

N° 31 janvier - avril 2004/I

ISSN 0378-5092

FORMATION

R e v u e e u r o p é e n n e

PROFESSIONNELLE





Cedefop
Centre européen
pour le développement
de la formation
professionnelle
Europe 123

GR-570 01 Thessalonique
(Pylea)

Adresse postale:
B. P. 22427

GR-551 02 Thessalonique

Tél. (30) 2310 490 111

Fax (30) 2310 490 099

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 éditorial évaluant les articles selon la procédure du double anonymat - les membres du comité éditorial, 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 éditorial composé de chercheurs scientifiques confirmés.

La revue figure sur la liste des revues scientifiques reconnue par l'ICO (*Interuniversitair Centrum voor Onderwijsonderzoek*) aux Pays Bas et est indexée à l'ISBB (*International Bibliography of the Social Sciences*).

Comité de rédaction:

Président:

Martin Mulder

Wageningen University, Pays-Bas

Steve Bainbridge

Cedefop, Grèce

Juan José Castillo

Universidad Complutense de Madrid, Espagne

Jean-Raymond Masson

Fondation européenne pour la formation, Turin, Italie

Teresa Oliveira

Universidade de Lisboa, Portugal

Hilary Steedman

London School of Economics and Political Science,

Centre for Economic Performance, Royaume-Uni

Gerald Straka

Groupe de recherche LOS, Université de Brême, Allemagne

Ivan Svetlik

University of Ljubljana, Slovénie

Manfred Tessaring

Cedefop, Grèce

Éric Verdier

Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS),

LEST/CNRS, France

Secrétariat de rédaction:

Erika Ekström

Institutet för arbetsmarknadspolitisk utvärdering (IFAU), Suède

Ana Luisa Oliveira de Pires

Universidade Nova de Lisboa, Portugal

Rédacteur en chef:

Éric Fries Guggenheim

Cedefop, Grèce

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

N° de catalogue: TI-AA-04-031-FR-C

Printed in Belgium, 2004

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: Panos Haramoglou,
 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: mars 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 74.



Sommaire

Recherche

La formation: une des stratégies dans le processus de création de valeur 3

Tahir Nisar

Les résultats de la formation dépendent d'un ensemble de facteurs particuliers caractéristiques du personnel et de l'organisation, ainsi que de la manière dont les entreprises planifient et mettent en œuvre des programmes de formation rentables.

La scolarisation de la formation professionnelle des jeunes en France: l'État au service des entreprises 12

Vincent Troger

En raison d'un processus historique spécifique à la France, la formation professionnelle initiale est majoritairement délivrée par des établissements scolaires. Ce système est aujourd'hui déstabilisé par les évolutions sociales et économiques, et de nouvelles relations entre les écoles et les entreprises sont en train de se mettre en place.

De la suréducation au sousapprentissage: état des lieux de la recherche suédoise sur l'interaction entre éducation, travail et apprentissage 18

Kenneth Abrahamsson, Lena Abrahamsson, Jan Johansson

Cet article dresse un état des lieux de la recherche suédoise sur l'interaction entre éducation, travail et apprentissage. En s'appuyant sur des concepts tels que la suréducation et le sousapprentissage, les auteurs analysent non seulement l'inadéquation entre offre et demande d'éducation, mais aussi les différents aspects de l'offre par rapport aux conditions d'apprentissage sur le lieu de travail.

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 32

Elly de Bruijn

La méthode consistant à structurer les itinéraires de formation en prenant pour point de départ l'évolution de carrière des jeunes dans ses liens avec l'identité professionnelle et les compétences est une transformation radicale des pratiques pédagogiques et didactiques de l'enseignement professionnel. L'attractivité des formations pourrait s'en trouver améliorée, limitant les risques de décrochage scolaire.

La formation des enseignants des écoles d'infirmiers Contribution à l'évaluation des pratiques de formation 43

Maria de Lourdes Magalhães Oliveira

La formation des infirmiers constitue aujourd'hui un domaine de recherche et d'intérêt pour l'individu, tant au niveau de la formation initiale que de la formation tout au long de la vie. Il est demandé à l'enseignant de mettre constamment à jour ses connaissances et de faire preuve d'une très grande ouverture au changement.



Article d'opinion

e-learning: université virtuelle en contexte! 52

Olaf Pollmann

L'apprentissage virtuel joue un rôle de toute première importance dans la formation tout au long de la vie. Il nécessite l'élaboration de techniques propres à répondre aux impératifs internationaux et à optimiser les résultats des apprenants.

À lire

Europe International 59

Union européenne: politiques, programmes, acteurs 61

Du côté des États membres 64

Anne Waniart

Rubrique réalisée par la service documentation du Cedefop, avec l'appui des membres du réseau documentaire.



La formation: une des stratégies dans le processus de création de valeur

Les changements qui s'opèrent actuellement dans l'environnement de travail n'ont pas seulement trait à la nature et au contenu des emplois, mais également à la manière dont les entreprises utilisent et mettent en valeur les compétences de leurs ressources humaines. Il en résulte des stratégies de formation spécifiques sur le lieu de travail élaborées et mises en œuvre dans le but d'élever le niveau de compétence du personnel. Les objectifs de toute stratégie de formation ont toutefois de multiples facettes, et les entreprises se dotent de programmes de formation conformes à leurs priorités et répondant à leurs besoins particuliers. Quels sont alors les facteurs de réussite d'un programme de formation? Cette question revêt une grande importance depuis que l'on a reconnu les possibilités d'apprentissage qu'offre l'environnement de travail, et du fait que beaucoup de programmes nationaux n'ont pas réussi à utiliser efficacement le lieu de travail comme lieu de formation.

Une étude empirique récente sur les programmes nationaux de formation des chômeurs de longue durée au Royaume-Uni a abouti à la conclusion alarmante qu'en fait, ce genre d'action reflétait et renforçait le processus conduisant au chômage (Wilkinson, 2001). Si l'étude ne met pas en question l'efficacité de la formation en tant que telle, elle met en relief les difficultés que pose l'adoption d'un cadre approprié pour la méthode et l'application de stratégies de formation. Il convient de noter que certaines entreprises de différentes branches investissent régulièrement des sommes substantielles dans les activités de formation. De plus, nombre de programmes nationaux tablent sur l'engagement des entreprises dans des activités de formation, dans le cadre d'un ensemble de mesures politiques destinées à s'attaquer au problème du chômage et à développer les compétences des ressources humaines (Cohen, 2003).

Formation et activités à valeur ajoutée

Plusieurs facteurs ont été considérés comme des catalyseurs significatifs de ce rôle accru des entreprises dans la formation, en particulier les changements technologiques rapides et l'application sur une grande échelle dans les pays industriels, y compris dans les États membres de l'Union européenne (UE), de systèmes de production ayant la compétence pour moteur. Dans les entreprises très performantes en particulier, on insiste sur la configuration flexible des emplois, plutôt que sur leur définition étroite, sur les équipes autonomes, sur l'innovation et sur la capacité de résoudre des problèmes. Les compétences et les connaissances des salariés sont toutefois déterminantes pour la réalisation de performances de haut niveau et la productivité. Cela permet aussi de penser que la formation n'est qu'un facteur parmi une infinité d'interactions accroissant l'efficacité des environnements apprenants.

Pourtant, un grand nombre d'indices anecdotiques laissent entendre que la formation n'est utile que si elle est conjuguée à des mesures renforçant son efficacité. Par exemple, une formation à des compétences multiples n'est pas d'une grande utilité pour améliorer la productivité, si le travail est fortement divisé et les tâches segmentées. La formation sera plus profitable si elle est combinée à une expérience de travail et pour que l'une et l'autre contribuent à l'amélioration de l'organisation de la production, une certaine participation au processus décisionnel au niveau du bureau ou de l'atelier est nécessaire. Dès lors, une action a plus de valeur si d'autres variables complémentaires sont également mises en place et, inversement, les résultats seront loin d'être optimaux si les différents éléments d'un programme d'intervention ne sont pas bien coordonnés (Ichniowski et Shaw, 2003).



Tahir M. Nisar
Assistant, School of
Management,
université de
Southampton

Les programmes de formation conçus par les entreprises ont pour objectif de garantir que les salariés apporteront une contribution efficace à la réussite de leur entreprise. Il est toutefois improbable que toutes proposent une formation, car elle implique des compromis significatifs en termes de coûts et de bénéfices. Cet article examine les déterminants de la formation pour l'organisation: les grandes entreprises équipées de systèmes technologiques complémentaires, ayant des marchés de l'emploi internes bien établis, et celles qui emploient une main-d'œuvre formée sont plus susceptibles que les autres d'adopter une stratégie de formation bien définie. La politique de l'État peut également influencer sur les micro-institutions de formation et de développement. L'influence de ces facteurs souligne la nécessité d'une analyse basée sur la valeur, afin d'aider les entreprises à prendre les décisions optimales et à faire les bons choix pour la formation.



Par conséquent, la formation devrait être considérée comme une partie d'un processus de création de valeur. Le fait de placer l'accent sur la valeur aide à définir les facteurs responsables de la réussite d'un programme de formation. Il y a création de valeur lorsque différentes parties du programme prennent appui sur un ensemble existant de capacités, et leur complémentarité est un moteur de leur interaction. Les stratégies fondées sur la valeur impliquent aussi des arbitrages, c'est-à-dire que pour mettre sur pied un programme bien coordonné, il est nécessaire de faire des choix entre de nombreuses possibilités (Porter, 1996). Dès lors que l'on pense en termes d'arbitrages, on est en mesure d'opter pour l'ensemble d'aptitudes les plus pertinentes, nécessaires pour tirer parti des complémentarités de variables interactives. Après tout, les politiques et les programmes de formation n'agissent pas dans le vide. Les exigences de formation ne sont pas les mêmes pour tous les emplois et différents secteurs opérationnels ont des structures d'emploi très différentes. De plus, les stratégies de formation approximatives sont moins enclines à rechercher systématiquement la correspondance optimale entre les besoins de formation des salariés et le meilleur moyen d'y répondre.

