sectorielle, et fournissent une grille de lecture et d'analyse générale.

Researching widening access to lifelong learning/ Michael Osborne; Jim Gallacher; Beth Crossanp (dir.)

[Élargir l'accès à l'éducation et à la formation tout au long de la vie]
Londres: Routledge, 2004, 256 p.
ISBN 0-415-32236-7

Dans une première partie, cet ouvrage présente des travaux de recherche réalisés en

plusieurs endroits du monde et reflétant la diversité des contextes entourant la problématique de l'élargissement de l'accès à l'éducation, en abordant plusieurs questions centrales de ce débat, notamment la définition du concept d'accès, les changements organisationnels et structurels, le développement des programmes, les politiques d'accueil, ainsi que les performances et les résultats en termes de maintien des effectifs et de marché du travail. La seconde partie illustre une série d'approches innovantes appliquées sur le terrain par les chercheurs et décrit les méthodes existantes. Compte tenu de la nécessité de plus en plus pressante de lutter contre l'exclusion sociale et d'améliorer les situations économiques grâce à un meilleur accès à l'éducation et à la formation tout au long de la vie, cet ouvrage constitue une référence unique qui vient éclairer le débat actuel et explorer les relations entre la recherche, les politiques et les pratiques. Il sera utile aux étudiants, aux chercheurs ainsi qu'aux décideurs politiques s'intéressant à la problématique mondiale de l'accès à l'éducation.

Quality management in vocational training: the use of standards and their different applications / Fernando Vargas Zuñiga, International Labour Organization; Swiss Agency for Development and Cooperation

La gestión de la calidad en la formación profesional: el uso de estándares y sus diferentes aplicaciones. / Fernando Vargas Zuñiga, International Labour Organization; Swiss Agency for Development and Cooperation

[La gestion de la qualité dans la formation et l'enseignement professionnels: le recours aux normes et leurs différentes applications]

Montevideo: Cinterfor, 2004, 65 p.
ISBN 92-9088-168-2

S'agissant de formation professionnelle, la question de la qualité n'est pas nouvelle; en revanche, l'utilisation, par les institutions, des normes internationales en vue d'instituer de nouvelles cultures institutionnelles est une nouveauté. Dans le cadre de la mise en œuvre de stratégies de gestion totale de la qualité, de plus en plus d'établissements de formation professionnelle ont re-



cours aux normes internationales, avec un succès certain, tant en Amérique latine qu'aux Antilles, pour certifier la qualité des processus de formation. Le présent document ne prétend pas constituer un recueil technique sur l'application des normes, mais reflète les expériences et les motivations de ceux qui ont affaire à ces processus, aussi bien au niveau institutionnel qu'à l'extérieur. Les références théoriques à la normalisation en tant que fondement philosophique de la qualité, entendue comme un processus d'amélioration continue, sont également exposées, ainsi que les expériences de plusieurs établissements de formation concernant la certification de la qualité. La dernière partie décrit les principaux aspects des normes applicables aux activités des institutions.

The learning society in a postmodern world: the education crisis / Kenneth Wain (dir.)

[La société apprenante dans le monde postmoderne: la crise de l'éducation]

New York: Peter Lang Verlag, 2004, 362 p.
(Counterpoints: studies in the postmodern theory of education, 260)
ISBN 0-8204-6836-3

La formation et l'éducation tout au long de la vie suscitent un intérêt accru depuis que l'objectif principal des politiques de l'éducation n'est plus tant de scolariser les masses que de donner naissance à une société apprenante. Cette évolution date du milieu des années 60 et du début des années 70, sous l'impulsion d'un groupe d'écrivains et d'experts en didactique des adultes gravitant autour de l'Unesco et partageant une perspective humaniste. Le vocabulaire de ce mouvement a été récupéré dans les années 90 par d'autres groupes d'intérêt, motivés par une tout autre vision, centrée plutôt sur les performances et mettant l'accent sur l'efficacité et la rentabilité. Cet ouvrage décrit ce recentrage intellectuel, qui signe la mort de l'éducation. «La société apprenante dans le monde postmoderne» explore différentes voies théoriques permettant de contrer cette situation, notamment celles qui proposent de revenir à la notion de «public instruit», ou, au contraire, d'«individu auto-construit», inspirées des travaux de maints philosophes et penseurs contemporains (MacIntyre, Habermas, Foucault, Derrida, Rorty et Baudrillard, entre autres). En outre, l'ouvrage soulève d'importantes questions sur les vues postmodernes et néostructuralistes relatives à l'éducation dans le monde postmoderne.