Déterminants de la stratégie de formation

Une grande partie des études théoriques sur la formation consiste principalement à analyser les choix des individus lorsqu'ils investissent dans l'amélioration de leurs compétences professionnelles. Cette analyse porte généralement sur la manière dont le capital humain est constitué et développé sur une période déterminée. Elle fait rarement une distinction entre les choix des individus et ceux des entreprises; elle se limite à assumer que les entreprises n'investissent que dans des types de formation spécifiques en rapport avec leurs activités, donc qui rapportent facilement (Becker, 1993). Pour leur part, les individus souhaitent investir plutôt dans des qualifications générales, qui augmenteront leur poids dans les négociations avec les entreprises. Notre attention se concentre ici sur les déterminants de la formation au niveau du lieu de travail, à savoir de l'entreprise, car cette dernière joue aujourd'hui un rôle important dans la création de possibilités apprenantes. Malgré la distinction que nous opérons entre les analyses aux niveaux du salarié, de l'organisation et

des institutions pour cerner le rôle de la formation dans le processus de création de valeur, notre objectif premier est de déterminer la capacité des entreprises à faire les choix optimaux en matière de formation.

Facteurs au niveau des salariés

Il ressort d'une observation générale empirique que les travailleurs ayant un bon niveau éducatif ont plus de chances de bénéficier d'une formation que leurs homologues relativement moins qualifiés (Lillard et Tan, 1992; Bishop, 1997). La raison avancée est qu'une formation plus étoffée leur est probablement plus profitable qu'aux autres. Pour placer cette observation dans son contexte économique, il est nécessaire d'examiner le climat actuel sur le marché de l'emploi et les pratiques salariales.

En Europe, des changements majeurs dans la demande de main-d'œuvre qualifiée sont intervenus au cours des deux dernières décennies. On peut discerner trois tendances: la première est l'augmentation des salaires et des emplois non manuels par rapport aux travailleurs manuels et, allant de pair avec elle, un élargissement du fossé entre les travailleurs non qualifiés et les travailleurs qualifiés. À l'aide des données de l'enquête sur les relations industrielles conduite au Royaume-Uni (*UK Workplace Industrial Relations Survey* (WIRS)), Chennells et Van Reenen (1997) montrent que le revenu supplémentaire associé aux qualifications a augmenté depuis le début des années 1980. La deuxième tendance, contemporaine de la première, est la diminution des emplois manuels, qui a touché de manière disproportionnée les travailleurs non qualifiés. La troisième tendance est un accroissement manifeste des inégalités de revenu dans certaines catégories de qualifications (y compris dans les emplois non qualifiés) (voir Gosling, Machin et Meghir, 1994).

Le nombre de travailleurs formés ayant dans l'ensemble augmenté, les différentiels de salaires auraient normalement dû diminuer. Manifestement, cela n'a pas été le cas (Griliches, 1996). L'argument a été avancé que l'éducation a pris de la valeur dans les périodes de changement technologique rapide, c'est-à-dire qu'un niveau éducatif plus élevé est nécessaire pour pouvoir se plier aux contraintes imposées par les nouveaux systèmes de production. Cet argument a amené un grand nombre d'auteurs à conclure



que la technologie et le capital humain sont relativement complémentaires (Kremer et Maskin, 1996; Acemoglu, 1998). Dès lors, les innovations technologiques contribuent toujours à créer une demande de main-d'œuvre d'un bon niveau éducatif et qualifiée. Dans ce sens, toute stratégie de formation basée sur la valeur devrait viser la main-d'œuvre formée, car cette dernière est plus susceptible de profiter des progrès technologiques dans le domaine de la production.

La complémentarité capital-compétence signifie aussi que l'accroissement des différentiels de salaires s'accompagnera d'une ségrégation croissante des travailleurs en fonction de leurs compétences. Autrement dit, il deviendra de plus en plus difficile pour les personnes très qualifiées de trouver un emploi dans la même entreprise que celles qui le sont peu. Dans ces conditions, la contribution économique d'entreprises archétypales comme General Motors, qui occupent de la main-d'œuvre tant hautement que faiblement qualifiée, a décliné par comparaison à celle d'entreprises telles que Microsoft et Intel, dont le personnel est beaucoup plus homogène (Kremer et Maskin, 1996). Dans cet environnement, il devient important que la formation vise tous les salariés qui ont des tâches apparentées, plutôt qu'un petit nombre d'individus sélectionnés. Étant donné que les compétences des uns complètent celles d'autres personnes occupées au même groupe de tâches, une approche intégrée de la formation est nécessaire pour accroître les capacités organisationnelles.

Dans le même ordre d'idées, les personnes qui ont un emploi à durée indéterminée profitent davantage de leur formation, parce qu'elles disposent de plus de temps pour apprendre et mettre leurs compétences en pratique. Il est donc opportun d'assurer une formation aux salariés qui restent longtemps dans l'entreprise. Bien que la contribution des salariés ayant un contrat à court terme à la vie de l'entreprise soit parfois importante, le simple fait que les compétences mises en œuvre par les environnements du travail soient homogènes signifie qu'il est plus raisonnable de se concentrer sur les salariés ayant un contrat à durée indéterminée.

Le sexe peut également jouer un rôle important dans la décision prise par l'entreprise quant aux bénéficiaires de la forma-

tion. Il est généralement admis qu'il y a davantage de probabilités que les femmes restent dans l'entreprise où elles ont débuté, ce qui permet d'envisager des plans de carrière à long terme. Il est donc optimal de former les femmes, en particulier celles dont les tâches sont complémentaires de celles d'autres personnes (Booth et Arulampalam, 1997).

Il n'est pas inhabituel d'assurer une formation aux cadres moyens ou supérieurs, en particulier au-delà de la formation de base et de la mise en route. Dans le domaine des nouvelles technologies, ou lors de l'introduction de nouveaux systèmes organisationnels, la formation s'adressera sans doute plutôt aux cadres moyens, ce qui s'explique probablement par leur fonction, qui est souvent une fonction de coordination. Ils peuvent apporter à leurs supérieurs hiérarchiques des informations sur les avantages potentiels des nouveaux systèmes, tout en organisant la formation nécessaire pour leurs subordonnés. Une formation aux nouvelles fonctions organisationnelles favorise leur contribution nette au processus de création de valeur.

Facteurs au niveau des organisations

Dans beaucoup de branches de l'industrie, des entreprises différentes recrutent des travailleurs de différents niveaux. Le secteur de la restauration en est un exemple représentatif. Par exemple, McDonald's ne recrute pas de grands chefs, alors que chez Maxim's, on n'engage pas de serveurs adolescents. Les différences systématiques de qualité des produits, conjuguées aux compétences différentes des personnels, expliquent de manière plausible pourquoi les personnels de différentes classes de restaurant ont des niveaux de compétence différents. De même, on observe une corrélation positive entre les salaires des personnes ayant des emplois différents dans une même entreprise (Abowd et al, 1999). Les secrétaires des banques d'affaires gagnent plus que leurs homologues des banques de dépôt, et ce parce que dans une banque d'affaires, le salaire de la secrétaire est corrélé à celui du gestionnaire d'actifs.

Cela amène à penser que les personnes ayant des niveaux de compétence différents sont des substituts imparfaits, et que la corrélation entre la compétence et le produit est plus grande dans certaines tâches que dans



d'autres. De ce fait, plutôt que d'occuper des personnes ayant différentes compétences, les entreprises ont tendance à se spécialiser dans un seul niveau. Cela incite à séparer les individus dans des environnements de travail différents, car la complémentarité des tâches favorise l'appariement automatique (entre semblables) (voir par exemple le cas de Microsoft). Les nouvelles technologies de l'information, en particulier, ont favorisé la tendance à la complémentarité des tâches. Des stratégies telles que les hiérarchies plates, les restructurations, les réseaux horizontaux et la constitution d'équipes, ont été conçues pour répondre à ces changements. Cela a des incidences importantes sur les stratégies de formation.

La formation nécessaire pour répondre aux besoins d'une entreprise, afin de se spécialiser dans un ensemble de compétences complémentaires (par exemple, pour acquérir la maîtrise de plusieurs compétences apparentées, comme dans le cas de divers systèmes de technologie de l'information), permet au salarié de s'acquitter plus efficacement d'une tâche particulière. Le bénéfice sera d'autant plus grand si la formation renforce l'aptitude à interpréter l'information (c'est-à-dire, si elle développe les compétences intellectuelles) liée à un ensemble de tâches donné. Il est ainsi plus facile d'acquérir des compétences multitâches. En outre, le développement et l'utilisation efficace de compétences à plusieurs niveaux exigent des stratégies complémentaires de gestion des ressources humaines, telles que la participation du personnel aux processus décisionnels et aux bénéfiques, ainsi que le travail en équipe. Ces stratégies ont pour effet un aplatissement de la hiérarchie, la décentralisation des opérations et le partage des informations, qui sont maintenant entrés dans les mœurs.

La formation intraentreprise en équipes et en groupes de travail est un autre résultat de la transformation organisationnelle, en particulier dans les activités à forte intensité de compétence. Elle est axée sur des domaines tels que la qualité, le développement de produits et la flexibilité, souvent en association avec l'acquisition de compétences technologiques étendues. Dans les organisations à forte intensité de compétence, notamment dans les systèmes de fabrication flexibles, les chefs opérationnels ont de plus grandes responsabilités en ce qui concerne le développement du capital humain. La ges-

tion des ressources humaines n'est plus considérée comme le domaine réservé de la direction du personnel. Dans un environnement décentralisé comme celui des entreprises à forte intensité de compétence, elle compte essentiellement parmi les tâches clés des chefs opérationnels. La nature «multiqualifiante» des emplois est un autre trait caractéristique de ces environnements. On suppose que la qualification diversifiée est plus répandue dans les organisations à forte intensité de compétence que dans les autres. Les emplois non seulement deviennent flexibles (et exigent davantage de compétences des dirigeants et cadres), mais ils sont également destinés aux salariés d'un niveau plus bas. Par conséquent, des unités centralisées ne sont pas optimales pour la gestion de la formation, et celle-ci s'adresse aux chefs opérationnels et aux travailleurs et dépend en très grande partie de leurs réaction de retour.

Il ressort d'un certain nombre d'études empiriques que la taille de l'entreprise est un déterminant important de l'incidence de la formation (Acemoglu et Pischke, 1999). Cela se comprend, car la probabilité que les entreprises d'une certaine taille aient plusieurs activités à forte intensité technologique est plus grande. Elles doivent donc former la main-d'œuvre pour toutes ces activités. C'est la raison pour laquelle les petites entités qui font partie d'une entreprise plus grande, offriront également davantage de possibilités de formation à leur personnel que les petites entreprises autonomes.

Une autre raison possible est que les grandes entreprises font appel à un grand nombre de métiers différents et que de ce fait, elles risquent davantage d'être confrontées à une pénurie de compétences dans un ou plusieurs métiers. Il peut aussi y avoir un manque de main-d'œuvre dans certains métiers, et on peut penser que dans les entreprises concernées, il y aura davantage d'actions de formation à ces métiers. Du fait qu'une pénurie peut survenir à un moment ou à un autre, une formation est souvent proposée dans les professions de gestionnaire et d'administrateur, les métiers hautement qualifiés, les métiers manuels, les métiers manuels qualifiés, les métiers de la vente et ceux d'opérateur d'installations et de machines.

Le type d'entreprise constitue également un facteur ayant une influence significative sur le potentiel de contribution de la formation



au processus de création de valeur. Les hôpitaux et les établissements de santé comptent parmi les organisations qui risquent le plus probablement d'être confrontées à un manque de personnel qualifié. Cela vaut peut-être aussi pour le secteur de l'hôtellerie et de la restauration, ainsi que pour l'industrie du spectacle. Cette situation est due en partie au fait que les activités à forte intensité technologique demandent une formation plus poussée que les secteurs moins techniques.

Il apparaît souvent que les actions de formation sont bien plus importantes dans les entreprises établies en un seul endroit que dans celles qui ont plusieurs entités, car ces dernières ont la possibilité de muter les personnes qui possèdent des compétences et des connaissances clés. Le nombre des actions de formation peut également varier d'un secteur et d'une industrie à l'autre. Par exemple, l'agriculture, la métallurgie (y compris la construction mécanique), le bâtiment, les mines et les transports ont des besoins de formation, du fait que la probabilité d'une pénurie de main-d'œuvre qualifiée est plus grande dans ces secteurs qu'ailleurs.

D'autres facteurs organisationnels peuvent également avoir une influence déterminante sur les résultats de la formation. Les entreprises disposant d'un marché de l'emploi interne sont plus susceptibles de former, car les postes vacants sont souvent pourvus par recrutement interne. Le système de relations entre les partenaires sociaux peut également influencer sur les investissements dans la formation. Dans la mesure où ils encouragent les actions ayant pour effet de stabiliser l'emploi, les syndicats peuvent renforcer les incitations à former. Plusieurs autres raisons peuvent être avancées pour expliquer le lien entre les syndicats et la mise en place d'actions de formation. Les syndicats peuvent être les vecteurs d'une offre de formation équitable. En outre, plus leurs liens avec les syndicats sont forts, plus les salariés des entreprises proposant des formations sont enclins à tirer parti de ces possibilités. Quoi qu'il en soit, il semblerait qu'il existe une corrélation positive entre les syndicats et l'incidence de la formation.

Facteurs au niveau institutionnel

D'une manière générale, on considère que dans l'ensemble, une formation a davanta-

ge de chances d'être mise en œuvre si elle est prévue dans les conventions collectives et si elle peut prendre appui sur des institutions fortes, par exemple des groupements d'entreprises, des structures de coopération intraentreprise et des agences publiques de formation (Crouch, 1999). De ce fait, pour déterminer l'efficacité de la formation, on examine souvent son contexte institutionnel. De plus, la manière dont la formation est organisée, financée et mise en œuvre peut influencer sur la manière dont les rapports entre les salariés deviennent un élément important des marchés de l'emploi internes (Arulampalam et Booth, 1998). Cela influe à son tour sur les aspects institutionnels, comme les droits d'ancienneté, les systèmes d'indemnisation, les règles concernant les droits à la retraite, la réglementation ou les dispositions des conventions collectives relatives aux licenciements, qui forment les bases du développement de marchés de l'emploi internes (ou augmentent le coût du changement d'employeur). Les marchés de l'emploi internes sont un facteur de sécurité de l'emploi et offrent de ce fait au personnel en place davantage de motivations à investir dans le capital humain (par comparaison à une situation où ces garanties n'existent pas).

C'est précisément la raison pour laquelle la stabilité de l'emploi devient un indicateur important de la relation entre l'offre de formation de l'entreprise et la motivation du salarié vis-à-vis de la formation. Il est suggéré que plus le niveau des formations proposées par l'entreprise est élevé, plus l'emploi est stable. Ce constat est intimement lié à la théorie de Hirshman («se faire entendre») (1970). Une mise en garde est toutefois opportune ici: il existe également une corrélation positive entre la stabilité de l'emploi et la conception du travail, les systèmes d'indemnisation, l'évolution de carrière et les programmes de rotation emploi-formation, lesquels peuvent également être liés les uns aux autres. Il est alors nécessaire d'insister sur un ensemble de pratiques complémentaires, qui établissent un lien entre un programme de formation fondé sur la valeur et d'autres pratiques apparentées de l'organisation.

À un niveau plus large, les programmes d'enseignement et de formation devraient permettre un partage plus équitable des coûts et des avantages entre les différentes parties prenantes. L'idéal serait que les individus,



l'industrie, la collectivité, le gouvernement et d'autres acteurs de la formation prennent la responsabilité d'investir dans la formation, de manière à répondre à ce besoin particulier qu'est le développement d'une culture apprenante durable. Par exemple, c'est le souci, partagé par beaucoup, de développer cette culture apprenante, qui a amené le Danemark à faire œuvre de pionnier en adoptant une approche de la formation et de l'enseignement professionnels centrée sur l'apprenant (le plan national d'action en faveur de l'emploi a aidé à réduire le chômage de près de la moitié dans ce pays entre 1992 et 2000). Dans le même ordre d'idées, pour flexibiliser l'enseignement professionnel supérieur, les Pays-Bas ont mis sur pied récemment un système de «bons de formation»: les jeunes qui entreprennent un cursus supérieur particulier reçoivent un certain nombre de bons qui leur donnent «le droit d'apprendre», à échanger dans les établissements d'enseignement supérieur. Pour leur part, l'Autriche et le Royaume-Uni ont institué un système de compte de formation individuel. Ces mesures visent à ouvrir l'accès à l'éducation et à la formation tout au long de la vie à certains groupes de personnes sous-représentés jusqu'ici, comme les travailleurs à faible revenu et de faible niveau éducatif.

Le dialogue social et la participation ont également stimulé la croissance de nouvelles institutions, en particulier dans le domaine de l'emploi et du développement des ressources humaines. L'État, le patronat et les syndicats sont engagés dans un processus permanent d'évaluation et de réforme des systèmes d'enseignement et de formation. L'éducation et la formation tout au long de la vie pour le travail est un pivot de ces réformes. Beaucoup de pays, dont l'Irlande, le Royaume-Uni, les Pays-Bas et les pays scandinaves, sont en train de mettre en place leurs propres modèles institutionnels de normes de compétence et de mécanismes de reconnaissance et de certification des qualifications (par exemple, NVQ au Royaume-Uni, AQTF en Australie, etc).

Les stratégies d'apprentissage et de formation tout au long de la vie demandent une conception intégrée des parcours éducatifs et des parcours de formation. En Finlande, par exemple, le plan gouvernemental de développement pour la période 1999-2004 préconise, entre autres, d'aider davantage de jeunes à demander l'accès à l'enseignement

professionnel et à achever leurs études. Il envisage également d'étendre les possibilités de formation pour que les adultes améliorent leur employabilité et leur capacité à apprendre en permanence.

Cette approche permet de formuler des objectifs et des stratégies de formation à différents niveaux (pays, entreprise, institution de formation, individu, etc.). Au niveau national, le développement des ressources humaines et les objectifs de formation visent généralement à garantir que la politique et le système de formation répondent mieux aux besoins économiques et sociaux actuels. Par exemple, l'Irlande a été le premier État membre de l'Union européenne à fixer des objectifs spécifiques de réduction de la pauvreté. La réduction de la pauvreté et l'insertion sociale des groupes défavorisés, notamment des femmes, sont des objectifs explicites du développement des ressources humaines.

À l'échelon de l'entreprise, des stratégies spécifiques peuvent être élaborées dans le but d'encourager l'investissement dans le capital humain des salariés. Étant donné que la formation orientée sur le travail contribue à l'amélioration de la productivité de l'économie, qu'elle réduit les déséquilibres entre l'offre et la demande de qualifications sur le marché de l'emploi et qu'elle favorise la compétitivité internationale d'un pays, il est nécessaire de s'employer tout particulièrement à la renforcer. Une comparaison des systèmes d'apprentissage de l'Allemagne et de l'Angleterre montre que le taux de couverture, de qualification et d'achèvement de la formation est plus faible en Angleterre, ce qui contribue à une inadéquation de l'offre de compétences, qui se traduit par une productivité plus faible et de moins bonnes performances commerciales (Ryan et Unwin, 2000). Cela a poussé le gouvernement britannique à mettre en place un programme de formation orienté sur le travail intitulé *Investors in People* (Investir dans les ressources humaines).