Union européenne: politiques, programmes, acteurs

A world of learning at your fingertips: pilot projects under the eLearning initiative.

[Un monde d'apprentissage à portée de clavier: projets pilotes dans le cadre de l'initiative eLearning]

Commission européenne, Direction générale de l'éducation et de la culture
Luxembourg: EUR-OP, 2004, 161 p.

L'initiative eLearning de la Commission européenne lancée en mai 2000 a pour objet d'accélérer l'intégration effective des TIC dans les systèmes d'éducation et de formation en Europe. L'*e-learning* (ou cyber-apprentissage) est le recours aux nouvelles technologies numériques et multimédia ainsi qu'à Internet pour une formation de meilleure qualité, grâce à l'accessibilité accrue des ressources et des services et aux échanges et collaborations à distance. L'initiative eLearning comporte quatre plans d'action: le dé-

ploiement des infrastructures et des équipements nécessaires pour susciter l'essor de l'e-learning; la formation spécifique à tous les niveaux et particulièrement celle des enseignants et des formateurs; la création des conditions appropriées pour le développement de contenus et de supports didactiques de qualité; un rythme plus soutenu dans la mise en place des réseaux et de la coopération au niveau européen.

http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/commission/dgeac/2004_0008_en.pdf

Bologna Bergen summit 2005: towards the European Higher Education Area Bologna Process

[Sommet Bologne-Bergen 2005: vers l'Aire européenne pour l'enseignement supérieur du processus de Bologne]

Oslo: Secrétariat du Groupe de suivi du processus de Bologne, 2004



Le Secrétariat du groupe de suivi du processus de Bologne (Bologna Follow-up Group: BFUG) est formé de représentants des États membres du processus de Bologne et de la Commission européenne; y font également office de membres consultatifs le Conseil de l'Europe, l'Association des universités européennes (CRE), l'Association européenne des institutions d'enseignement supérieur (EURASHE), l'Union des étudiants européens (ESIB) et le Centre européen pour l'enseignement supérieur (CERES) de l'Unesco. Lors de sa dernière réunion à Berlin, le BFUG a discuté des orientations futures du processus de Bologne. Celui-ci se concrétise désormais au travers d'activités complexes, répondant à la volonté politique commune des ministres et visant à renforcer la coopération internationale entre les États membres et l'ensemble des partenaires. Ce rapport présenté par le Professeur Pavel Zgaga à la Conférence ministérielle de Berlin définit les principales tâches des structures de pilotage dans un proche avenir: (1) organiser le programme de suivi après le Communiqué de Berlin; (2) organiser le bilan des activités; (3) assurer la continuité et la clarté des principes du processus de Bologne; (4) assurer une étroite coopération entre les parties prenantes; (5) préparer la prochaine conférence ministérielle.

<http://www.bologna-bergen2005.no/>

Building skills for the information society

[Construire les compétences de la société de l'information]

Commission européenne, Direction générale Société de l'information

Bruxelles: Commission européenne, 2004

Dans un monde où la connaissance et l'information sont primordiales, les citoyens européens doivent se doter de nouvelles compétences s'ils veulent suivre les rapides évolutions des conditions de vie et de travail et prendre toute leur part au sein de la société. L'Europe poursuit désormais l'objectif prioritaire de faire en sorte que chacun puisse utiliser efficacement les technologies de l'information et de la communication (TIC), aussi bien dans sa vie quotidienne qu'au travail, et accéder ainsi aux informations, à la communication et à la formation.

http://europa.eu.int/information_society/edutra/skills/index_en.htm

Réalisons Lisbonne: réformes pour une Union élargie: rapport de la Commission au Conseil européen de printemps

Luxembourg: EUR-OP, 2004, 73 p.