On a aussi pu constater un abandon de la formation contrôlée par l'État, centralisée et déterminée par l'offre, au profit d'un système flexible et diversifié de formations assurées par des organismes publics et privés et par les entreprises. L'objectif est de proposer une formation répondant mieux aux besoins de l'économie et de la société et plus flexible, c'est-à-dire capable de s'adapt-



Tableau 1

Les approches de la formation et leurs résultats

Approches de la formation	Stratégie	Principes de conception organisationnelle	Exemples	Mode de formation
Politique de formation autonome	Choix approximatif des instruments de formation	Conception et gestion des capacités par la planification et le contrôle	Prestations de services dans des domaines distincts (formation pour la planification de projets)	Formation 'compacte'
Approche basée sur la création de valeur	Arbitrages entre des alternatives	Coordination des ressources complémentaires (techniques et humaines) maximisant la valeur	Formation diversifiée (formation pour la planification et la réalisation de projets)	Formation continue en tant qu'élément de la stratégie de développement des ressources humaines

ter aux changements rapides de la demande. Un autre objectif est la réduction des coûts de formation et la promotion de la concurrence entre prestataires de formation. L'assurance qualité du secteur privé est également jugée capitale pour améliorer les infrastructures publiques (p. ex., écoles professionnelles, établissements postobligatoires, etc.). Par exemple, dans les années 1980, la Suède a ouvert le marché de la formation professionnelle aux prestataires privés et les a invités à participer aux appels d'offres publics. Le Royaume-Uni et les États-Unis utilisent couramment les quasi-marchés pour assurer des ensembles d'actions de formation. En élargissant la gamme des partenaires, y compris aux prestataires de formation privés, les responsables politiques espèrent offrir aux personnes actives davantage de possibilités de choix pour leur formation.

Approches de la formation

Une approche de la formation fondée sur la complémentarité de la technologie et des compétences situe l'analyse de la formation dans un contexte plus large. Elle part de l'argument que les conditions économiques et technologiques peuvent influencer les dirigeants pour qu'ils utilisent la complémentarité comme un moyen de développer un nouveau type d'approche de la formation. On considère que ces conditions leur offrent de nouvelles possibilités de combiner les nouvelles technologies et une main-d'œuvre qualifiée. Ils peuvent utiliser pour la formation un nouveau système technologique, de manière à créer les conditions d'une élévation du niveau de compétence des salariés, fa-

vorisant ainsi l'adoption de systèmes de production à forte intensité de compétence.

La formation est donc perçue comme une partie intégrante d'un ensemble complet de stratégies et de programmes de développement économique et social. Par exemple, une approche de la formation flexible, tout au long de la vie, coordonnée de manière coopérative par les secteurs commerciaux et les partenaires sociaux, est nécessaire pour soutenir les transitions à travers l'enseignement de base et vers l'enseignement post-obligatoire et la formation continue. La stratégie encourage également les gouvernements à centrer leur attention en priorité sur l'enseignement, la formation et la formation continue dans des environnements autres que les environnements traditionnels. Les possibilités apprenantes sur le lieu de travail jouent ici un rôle clé.

Dans ce contexte, la formation devient une stratégie importante, car une amélioration des capacités des salariés à interpréter les informations, à prendre des décisions et à résoudre des problèmes permet de mieux exploiter les possibilités des nouvelles technologies. Les questions à propos du rôle joué par les dirigeants et les salariés (en ce qui concerne le résultat de la formation lié au changement technologique et à l'évolution des compétences) sont primordiales. Quel est le rôle des salariés dans les décisions sur le type de formation qui sera proposé? Comment les dirigeants répondent-ils aux exigences des innovations technologiques en matière de compétences? Ou, dans quelle mesure les bases de compétence exis-



tantes des organisations déterminent-elles l'adoption de nouveaux systèmes technologiques? Il n'est possible de répondre à ces questions que si l'on considère la formation sous l'angle de la création de valeur. Un certain nombre d'entre elles sont résumées dans le tableau 1.

Conclusion

Pour produire des biens de qualité, les systèmes de production doivent souvent encourager le regroupement d'un grand nombre de tâches. Pour l'exécution de ces tâches, il faut une configuration de compétences dépassant la pratique de la spécialisation dans un emploi particulier (par exemple, dans les systèmes de production hautement performants). Ces changements, conjugués à de nouvelles innovations technologiques, signifient une augmentation significative des compétences inhérentes à la plupart des tâches. Il est donc nécessaire d'investir davantage dans la formation pour élever le niveau de compétence des salariés.

Étant donné cette complémentarité des compétences et de la technologie, il devient pertinent de considérer les décisions de l'organisation en matière de formation comme un élément de la stratégie de l'entreprise. S'il est vrai que les entreprises font leurs choix de formation en fonction de leurs objectifs stratégiques, un grand nombre d'autres contraintes jouent également un rôle très important. Ces contraintes sont liées à la fonction de production de l'entreprise, mais d'autres facteurs tels que les aptitudes du personnel, les préférences de l'organisation pour certaines compétences et connaissances, ainsi que les pratiques des marchés de l'emploi internes, sont tout aussi importants pour déterminer le rôle de la formation dans le processus de création de valeur. Comme nous l'avons observé précédemment, cette approche est particulièrement pertinente pour les entreprises d'Europe. Cet article a mis en évidence les arbitrages importants nécessaires pour aboutir à ce résultat.

Bibliographie

Abowd, J.M.; Kramarz, F.; Margolis, D.N. High wage workers and high wage firms. In *Econometrica*, 1999, 67:2.

Acemoglu, D. Why do new technologies complement skills? Directed technical change and wage inequality. In *The Quarterly Journal of Economics*, 1998, 113: 4.

Acemoglu, D.; Pischke, J. The structure of wages and investment in general training. In *The Journal of Political Economy*, 1999, 107:3.

Arulampalam, W.; Booth, A. Training and labour market flexibility: is there a trade-off? In *British Journal of Industrial Relations*, 1998, 36:4.

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

Bishop, J. H. What do we know about employer training. In *Research in Labor Economics*, 1997, vol. 16, p. 19-88.

Booth, A.; Arulampalam, W. Who gets over the training hurdle? A study of the training experiences

of young men and women in Britain. In *Journal of Population Economics*, 1997, 10:2.

Chennells, L.; Reenen, J. V. Technical change and earnings in British establishments. In *Economica*, 1997, 64:256.

Cohen, M. G. *Training the excluded work: access and equity for women, immigrants, first nations, youth, and people with low income*. Vancouver: UBC Press, 2003.

Crouch, C. *Are skills the answer? The political economy of skill creation in advanced industrial countries*. Oxford: Oxford University Press, 1999.

Gosling, A.; Machin, S.; Meghir, C. What has happened to men's wages since the mid-1960s? In *Fiscal Studies*, 1994, 15:4.

Griliches, Z. Education, human capital, and growth: A personal perspective. Document de travail NBER, n° 5426, 1996.

Hirschman, A. O. *Exit, voice and loyalty: responses to decline in firms, organisation, and states*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1970.

Mots clés

*Training needs;
cost of training;
learning;
economics of education;
work organisation;
skill development*



Ichniowski, C.; Shaw, K. Beyond incentive pay: Insiders' estimates of the value of complementary human resource management practices. In *Journal of economic perspectives*, 2003, 17:1.

Kremer, M.; Maskin, E. Wage inequality and segregation by skill. Document de travail NBER, n° 5456, 1996.

Lillard L.A.; Tan, H.W. Private sector training: Who gets it and what are its effects? In *Research in Labor Economics*, 1992, vol. 13, p. 1-62.

Porter, M. E. What is strategy? In *Harvard Business Review*, 1996, 74: 6.

Ryan P.; Unwin, L. Apprenticeship in the British 'Training Market'. In *National Institute Economic Review*, n° 178, octobre 2000.

Wilkinson, D. *Changes in the wage structure and participation in education and training for young people: an analysis of the England and Wales youth cohort study.* Londres: Policy Studies Institute, 2001.



Vincent Troger

Maître de conférences à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Versailles, Chercheur associé au laboratoire de sociologie du travail «Pierre Naville» de l'université d'Evry



La scolarisation de la formation professionnelle des jeunes en France: l'État au service des entreprises

En France, la formation professionnelle initiale est aujourd'hui majoritairement délivrée au sein du système scolaire, dans les lycées professionnels ou dans les filières technologiques des lycées. Cette particularité s'est construite historiquement autour de la rencontre, à la fin du 19^e siècle, de la politique scolaire de la 3^e République et des besoins de formation des industriels des constructions mécaniques et électriques. À partir des années soixante, le système de formation ainsi mis en place a été l'objet d'un processus de relégation. Il a de plus en plus systématiquement accueilli les élèves en échec de l'enseignement secondaire général. De leur côté, les employeurs, qui avaient initialement soutenu l'effort de l'État dans un contexte de déficit de main d'œuvre qualifiée, ont cherché à reprendre le contrôle des formations dans le contexte contemporain d'abondance de main d'œuvre et de recherche de flexibilité. L'avenir de ces formations est donc incertain, et des formes nouvelles de collaboration entre les entreprises et les établissements d'enseignement professionnel et technique se mettent progressivement en place.