(Documents COM; (2004) 29)

Ce quatrième rapport présente le bilan des progrès réalisés depuis 2000, et invite le Conseil européen à saisir les chances offertes par la reprise économique et la dynamique de l'élargissement pour donner l'impulsion nécessaire à la stratégie de Lisbonne. Le rapport met clairement en évidence que les mesures prises au niveau de l'Union ne constituent qu'une partie de l'ensemble nécessaire pour mener à bien la stratégie de Lisbonne; ainsi, nombre de réformes et d'investissements relevant de la responsabilité des États membres restent encore à mettre en œuvre. En 2004, les États membres devront en priorité s'engager plus fermement dans la poursuite des réformes dans trois domaines: améliorer les investissements dans les réseaux et la connaissance, renforcer la compétitivité des entreprises européennes et promouvoir le vieillissement actif. Un réexamen à mi-parcours de la stratégie de Lisbonne sera préparé en 2005.

http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/leg/eurodoc/2004/com_2004_0029_fr.pdf

Économie de l'éducation en Europe / European Expert Network on Economics of Education

Munich: EENEE, 2004.

Dans le cadre du programme de Lisbonne, le Conseil européen a fait de la nécessité d'investir dans l'éducation et la formation afin de combler le déficit des compétences l'un des principaux défis pour les Européens. Pour répondre à cet enjeu, il est nécessaire de comprendre les processus à l'œuvre dans l'accumulation du capital humain, tant au niveau du système éducatif que du processus d'éducation et de formation tout au long de la vie. L'économie de l'éducation s'attache à analyser les facteurs économiques et sociaux déterminants, ainsi que leurs conséquences sur l'éducation. Les économistes de l'éducation analysent les effets de l'éducation sur les salaires, l'emploi, la croissance économique et la justice sociale. Les connaissances produites par l'économie de l'éducation aideront les gouvernements à améliorer leurs politiques en prenant des décisions avisées, ce qui permettra de se rapprocher de l'objectif d'une croissance durable et équitable doublée d'une participa-



tion de tous les citoyens à tous les niveaux.
URL: <http://www.education-economics.org/>

Improving opportunities for adult learning in the acceding and candidate countries of Central and Eastern Europe / Fragoulis, Haralabos; Masson, Jean-Raymond; Klenha, Vaclav
[De meilleures possibilités d'éducation pour les adultes dans les pays candidats et adhérents d'Europe centrale et orientale]

European Journal of Education, vol. 39, n° 1, p. 9-30 (2004)
Oxford: Blackwell Publishers, 2004
ISSN 0141-8211

Après avoir esquissé les grands traits des anciens systèmes d'éducation des adultes dans les pays d'Europe centrale et orientale, les auteurs mettent en avant les moteurs tant internes qu'externes des grandes transformations survenant actuellement dans ce secteur et décrivent les réformes législatives, institutionnelles et de prestation qui attestent cette évolution. À la lumière du nouveau contexte de l'emploi et des conditions de travail, l'article analyse ensuite les structures émergentes de la participation des adultes en présentant un certain nombre de problématiques clés et d'enjeux propres à ces pays, notamment en ce qui concerne leur contribution attendue à la stratégie européenne pour une économie compétitive et basée sur la connaissance, la croissance et l'inclusion sociale.

Le Fonds social européen comme source d'innovation

Luxembourg: EUR-OP, 2004, 107 p.
ISBN92-894-6111-X

Le Fonds social européen (FSE) est le principal instrument financier qu'utilise l'Union européenne pour promouvoir le développement des compétences des travailleurs et améliorer ainsi leurs possibilités d'emploi. Au cours de l'actuelle période de programmation 2000-2006, le Fonds soutient des mesures de prévention et de lutte contre le chômage, ainsi que des mesures en faveur du développement des ressources humaines et de l'insertion socioprofessionnelle. Par le biais de ces mesures, le FSE promeut non seulement un taux d'emploi élevé et l'égalité entre les hommes et les femmes, mais aussi le développement durable et la cohésion économique et sociale. En outre, le Fonds est associé à la mise en œuvre pra-

tique des priorités de la stratégie européenne pour l'emploi (SEE).

http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/commission/dgesa/2004_0020_fr.pdf

Research and technology development in information society technologies: five-year assessment: 1999-2003: interim panel report

[Recherche et développement technologique dans le domaine des technologies de la société de l'information: évaluation quinquennale, 1999-2003: rapport intermédiaire du panel]

Bruxelles: Commission européenne, 2004, 60 p.

Il est vital que l'Europe se dote d'un programme communautaire de recherche et de développement technologique dans le domaine des technologies de la société de l'information. Le panel souligne avec force la nécessité d'une coopération transfrontalière paneuropéenne ainsi que d'une collaboration entre les industriels, les acteurs gouvernementaux et les institutions de recherche. Les investissements en matière de recherche en technologies de la société de l'information doivent être intensifiés, afin que l'Europe conserve le leadership et que les efforts déployés dépassent le «point critique» dans nombre de secteurs clés.

http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/commission/dgeac/2004_0009_en.pdf

Validation of formal, non-formal and informal learning: policy and practices in EU Member States / Colardyn, Danielle et Bjørnåvold, Jens

[Validation des apprentissages formels, non formels et informels: politiques et pratiques dans les États membres de l'Union européenne]

European Journal of Education, vol. 39, n° 1, p. 70-89 (2004)
Oxford: Blackwell Publishers, 2004
ISSN 0141-8211

La validation des apprentissages non formels et informels est désormais un élément clé des politiques d'éducation et de formation tout au long de la vie. L'éducation et la formation tout au long de la vie créent nécessairement des liens entre des acquis obtenus dans différentes configurations et contextes apprenants. Tant que les connaissances et les compétences acquises hors du système formel d'enseignement et de formation restent privées de toute visibilité et peu valo-



risées, aucun progrès ne sera possible sur la voie de l'éducation et de la formation tout au long de la vie.

Virtual models of European universities: draft final report to the EU Commission, DG Education and Culture / Ramboll Management

[Modèles virtuels d'universités européennes: projet de rapport final présenté à la Commission européenne, Direction générale de l'éducation et de la culture / Ramboll Management]

Bruxelles: Commission européenne, 2004, 228 p.

Le but de cette étude était d'analyser l'utilisation actuelle et potentielle des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans les universités européennes à des fins éducatives et organisationnelles. Les universités ont été classées en quatre catégories, comme suit: 1. Les universités pionnières (18 %), qui se distinguent par leur prééminence à tout point de vue, notamment au niveau de leur coopération avec d'autres universités et fournisseurs de services éducatifs. 2. Les universités privilégiant les partenariats (33 %), qui se caractérisent

par l'importance qu'elles accordent à la coopération stratégique avec des universités locales ou étrangères et d'autres fournisseurs de services éducatifs. À l'instar des universités pionnières, l'intégration des TIC à leur enseignement sur site est déjà assez avancée, mais leur utilisation de cours *e-learning* et de services numériques est plus restreinte. 3. Les universités autosuffisantes, qui représentent plus de 36 % du total, forment le groupe le plus important. Leur niveau d'intégration des TIC dans les contextes organisationnel et éducatif est proche de celui des universités privilégiant les partenariats, mais elles sont peu impliquées dans une coopération stratégique avec d'autres universités et fournisseurs de services éducatifs. 4. Les universités sceptiques (15 %) accusent un retard sur leurs homologues quasiment à tous les niveaux. Elles se caractérisent par une utilisation restreinte des services numériques, par une faible intégration des TIC à leur enseignement sur site, ainsi que par une proportion très limitée de cours *e-learning*.

http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/commission/dgeac/2004_0010_en.pdf

Du côté des États membres

DK Fremtidens uddannelser: den ny faglighed og dens forudsætninger / Henrik Busch, Nikolaj Frydensbjerg Elf et Sebastian Horst

[Les formations du futur: la nouvelle professionnalité et ses conditions]

Undervisningsministeriet - UVM, Uddannelsesstyrelsen

Copenhague: UVM, 2004. (Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie, n° 2, 2004), 94 p.

Cette publication analyse brièvement un certain nombre de recommandations concrètes en matière d'initiatives de politique de l'éducation, afin d'en garantir le professionnalisme et d'en asseoir les indispensables prémisses au sein du système éducatif. Pour l'essentiel, les trois auteurs fondent leurs analyses et recommandations sur les rapport des quatre groupes de travail désignés par le Conseil national danois pour l'éducation. Entre 2001 et 2003, les travaux de ces groupes ont porté sur la définition des conditions

préalables à une nouvelle professionnalisation de l'éducation de demain. Les groupes de travail se sont particulièrement intéressés à quatre disciplines: les mathématiques, le danois, les langues étrangères et les sciences naturelles.

DE Arbeitsprogramm 2003 des Bundesinstituts für Berufsbildung / Hildegard Baarß [et al.]