Le système de formation professionnelle des jeunes en France se caractérise aujourd'hui par l'importance des formations délivrées dans les écoles publiques. Deux institutions, les lycées professionnels et les filières technologiques de lycées, accueillent après le collège, à la fin de la scolarité obligatoire, presque la moitié des jeunes Français: 1 million de jeunes sont scolarisés dans ces établissements et ces filières, pour 1 autre million dans les filières d'enseignement général de lycée. Proportionnellement, les jeunes qui au même âge sont accueillis en apprentissage dans les entreprises sont peu nombreux, environ 300 000. Cette prépondérance de la formation professionnelle scolarisée est une des spécificités de la société française. Elle renvoie naturellement au rôle déterminant qu'a joué, et joue encore, le système scolaire dans la constitution de l'identité nationale, particulièrement à partir de la création de la 3^e République. Toutefois, la situation actuelle d'infériorité, qui est objectivement celle des enseignements technologiques et professionnels au sein de l'enseignement secondaire, montre que leur intégration au système scolaire ne relève pas des mêmes logiques sociales que celles qui ont conféré aux enseignements primaire et secondaire général le rôle central qui est le leur.

L'objet de ce texte est donc de montrer les logiques particulières qui ont conduit, essentiellement depuis la fin du 19^e siècle, à intégrer une part aussi importante des formations professionnelles initiales au sein du système scolaire. La première partie montre comment, à partir des relations établies à la fin du 19^e siècle entre l'État et une partie du

patronat, les enseignements technologiques puis professionnels se sont développés et ont constitué, jusqu'à la fin des années 1950, des voies de promotion sociale pour les enfants des milieux populaires. La seconde analyse les conséquences des grandes réformes du système éducatif et des transformations économiques à l'œuvre depuis les années 1960 sur la situation des enseignements technologiques et professionnels au sein du système éducatif.

De la Révolution aux «trente glorieuses»: la lente émergence d'un enseignement technique et professionnel public.

On peut admettre que l'histoire de l'organisation contemporaine de la formation professionnelle des jeunes en France commence avec la suppression des corporations en 1791 (Charlot et Figeat, 1985). L'abolition du cadre traditionnel d'organisation de l'apprentissage a provoqué ce qui a été appelé, tout au long du 19^e siècle et jusqu'à la Première Guerre mondiale, une «crise de l'apprentissage». Cette formule désignait en fait trois réalités différentes:

□ la première est le déclin de l'apprentissage traditionnel dans les métiers artisanaux, qui accompagnait en fait le déclin de ces métiers eux-mêmes. C'est un thème encore d'actualité aujourd'hui: les métiers qui ont préservé l'organisation traditionnelle de l'apprentissage, comme les métiers de l'alimentation, l'hôtellerie-restauration, ou une partie des entreprises du bâtiment, se plaignent toujours aujourd'hui du manque d'apprentis;



□ la deuxième réalité désignée par le terme de «crise de l'apprentissage» était la dégradation des conditions de travail de la jeunesse et parfois de l'enfance, exploitée dans les industries de main-d'œuvre, essentiellement le textile et les mines;

□ la formule «crise de l'apprentissage» pointait enfin une difficulté récurrente sur le marché du travail: le déficit de main-d'œuvre qualifiée dans les industries les plus modernes, c'est-à-dire principalement les industries de constructions mécaniques et, à partir de la fin du 19^e siècle, électriques.

Ce sont ces deux derniers points, l'enfance exploitée et le manque de main-d'œuvre qualifiée pour les industries modernes, qui ont focalisé l'intérêt des élites politiques et économiques tout au long du 19^e siècle.

Elles y ont répondu de deux manières: par le développement de l'instruction primaire pour instruire et protéger les enfants d'une part, par l'ouverture d'écoles techniques ou de cours du soir, d'autre part. Jusqu'à la fin des années 1870, la France ne se distingue pas significativement dans ce domaine des autres grands pays industriels. Un grand nombre de cours du soir privés ou délivrés par des associations philanthropiques, des écoles d'entreprises comme celle des usines Schneider ou De Wendel, des écoles municipales (Paris, Le Havre, Lyon, Nantes...), ou financées par des organisations professionnelles (Besançon), offrent des formations techniques de niveaux très variables, de la même manière que dans la plupart des pays industrialisés de cette époque. Les expositions internationales accueillent notamment, à la fin du 19^e siècle, plusieurs congrès internationaux de l'enseignement technique qui sont l'occasion de mettre en évidence la relative similitude des initiatives en la matière, en Allemagne, en Grande-Bretagne, en Belgique, en Russie et même en Amérique du sud. L'un des points communs de ces initiatives est la faible implication des États et le rôle déterminant des initiatives privées ou municipales.

Cependant, deux événements vont transformer de manière durable le statut de la formation professionnelle des jeunes en France à partir du dernier quart du 19^e siècle.

Le premier est l'arrivée des Républicains au pouvoir en 1879. Dans le souci de stabiliser un régime initialement fragile, ils vont s'ap-

puyer sur la scolarisation obligatoire pour éduquer les jeunes Français dans l'esprit des valeurs de la 3^e République et pour lutter contre l'emprise de l'Église catholique sur l'école élémentaire. Toutefois, les Républicains ont dans ce domaine un problème: c'est celui du contrôle de la jeunesse populaire, particulièrement les garçons, après la fin de la scolarité obligatoire à treize ans et jusqu'au service militaire à dix-huit ans, ou jusqu'au mariage pour les filles. La question de la violence de la jeunesse populaire n'est en effet pas une question nouvelle, et au début du siècle les gouvernements successifs s'en inquiètent: ils craignent la délinquance, mais également l'influence des mouvements révolutionnaires. La formation professionnelle initiale apparaît alors comme un des moyens d'encadrer la jeunesse populaire, tout en répondant aux besoins de l'industrie et du commerce.

Ce projet va alors rencontrer les préoccupations d'une partie du patronat, celui des entreprises les plus modernes, essentiellement les constructions mécaniques et électriques et certaines entreprises commerciales. En effet, à cette époque ces industries sont en plein essor avec le développement des moteurs à essence et des moteurs électriques et ses conséquences pour l'automobile, l'aéronautique, la marine et les chemins de fer. Elles ont donc besoin de main-d'œuvre qualifiée dans des domaines où les qualifications sont nouvelles et rares. En outre, ces secteurs sont stratégiques, puisqu'ils fournissent l'équipement de l'armée à un moment où se prépare le premier conflit mondial.

Dès lors, une partie des élites politiques républicaines et du patronat vont s'allier et former ce que des historiens anglais qui ont étudié cette question ont appelé un lobby ⁽¹⁾, publiquement représenté par une association créée en 1902, l'Association française pour le développement de l'enseignement technique (AFDET) ⁽²⁾. Ce lobby va travailler à la mise en place d'une politique de formation professionnelle, dont l'objectif est double (Pelpel et Troger, 2001). D'une part, il s'agissait de développer un enseignement technique public pour répondre aux besoins de formation, restreints mais cruciaux, d'une main-d'œuvre hautement qualifiée: celle des techniciens qui ont la charge d'assurer la médiation technique et hiérarchique entre la direction des entreprises ou leurs bureaux d'études et les ateliers. D'autre part, ce mê-

⁽¹⁾ Ce lobby a été notamment mis en évidence par deux historiens anglais, R. Fox et G. Weisz, dans un article intitulé *The organization of science and technology in France, 1908-1914*, Cambridge University Press, 1980.

⁽²⁾ Cette association existe toujours, mais son influence est désormais très réduite.



me lobby cherchait à mettre en œuvre une réglementation respectueuse des principes de l'économie libérale, mais suffisamment contraignante pour inciter les entreprises à développer un effort collectif de formation et éviter que celles qui assument les coûts de l'apprentissage soient désavantagées par rapport à celles qui s'y refusent.

Le premier objectif a été réalisé avec succès. De 1887 à 1938, plusieurs dizaines d'écoles techniques, financées conjointement par l'État et les collectivités locales, ont été créées et elles accueillent à la veille de la Seconde Guerre mondiale près de 90 000 élèves, ce qui représente alors des effectifs presque aussi importants que ceux des lycées. Ces écoles techniques sélectionnent parmi les meilleurs élèves de l'école élémentaire ceux que leurs origines sociales conduisent à préférer une formation courte débouchant rapidement sur des carrières professionnelles stables. Elles forment les ouvriers hautement qualifiés des entreprises industrielles, qui deviennent très vite contremaîtres ou techniciens, les meilleurs d'entre eux accédant au statut d'ingénieurs (Legoux, 1972).

En revanche, la réalisation du second objectif a été plus problématique. En 1919, un diplôme qui sanctionne la qualification professionnelle, le Certificat d'aptitude professionnelle (CAP), est créé (Brucy, 1998). L'année suivante, des cours de formation théorique sont rendus obligatoires pour les apprentis par une loi qui réorganise également le fonctionnement des écoles techniques, la loi Astier⁽³⁾. En 1925, une taxe d'apprentissage⁽⁴⁾ est imposée aux entreprises qui ne forment pas d'apprentis. Cet ensemble de mesures est directement inspiré de l'exemple allemand. En 1926, Edmond Labbé, directeur de l'enseignement technique, vante, par exemple, les mérites du patronat allemand qui «forme à grands frais le personnel enseignant de ses cours professionnels»⁽⁵⁾. Cette politique va toutefois demeurer insuffisante pour réguler efficacement la concurrence des entreprises sur le marché de l'emploi de la main-d'œuvre qualifiée. Quelques entreprises de construction mécanique ou électrique vont certes ouvrir des écoles techniques, notamment dans l'aviation (Bréguet, Gnôme et Rhône) ou l'automobile (Peugeot, Panhard), mais elles resteront minoritaires.