[Rapport d'activités de l'Institut fédéral de la formation professionnelle (BIBB), 2003]

Bonn: BIBB, 2003, 292 p.
ISBN 3-88555-735-5

Le rapport d'activités 2003 du BIBB donne un aperçu de la diversité des activités entreprises par cette institution. L'ouvrage définit les projets de recherche de l'Institut, organisés autour de sept axes de recherche, et dresse l'inventaire des projets de recherche commandités ou financés par des organismes



extérieurs. Les projets en voie de finalisation sont décrits, ainsi que les projets pilotes. Une liste complète de mots-clés permet de repérer facilement les projets de recherche, ainsi que les autres activités.

EE **Estonia: resource dossier / prepared by Helmut Zelloth in cooperation with the Estonian National Observatory. European Training Foundation**

[Estonie: dossier documentaire / préparé par Helmut Zelloth en collaboration avec l'Observatoire national d'Estonie. Fondation européenne pour la formation.]

ETF, Enlargement and South Eastern Europe Department. National Observatory of Estonia Turin: ETF, 2004, 23 p.

Ce dossier vise à rassembler toute l'information pertinente afin de faciliter le transfert du savoir-faire et des ressources de l'ETF au Cedefop, dans le cadre du processus concerté d'entrée et de sortie entre ces deux institutions. Le dossier contient: a) Une liste des ressources et des documents pertinents relatifs au processus de réforme de l'enseignement professionnel. Il s'agit de documents politiques et d'analyses soulignant les principaux problèmes du processus de réforme. Ces matériels et documents sont répartis en trois rubriques: Emploi, Éducation et formation, Généralités. b) Une liste de contacts et de réseaux regroupés en six catégories: Institutions gouvernementales, Institutions de recherche et de développement, Organisations non gouvernementales, Partenaires sociaux, Centres d'enseignement à distance, Organismes d'orientation professionnelle. c) Les adresses des sites Internet des institutions impliquées dans le processus de réforme. d) Une chronologie soulignant les grandes étapes du processus de réforme (section 5).

ES **Empleo autónomo y empleo asalariado: análisis de las características y comportamiento del autoempleo en España / Carlos Iglesias Fernández et Raquel Llorente Herasp** [Emploi indépendant et emploi salarié: analyse des caractéristiques et des comportements liés à l'autoemploi en Espagne]

Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2004, 163 p. (Colección Informes y Estudios. Serie Empleo, 19)

Cette publication analyse la cinétique de l'autoemploi en Espagne, en tant que modalité de création d'emploi en général, et plus particulièrement en tant que moyen d'insertion professionnelle pour les femmes. L'étude comprend cinq chapitres. Le premier est consacré à l'évolution et aux caractéristiques de l'autoemploi en Espagne; le second chapitre analyse l'évolution de l'autoemploi en fonction des cycles économiques, des transitions à l'œuvre dans le monde du travail, des changements sectoriels et des nouvelles formes de travail; le troisième chapitre s'intéresse à l'autoemploi en tant que stratégie d'insertion professionnelle pour les femmes; le quatrième chapitre évalue l'impact des mesures de promotion de l'emploi au sein des politiques du travail; enfin, le cinquième chapitre dresse le bilan de ces mesures en termes d'emploi et avance une série de propositions visant à promouvoir l'autoemploi.

FR **L'expérience comme moteur de l'orientation tout au long de la vie / Robert Solazzi (dir.)**

L'Indécis, numéro spécial: n° 52-53 (mars 2004), pagination multiple
Lyon: Trouver/Créer, 2004
ISSN 1273-1269

Ce numéro est consacré à l'Université d'automne 2003, sur le thème de l'expérience, comme moteur de l'orientation tout au long de la vie. Il comprend une présentation des ateliers du premier jour, animés par des intervenants experts: validation des acquis de l'expérience, expérience et éthique, expérience et coconstruction de projet territorial, expérience et méthode des histoires de vie, expériences scientifiques et construction de soi.

<http://www.trouver-creer.org/documents/Ind%20E9cis%2052-53%20-%201s.zip>

IE **Submission of National Qualifications Authority of Ireland to OECD Higher Education Review / National Qualifications Authority of Ireland** [Conclusions de l'Agence nationale irlandaise pour les qualifications en vue de l'évaluation par l'OCDE du système d'enseignement supérieur irlandais]

NQAI. Dublin: NQAI, [2004], 15 p.

Ce rapport fait une présentation succincte des activités de l'Agence nationale irlandaise pour les qualifications (NQAI), ainsi que du rôle joué par les organismes certificateurs



dans le domaine de l'enseignement supérieur. Il souligne la mission et les objectifs du Cadre national des qualifications. Il fait le point sur les activités de la NQAI à la lumière de la déclaration de Bologne, puis de la réunion de Berlin de septembre 2003, où les principes d'un cadre général européen des titres et des qualifications de l'enseignement supérieur ont été posés. Le rapport recommande que le Groupe d'évaluation prenne en compte les deux secteurs clés auxquels s'adresse l'enseignement supérieur, à savoir le secteur universitaire et le secteur de l'éducation continue et de la formation professionnelle. Il recommande également que le Groupe considère la nature et le statut des organismes professionnels et l'influence qu'ils peuvent exercer sur l'enseignement supérieur; la question des systèmes d'aide aux étudiants; la rationalisation du rôle des différents organismes chargés de l'enseignement supérieur et post-obligatoire et l'examen des rôles des prestataires de formation, au niveau de l'enseignement supérieur et de la formation professionnelle post-obligatoire et continue.

<http://www.nqai.ie/authorityoecdsubmissionoutline41.pdf>

MT Malta: resource dossier prepared by the Enlargement and South Eastern Europe department in cooperation with the Ministry of Education in Malta / European Training Foundation - ETF, Enlargement and South Eastern Europe Department
[Malte: dossier documentaire préparé par le département Élargissement et Europe du Sud-Est avec la participation du ministère de l'éducation de Malte]

Malta: Ministry of Education

Turin: ETF, 2004, 23 p.

Ce dossier vise à réunir toute l'information pertinente, afin de faciliter le transfert du savoir-faire et des ressources de l'ETF au Cedefop, dans le cadre du processus concerté d'entrée et de sortie entre ces deux institutions. Le dossier contient: a) Une liste des ressources et des documents pertinents relatifs au processus de réforme de l'enseignement professionnel. Il s'agit de documents politiques et d'analyses soulignant les principaux problèmes du processus de réforme. Ces matériels et documents sont répartis en trois rubriques: Emploi, Éducation et formation, Généralités. b) Une liste de contacts et de réseaux regroupés en six catégories: Institutions gouvernementales,

Institutions de recherche et de développement, Organisations non gouvernementales, Partenaires sociaux, Centres d'enseignement à distance, Organismes d'orientation professionnelle. c) Les adresses des sites Internet des institutions impliquées dans le processus de réforme. d) Une chronologie soulignant les grandes étapes du processus de réforme (section 5).

http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/nat/mlt/gov/2004_0001_en.doc

AT The accreditation model: policy transfer in higher education in Austria and Britain / John Pratt

[Le modèle d'accréditation: transfert des politiques dans l'enseignement supérieur en Autriche et en Grande-Bretagne]

[S.l.]: Symposium Books, 2004, 300 p.

ISBN 1-873927-74-6

En 1993, le gouvernement autrichien a entériné, par voie législative, la création d'un nouveau secteur d'enseignement supérieur à orientation professionnelle (*Fachhochschule*: FHS). Cette réforme établissait un nouvel organisme, le *Fachhochschulrat*, chargé d'accréditer les cours ainsi que de désigner, si besoin, les institutions pertinentes. Fait remarquable, l'introduction de ce modèle d'accréditation s'inspirait directement de l'expérience du Conseil britannique de certification chargé des qualifications de l'enseignement supérieur, ainsi que des politiques d'enseignement technique supérieur en Grande-Bretagne, pays dont la tradition d'enseignement supérieur et le contexte constitutionnel sont pourtant bien différents de ceux de l'Autriche. Ce modèle, qui marque une rupture radicale par rapport à la tradition autrichienne de gestion politique centralisée, a été choisi, non sans controverses, parmi d'autres options plus faciles à première vue. Cette étude tente de comprendre l'ouverture de l'Autriche à cette nouvelle approche des politiques de l'éducation et de la gestion de l'enseignement supérieur. Elle offre une occasion originale d'enquêter sur le transfert de politiques entre pays et de comparer les utilisations qui sont faites d'un même mécanisme institutionnel dans différents contextes. Elle évalue les facteurs qui déterminent le degré d'acceptation et la réussite d'une politique, ainsi que son impact sur le système d'enseignement supérieur, mais aussi au-delà.



PT As indústria do cimento, cal, gesso e derivados em Portugal / Carla Rodrigues et Catarina Curado
[Les industries du ciment, de la chaux, du plâtre et de leurs dérivés au Portugal]

Lisbonne: INOFOR, 2001, 169 p.