C'est dans ce contexte que va apparaître un deuxième type d'école professionnelle, les

actuels lycées professionnels, qui sont destinés à former non pas des techniciens ou des contremaîtres, mais bien des ouvriers ou des employés. Pendant la Seconde Guerre mondiale en effet, le gouvernement de Vichy a créé des centres de formation professionnelle pour encadrer les jeunes des milieux populaires au chômage et leur inculquer l'idéologie pétainiste. En 1944, ces centres sont récupérés par le nouveau gouvernement (Pelpel et Troger, 2001). Or, à cette époque, un nouvel accord, plus explicite que précédemment, unit l'État et une partie du patronat. En effet, la période est marquée par un fort déficit de main-d'œuvre, puisque ce sont les générations peu nombreuses nées dans la première moitié du siècle qui arrivent sur le marché du travail. En outre, la nécessité de reconstruire le pays, dont la majeure partie des équipements a été détruite par les bombardements, impose un effort de formation qui dépasse les capacités des entreprises⁽⁶⁾. Significativement, dans les années cinquante, des dirigeants de l'une des plus puissantes organisations patronales, l'Union des industries métallurgiques et minières (UIMM), occupent des postes clés aux commandes de l'AFDET. Ils soutiennent ainsi le développement de l'enseignement technique public, à deux niveaux: les écoles techniques, futur enseignement technologique, pour les techniciens et la préparation aux écoles d'ingénieurs des Arts et Métiers, et le nouvel enseignement professionnel⁽⁷⁾ pour les ouvriers et les employés. D'environ 50 000 élèves en 1944, l'enseignement professionnel passe à 200 000 en 1960, tandis que dans le même temps, les effectifs des écoles techniques passent de 90 000 à 140 000.

À partir de 1944, il y a donc eu en France deux catégories parallèles d'écoles techniques publiques, l'une pour former l'encadrement moyen des entreprises, l'autre pour former les ouvriers et les employés.

Jusque dans les années 1960 ce système a été très performant. Il a fourni aux entreprises des ouvriers, des employés et des cadres moyens presque immédiatement opérationnels à la sortie de l'école. Il leur a donc évité de financer et d'organiser cet effort de formation. Pour les élèves, ce système offrait un moyen rapide d'accès à des qualifications reconnues sur le marché du travail, à une époque où la scolarisation postobligatoire était encore peu développée: un historien a qualifié l'enseignement profession-

⁽³⁾ Du nom du député initiateur de la loi, Placide Astier, pharmacien d'origine populaire, qui avait souhaité œuvrer en faveur de la formation professionnelle du peuple.

⁽⁴⁾ Cette taxe, calculée en proportion de la masse salariale de chaque entreprise, est toujours en vigueur aujourd'hui et constitue une ressource financière non négligeable pour beaucoup d'établissement d'enseignement professionnel ou technique.

⁽⁵⁾ Voir, en bibliographie, Pelpel et Troger, 2001.

⁽⁶⁾ Il faut aussi souligner l'importance de l'influence des idées socialistes ou keynésiennes sur les dirigeants de l'époque, ainsi que le renouvellement du personnel politique et de direction des entreprises, qui ont joué en faveur du développement de la scolarisation.

⁽⁷⁾ Les établissements de l'enseignement professionnel s'appellent alors «centres d'apprentissage», mais il s'agit bien d'écoles à plein temps.



nel d'alors de «planche de salut de la classe ouvrière»⁽⁸⁾. Les diplômés de l'enseignement technique ou de l'enseignement professionnel étaient peu concurrencés sur le marché du travail par d'autres diplômés et, de ce fait, ces enseignements étaient très valorisés dans les milieux populaires.

La dévalorisation des enseignements techniques et professionnels

En 1959, le général De Gaulle qui revient au pouvoir initie une politique de modernisation de la France. Du point de vue éducatif, cette politique suppose un investissement dans le capital humain, et donc une augmentation du taux de scolarisation. De 1959 à 1975, une série de réformes poursuivent donc un double objectif. D'une part, retarder le moment de l'orientation définitive des individus en allongeant la durée de la scolarité obligatoire commune à tous: le collège unique et l'obligation scolaire à 16 ans sont les principaux instruments de la réalisation de cet objectif. D'autre part, augmenter les formations scientifiques et techniques: le baccalauréat scientifique devient le diplôme d'excellence de l'enseignement secondaire, les écoles d'ingénieurs se multiplient et les enseignements techniques et professionnels sont développés.

Dans un premier temps, les enseignements techniques et professionnels ont donc profité de ces réformes, puisqu'ils vont se développer jusqu'à scolariser aujourd'hui la moitié des lycéens. Le nombre des élèves de l'enseignement professionnel a été multiplié par quatre entre 1960 et 1990, et celui des élèves de l'enseignement technologique par deux. Mais très tôt, ces enseignements vont également être victimes de plusieurs effets pervers, qui vont rapidement les transformer en filière de relégation de notre système éducatif.

Il s'agit d'abord de la démographie. L'arrivée sur le marché du travail des générations du *baby-boom*, alors que les générations qui partent à la retraite sont peu nombreuses, rend mécaniquement, dès la fin des années 1960, l'insertion professionnelle des jeunes plus difficile: ils sont nettement plus nombreux à se présenter sur le marché du travail qu'il n'y a d'emploi libéré par les départs à la retraite. Le ralentissement de la croissance économique qui suit les crises pétrolières de 1973 et 1975 va considérablement aggraver ce problème: le chômage

s'ajoute alors à la relative rareté des départs à la retraite, pour rendre l'insertion professionnelle des jeunes très difficile.

Cependant, un autre processus propre au développement du système scolaire va simultanément avoir des conséquences négatives pour les enseignements techniques et professionnels. En effet, la multiplication des écoles d'ingénieurs, des écoles commerciales et le développement de l'enseignement technologique universitaire, fournissent de plus en plus directement aux entreprises et à l'administration les cadres et les cadres supérieurs dont elles ont besoin. Or, l'efficacité de ce système a une conséquence négative pour les diplômés de l'enseignement technique et surtout professionnel: elle rend de plus en plus difficile pour les ouvriers ou les employés qualifiés l'accès aux emplois supérieurs par la voie de la promotion interne⁽⁹⁾. Les emplois de niveaux moyens ou supérieurs sont de plus en plus occupés directement par les diplômés des écoles d'ingénieurs, de commerce, ou de l'université. Conjugué aux effets mécaniques de la démographie, ce processus induit un blocage progressif des promotions internes dans les entreprises: celles-ci mettent en quelque sorte en concurrence un marché de recrutement interne (la promotion) et un marché de recrutement externe (l'embauche de jeunes diplômés). Choisir l'enseignement technique, et surtout professionnel, c'est alors prendre le risque de rester enfermé pour toute la durée de l'existence dans une condition sociale subalterne. Le sociologue Stéphane Beaud a ainsi montré que les stages en entreprise proposés aux élèves de bac professionnel a un effet inattendu: au contact du marché du travail, ils se rendent compte que leurs possibilités de promotion sont très réduites et ils sont encore plus incités à tenter à tout prix de poursuivre des études⁽¹⁰⁾.

À partir de la fin des années 1970, les enseignements techniques et professionnels, malgré leur croissance numérique, sont ainsi devenus les filières de relégation du système scolaire (Troger, 1996). Les familles tentent dès lors systématiquement d'éviter ces filières, qui risquent d'enfermer leurs enfants dans un statut professionnel subalterne, et refusent majoritairement les propositions d'orientation allant en ce sens, surtout pour l'enseignement professionnel. Les jeunes se lancent dans une course aux diplômes, qui évidemment se nourrit d'elle-

⁽⁸⁾ Gérard Noiriel, *Les ouvriers dans la société française*, Le Point Seuil, 1986

⁽⁹⁾ En 1971, une loi a rendu obligatoire pour les entreprises le financement de la formation continue de leurs salariés. Mais les enquêtes montrent que ce sont surtout les cadres qui profitent de ces formations.

⁽¹⁰⁾ «Le rêve de retrouver la voie "normale"», les bacs pro à l'université, in Moreau, 2002.



même: plus il y a de diplômés, plus chaque individu a intérêt à rechercher un diplôme supérieur.

De ce fait, l'enseignement professionnel n'accueille plus que les élèves ayant terminé la scolarité obligatoire au collège en situation d'échec, et les filières technologiques accueillent les élèves qui, en fin de seconde, ont un niveau insuffisant pour poursuivre en enseignement général littéraire, scientifique ou économique, ce qui a autorisé Pierre Bourdieu à qualifier ces derniers d'«exclus de l'intérieur»⁽¹¹⁾. Ce processus ne connaît que de rares exceptions, dans des formations qui préparent à des métiers encore valorisés, comme l'hôtellerie-restauration ou les arts appliqués à l'industrie (design industriel). D'un enseignement relativement sélectif qui accueillait les bons élèves ou les élèves moyens des milieux populaires dans les années 1950, on est donc passé aujourd'hui à une sélection par l'échec en enseignement général. Dans l'enseignement technologique supérieur, le processus de relégation est évidemment moins brutal. Les formations de BTS offrent en effet des conditions d'insertion professionnelle plus valorisantes. Toutefois, les chances de promotion interne ont aujourd'hui tendance à se réduire pour les titulaires de ces diplômes⁽¹²⁾.

Or, cette évolution du recrutement a été contradictoire avec une autre évolution, celle des compétences requises sur le marché du travail. C'est le dernier point que je voudrais évoquer ici.

En effet, depuis le début des années 1980, le système de production de biens et de services a été de plus en plus déterminé par l'exigence de qualité. Ce sont de moins en moins les contraintes matérielles de la production qui déterminent l'organisation du travail, et de plus en plus les exigences des clients. Dans les entreprises, les services commerciaux et de marketing dictent désormais leurs exigences aux services de production, alors que la situation était inverse il y a trente ans. De la même manière, dans les services publics, très développés en France, on parle de moins en moins des usagers, et de plus en plus des clients. Cette évolution signifie pour les ouvriers, les employés et les cadres intermédiaires que l'on exige d'eux des compétences nouvelles, qui s'ajoutent aux qualifications techniques qu'ils doivent toujours posséder. Schématiquement, on leur demande de mieux communiquer,

d'être capables de s'adapter rapidement à des situations nouvelles, de maîtriser les bases de la manipulation des ordinateurs, d'être capables d'assumer une partie de la relation avec la clientèle, etc.

De ce fait, les enseignements techniques et professionnels ont été obligés d'opérer une petite révolution interne. Ils ont dû adapter leur pédagogie à ces nouvelles exigences, alors que dans le même temps, le niveau de leurs élèves avait tendance à baisser. Cette évolution s'est manifestée essentiellement dans deux domaines.

Le premier a été le développement des formations en alternance (Agulhon, 2001). Désormais, tous les élèves de l'enseignement professionnel et une partie des élèves de l'enseignement technique suivent pendant leur scolarité des stages en entreprise qui sont pris en compte pour l'attribution du diplôme. C'est particulièrement le cas pour un diplôme créé en 1985, le baccalauréat professionnel. De ce fait, l'écart entre les formations délivrées par les enseignements techniques et professionnels et les formations en apprentissage s'est réduit, puisque de leur côté, les apprentis reçoivent une formation théorique en plus de leur travail en entreprise. On envisage d'ailleurs de plus en plus sérieusement de réunir aussi souvent que possible ces formations dans les mêmes établissements qui pourraient s'appeler «lycées des métiers».

Le second domaine d'évolution a été le développement d'une réflexion sur les contenus de formation, qui a pris en compte les nouvelles exigences des entreprises. Des documents appelés «référentiels d'emplois» ont été élaborés avec les représentants des employeurs et des syndicats de salariés pour définir l'ensemble des compétences attendues par les entreprises dans chaque métier (Eckert et Veneau, 2001). Ces «référentiels d'emplois» sont ensuite transformés en «référentiels de formation», qui servent de base à la mise en œuvre de la pédagogie des enseignants. Ces référentiels sont souvent critiqués pour leur excessive précision, qui les rend parfois inapplicables à la lettre. En revanche, cette démarche a incontestablement permis de renouveler la pédagogie des enseignements techniques et professionnels et, dans une certaine mesure, de se donner les moyens de réduire l'écart entre le niveau des élèves et le niveau des compétences qu'ils doivent atteindre.

⁽¹¹⁾ Bourdieu P. et al., in *La misère du monde*.

⁽¹²⁾ Voir à ce sujet P. Bouffartigue, *La socialisation professionnelle des jeunes BTS-DUT? Entre diplômes et statuts des identités incertaines*. In *Formation-Emploi*, n° 45 (janvier-mars 1994).



Pour conclure, on peut faire l'hypothèse que les enseignements techniques et professionnels sont devenus aujourd'hui la «soupe de sécurité» du système éducatif français. Ils récupèrent la moitié des jeunes qui ont plus ou moins échoué au collège unique, et leurs enseignants font preuve d'imagination, de détermination et de patience pour leur proposer une formation et un complément d'éducation, leur permettant d'intégrer dans les meilleures conditions possibles le marché du travail, tout en obtenant un diplôme. Ce faisant ils rendent service aux entreprises, en les déchargeant en grande partie du coût des formations.

Ces dernières années, ce système a été critiqué, d'une part pour son coût, d'autre part pour sa relative lenteur à réagir aux exigences nouvelles du marché du travail. Ces critiques sont aujourd'hui moins vives. D'abord parce que, on l'a vu, les enseignements tech-

niques et professionnels ont réussi à faire évoluer leurs pratiques. Ensuite, parce que le modèle de l'apprentissage, qui s'est développé significativement dans certains secteurs en concurrence avec les formations scolarisées, a néanmoins atteint certaines limites: la plupart des entreprises et des administrations françaises, n'ont pas acquis, contrairement à ce qui se passe en Allemagne, une véritable culture de la formation. L'accueil des apprentis est donc souvent difficile, comme d'ailleurs celui des stagiaires de l'enseignement professionnel. De ce fait, nous semblons actuellement nous diriger vers une sorte de compromis: les formations professionnelles initiales continueront sans doute encore longtemps d'être délivrées à l'école, mais leurs pratiques auront tendance à se rapprocher encore de celles de l'apprentissage, sans être aussi exigeantes avec les entreprises que dans le cas de l'apprentissage traditionnel.

Bibliographie

Agulhon, C. L'alternance, une notion polymorphe, des enjeux et des pratiques segmentées. *Revue Française de Pédagogie*, n° 131, avril-mai-juin 2000.

Agulhon, C. *L'enseignement professionnel, quel avenir pour les jeunes?* Éditions de l'Atelier, 1994.

Bourdieu, P. et al. *La misère du monde*. Paris: Le Seuil, 1993.

Brucy, G. *Histoire des diplômes de l'Enseignement technique et professionnel, 1880-1965: L'État, l'école, les entreprises et la certification des compétences*. Paris: Belin, 1998.

Brucy, G.; Troger, V. Un siècle de formation professionnelle en France: la parenthèse scolaire? *Revue Française de Pédagogie*, n° 131, avril-mai-juin 2000.

Charlot, B.; Figeat, M. *Histoire de la formation des ouvriers, 1789-1984*. Paris: Minerve, 1985.

Charmasson, T.; Lelorrain, A.M.; Ripa, Y. *L'enseignement technique de la Révolution à nos jours*. Paris: INRP-Economica, 1987.

Eckert, H.; Veneau, P. Le rapprochement de l'école et de l'entreprise dans l'enseignement technique, sur les limites d'une rationalisation volontariste. *Revue Française de Pédagogie*, n° 131, avril-mai-juin 2001.

Legoux, Y. *Du compagnon au technicien: l'école Diderot et l'évolution des qualifications, 1873-1972. Sociologie de l'enseignement technique français*. Paris: Technique et vulgarisation SA, 1972.

Moreau, G. (dir.). *Les patrons, l'État et la formation des jeunes*. La Dispute, 2002.

Pelpel, P.; Troger, V. *Histoire de l'Enseignement technique*. Paris: L'Harmattan, 2001.

Troger, V. La formation des enseignants dans l'enseignement professionnel depuis 1945: les contradictions d'une pratique pionnière. In: Bourdoncle et Demailly (dir.) *Les professions de l'éducation et de la formation*, Septentrion, 1998.

Troger, V. Du centre d'apprentissage au lycée professionnel: enjeux et tensions de la scolarisation de la formation professionnelle depuis 1945. *Carrefour de l'éducation*, n° 2, juillet-décembre 1996.

Troger, V. L'identité perdue des enseignements techniques et professionnels. In: *Les patrons, l'État et la formation des jeunes*, Moreau, G. (dir.), La Dispute, 2002.

Mots clés

Vocational training, training institution, training policy, education system, industry, educational policy



Kenneth Abrahamsson

Professeur associé en sciences du travail humain, université de technologie de Luleå, Suède



Lena Abrahamsson

Professeur agrégée en sciences du travail humain, université de technologie de Luleå, Suède



Jan Johansson

Professeur titulaire en sciences du travail humain, vice-doyen de la faculté de technologie, université de technologie de Luleå, Suède



La plupart des pays européens promeuvent des politiques d'expansion éducative. Cependant, ils accordent très peu d'attention à l'utilisation des compétences sur le lieu de travail, aux contextes d'apprentissage et aux obstacles «sexospécifiques» dans le milieu professionnel. L'offre excédentaire et la sousutilisation des travailleurs qualifiés peuvent générer des problèmes d'inadéquation et une frustration sur le lieu de travail.

Cet article se propose de fournir une vue d'ensemble de la recherche suédoise sur l'interaction entre éducation, travail et apprentissage. Il vise aussi à combler le fossé qui sépare la recherche en éducation de la recherche sur l'apprentissage, le développement et le changement sur le lieu de travail. Il s'intéresse à l'offre de compétences, que celles-ci soient acquises dans le cadre de la formation initiale ou de la formation continue, à la suréducation et au sousapprentissage, ainsi qu'à la question classique de l'équilibre entre l'offre et la demande. Il met en lumière l'évolution ou la stabilité des emplois, des professions et des besoins en compétences, ainsi que les différents facteurs qui entravent et favorisent l'apprentissage sur le lieu de travail.

De la suréducation au sousapprentissage: état des lieux de la recherche suédoise sur l'interaction entre éducation, travail et apprentissage

Le présent article se propose de fournir une vue d'ensemble de la recherche suédoise sur l'interaction entre éducation, travail et apprentissage (1). Il vise aussi à combler le fossé qui sépare la recherche en éducation de la recherche sur l'apprentissage, le développement et le changement sur le lieu de travail. Il s'intéresse à l'offre de compétences, que ces dernières soient acquises dans le cadre de la formation initiale ou de la formation continue, et plus particulièrement à la suréducation et au sousapprentissage et à l'éternelle question de l'équilibre entre l'offre et la demande. Il met en lumière l'évolution ou la stabilité des emplois, des professions et des besoins en compétences, ainsi que les différents facteurs qui entravent et favorisent l'apprentissage sur le lieu de travail.

Dans la première partie, nous examinerons la demande politique actuelle d'expansion éducative, les divers efforts déployés pour rapprocher éducation et travail, ainsi que la nécessité de stratégies d'apprentissage sur le lieu de travail. Dans la deuxième partie, nous tenterons d'établir si l'éducation est un investissement pour l'avenir ou un mécanisme de sélection, en nous intéressant plus particulièrement à l'interaction entre structure éducative, marché du travail et rémunération. Dans la troisième partie, nous examinerons la nature évolutive des besoins en compétences professionnelles et des professions, en explorant les changements dans différents secteurs et en nous efforçant d'analyser ce que recèle le discours sur les com-

pétences sociales et autres qualifications clés. Dans la quatrième partie, nous nous intéresserons aux conditions d'apprentissage sur le lieu de travail à la lumière de différents paradigmes de production et de management. Dans nos remarques de conclusion, nous tenterons de déterminer s'il est possible d'analyser l'éducation, l'offre de qualifications sur le marché du travail, l'utilisation des compétences dans la vie professionnelle et l'apprentissage sur le lieu de travail dans une perspective plus intégrée.