(Estudos sectoriais; 19)

ISBN 972-8619-24-3

La présente étude consacrée aux industries du ciment, de la chaux, du plâtre et de leurs dérivés, réalisée par l'INOFOR dans le cadre de son projet «Évolution des qualifications et diagnostic des besoins de formation», a pour but de détecter les compétences des individus dans des professions et des contextes de travail donnés, ainsi que les politiques d'emploi et de formation pertinentes. Elle tente également de faire le point sur la situation actuelle dans ce secteur, du point de vue tant économique que social, et d'effectuer une analyse prospective des stratégies d'entreprise.

UK European and global networks for VET research and development / Michael Frearson et Tom Lennay
[Réseaux européens et mondiaux pour la recherche et le développement dans le domaine de la FEP]

Learning and Skills Research, automne 2003, p. 17-18

Learning and Skills Research, automne 2003, p. 17-18

Cet article décrit la progression de deux projets de dimension internationale consacrés à la formation et à l'enseignement professionnels, auxquels le Royaume-Uni contribue activement: ReferNet du Cedefop et UNEVOC de l'Unesco.

EJVT 33 / 2004 - page 9



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 og 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>

OEK

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. Argyros Protopappas
E-mail: tm.t.v@oek.gr
Site web: <http://www.oek.gr>

INEM

Servicio Público de Empleo Estatal
Condesa de Venadito 9
E-28027 Madrid, Espagne
Tél. (34-91) 585 95 82
Fax (34-91) 577 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 Köpeczi-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 izobraževanje
Ob Zeleznic 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>

ŠIOV

State Institute of Vocational Education and Training
Černyševskeho 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 Skolverket

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
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 Reykjavík
Islande
Tél. (354) 511 26 60
Fax (354) 511 26 61
Coordinateur national du ReferNet:
M. Arnþjórn Ólafsson
E-mail: arnþjorn@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
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° 30/2003

Éditorial

- 2003, année européenne des personnes handicapées (Martin Mulder, Éric Fries Guggenheim)

Dossier sur la «formation professionnelle des personnes à besoins éducatifs spéciaux»

- Dispositifs inclusifs de formation professionnelle des élèves handicapés (Annet De Vroey)
- Aider les jeunes défavorisés à obtenir une qualification générale ou professionnelle du secondaire supérieur (Karl Johan Skårbrevik, Randi Bergem, Finn Ove Båtevik)
- De nouveaux acteurs dans la formation des groupes sociaux défavorisés (Cristina Milagre, João Passeiro, Victor Almeida)
- Les élèves à besoins spéciaux dans la formation et l'enseignement professionnels en Norvège – Une étude longitudinale (Jon Olav Myklebust)

Recherche

- Les influences de l'Union européenne sur le système de formation professionnelle en Allemagne (Dieter Münk)
- Mesure des activités de formation (Gottfried Langer)



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)

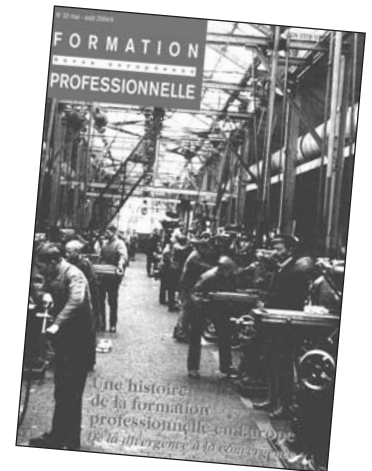


N° 32/2004

- 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)



Prière de découper ou de recopier le bon de commande, de le glisser dans l'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, par téléphone (30) 23 10 49 01 11 ou par fax (30) 23 10 49 01 17.

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

**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° 33 septembre - décembre 2004/III



Centre européen pour le développement
de la formation professionnelle

Europe 123, GR-570 01 Thessalonique (Pylea)
Adresse postale: PO Box 22427, GR-551 02 Thessalonique
Tél. (30) 2310 490 111 Fax (30) 2310 490 099
E-mail: info@cedefop.eu.int
Page d'accueil: www.cedefop.eu.int
Site interactif: www.trainingvillage.gr

Prix au Luxembourg, TVA exclue:

Par numéro EUR 10

Abonnement annuel EUR 20



Office des publications
Publications.eu.int

TI-AA-04-033-FR-C