Suréducation, sousapprentissage et inflation éducative: remarques liminaires

L'introduction traite de la demande actuelle d'expansion éducative, de différents efforts visant à combler le fossé entre travail et éducation et de la nécessité de stratégies apprenantes sur le lieu de travail. Le mot d'ordre «éducation, éducation, éducation» lancé par Tony Blair pour le Royaume-Uni reflète l'importance accordée à ce domaine par les décideurs politiques dans le monde entier. Un autre domaine politique qui semble unifié est celui qui entoure les concepts et les stratégies d'éducation et de formation tout au long de la vie mis en avant par le Mémoire sur l'éducation et la formation tout au long de la vie de la Commission européenne. Enfin, l'objectif de la Suède et du Royaume-Uni d'amener «50 % des jeunes à l'enseignement supérieur» est une autre illustration des attentes que les sociétés modernes ou postmodernes placent



actuellement dans le rôle de l'éducation. Le but de cette politique d'élargissement de l'accès à l'enseignement supérieur et d'augmentation des taux d'inscription à ce niveau est que la moitié des jeunes d'une cohorte de 25 ans suivent des études supérieures. Cette hypothèse selon laquelle «plus est synonyme de mieux» a été remise en question dans diverses sphères politiques, ainsi que par les praticiens et les chercheurs.

Notre intention n'est pas de contester la demande et la nécessité d'éducation dans les sociétés modernes. Notre propos, plus modeste, est d'examiner les fondements conceptuels et les données empiriques de diverses perspectives politiques et de diverses mesures institutionnelles. En tant que chercheurs spécialisés dans les sciences du travail humain, nous nous intéresserons aux conditions dans lesquelles les connaissances sont utilisées et dans lesquelles s'opère l'apprentissage sur le lieu de travail. En outre, il est manifeste que nombre de ces politiques d'expansion éducative sont développées sans tenir compte ou analyser adéquatement les liens entre éducation et travail, ou les possibilités d'utiliser les qualifications sur le lieu de travail au regard de l'offre et de la demande. Paradoxalement, il semble que les phénomènes de suréducation et de sousqualification se rencontrent sur des segments parallèles, mais différents, des marchés du travail modernes (Green, 1999; Battu & Sloane, 2002).

Au niveau des sciences sociales et des politiques publiques, les concepts apparentés de suréducation et de sousapprentissage traduisent des positions théoriques et des orientations analytiques relativement différentes. Alors que la suréducation, le concept de sousqualification (ou de souséducation) et l'inflation des diplômes intéressent les économistes et les sociologues, le terme de sousapprentissage a une orientation pédagogique et cognitive, des connotations neurophysiologiques et des fondements dans l'histoire de la psychologie. Le concept de suréducation désigne le décalage entre les niveaux d'éducation des travailleurs et les besoins en compétences sur un segment donné du marché du travail, ou l'inadéquation au niveau individuel dans un contexte de travail déterminé. La correspondance parfaite entre l'offre de main-d'œuvre et la demande de compétences sur le marché du travail participe du rêve plutôt que de la réalité.

La croyance dans les bénéfices sociaux, culturels et économiques de l'éducation est souvent liée à une approche stéréotypée qui consiste à mesurer les effets de l'éducation en comptabilisant les années d'études et en rapportant le total aux structures salariales de différents emplois sur le marché du travail. Cependant, il n'existe aucune corrélation directe entre les années d'éducation et les niveaux de compétences dans divers domaines disciplinaires. À l'arrière-plan, ou au-delà de cette inadéquation, certains économistes voient même une inadéquation entre élévation du niveau d'éducation et baisse du niveau de compétences, qui se vérifie tout particulièrement dans les déficits de compétences numériques des travailleurs (Vignoles, 2002). Un autre concept qui suscite un très vif intérêt dans les cercles tant politiques que scientifiques est la notion d'inflation des diplômes, qui renvoie à la tendance des employeurs de recruter des travailleurs dont les qualifications sont d'un niveau supérieur à celui qui est nécessaire pour un poste donné. La notion d'inflation des diplômes, ou de l'éducation, peut aussi être examinée en termes d'offre et de demande: les bénéfices des études prolongées s'amenuisent dans une économie caractérisée par une pléthore permanente de l'offre, ou par une proportion croissante de travailleurs suréduqués par rapport aux emplois qu'ils occupent.

Trop d'éducation et trop peu d'apprentissage?

Dès lors, la suréducation pourrait en théorie avoir des effets à la fois positifs et négatifs. Dans une optique positive ou optimiste, la suréducation fournit une base de connaissances plus générique, susceptible d'être utilisée pour résoudre de nouveaux problèmes dans des situations nouvelles. Dans une optique négative ou pessimiste, les individus suréduqués sont généralement moins à même d'accomplir leurs tâches que ceux qui ont le niveau d'éducation approprié pour l'emploi occupé. La métaphore de la suréducation a également été associée au concept susmentionné d'inflation éducative, à savoir à la situation où les employeurs, lorsque l'offre de main-d'œuvre est pléthorique, peuvent élever le niveau de compétences requis bien au-delà de ce qui est nécessaire pour un emploi spécifique.

Le concept d'inflation des connaissances est difficile à analyser empiriquement, mais il

(¹) Cet article s'appuie pour partie sur l'ouvrage *Utbildning, kompetens och arbete* [Éducation, compétence et travail], publié sous la direction de Kenneth Abrahamsson, Lena Abrahamsson, Torsten Björkman, Per-Erik Ellström et Jan Johansson. Cet ouvrage (en suédois) a été publié en 2002 par Studentlitteratur, Lund, Suède.



ne semble pas irréaliste de supposer que la suréducation et l'offre pléthorique de main-d'œuvre ont une incidence négative sur les salaires. Le concept de suréducation paraît avoir des connotations essentiellement négatives dans le débat public et les sciences sociales. Il est souvent associé à des dépenses excessives, à la surconsommation et à l'utilisation abusive des fonds publics. Cependant, nous estimons que cette perspective est par trop simpliste. Les liens entre niveau d'éducation, performance économique et vie sociale et culturelle sont beaucoup plus complexes. À l'évidence, l'examen de ces liens doit également prendre en compte la division du travail, les besoins de compétences sur divers segments du marché du travail et les conditions d'utilisation du portefeuille de compétences, de connaissances et d'expériences de nature plus tacite de chaque individu.

En revanche, le sousapprentissage peut découler à la fois de la suréducation et de la sousqualification. Dans le contexte qui nous occupe, le sousapprentissage n'est pas uniquement une question d'apprentissage inefficace au travail, mais aussi une situation dans laquelle l'organisation du travail et la culture d'entreprise sont défavorables à l'apprentissage, ou entretiennent un climat d'apprentissage négatif. À notre avis, le sousapprentissage est plus fréquent lorsque les demandes de compétences sont élevées, que le niveau de contrôle et d'influence est faible et que le contexte social n'y est pas propice (Karasek & Theorell, 1991). Concernant l'équilibre entre suréducation et sousapprentissage, nous estimons qu'il n'est pas possible de parvenir à une interaction dynamique entre éducation et travail par la simple augmentation de l'offre éducative. Il importe d'accorder davantage d'attention à la structure de la demande et aux conditions de travail propices à l'apprentissage, de mieux utiliser les portefeuilles de compétences des individus, ce qui passe notamment par la valorisation et la reconnaissance des acquis antérieurs.

Les économistes expriment souvent leur admiration pour la main invisible du marché, censée effectuer une sélection rationnelle du capital humain, alors que les sociologues préfèrent s'intéresser à la discrimination, aux inégalités sociales et aux filtres institutionnels. Par ailleurs, les sciences du travail humain s'intéressent davantage à l'organisation du travail et à l'environnement d'apprentis-

sage spécifiques à un emploi donné. Certains emplois sont rigidifiés dans une organisation du travail hiérarchisée et dans une division sexospécifique du travail très marquée, où les travailleurs ont peu de marge d'influence et de possibilités d'utiliser leurs connaissances réflexives ou analytiques. Dans ce cas, la combinaison de suréducation et de sousapprentissage engendre frustration et déception, voire démotivation et improductivité. Cependant, nous estimons que l'interaction dynamique entre éducation, travail et apprentissage est complexe, aux niveaux tant individuel que structurel.

L'une des approches les plus courantes consiste à examiner les liens entre éducation et travail en termes d'investissement dans le capital humain, cet investissement générant une croissance économique, un développement social et divers avantages, notamment d'ordre économique, pour les individus. Cependant, il n'est guère possible de répondre simplement par oui ou par non à la question rhétorique «l'éducation est-elle importante?», telle que formulée par Alison Wolf (2002). Il convient d'examiner tous les paramètres de cette question et de déterminer quelle éducation – en termes de contenus et de contextes – est importante pour quels groupes, et dans quelles conditions.

Une autre fonction sociétale de l'éducation a trait à l'équité et aux inégalités sociales. Il n'est pas facile de déterminer si l'éducation en tant que telle, ou l'expansion éducative dans une société, contribuent réellement à promouvoir l'équité et à pallier les inégalités sociales. L'histoire, et bien des preuves empiriques, ont démontré la justesse de l'aphorisme de Matthieu «car on donnera à celui qui a» (Matthieu, 13:12). L'expansion éducative profite plus souvent aux étudiants et apprenants issus de milieux propices au développement des connaissances, qui ont de bonnes compétences de base et des stratégies d'apprentissage efficaces, qu'aux individus issus de familles n'ayant guère de tradition éducative, qui ont un faible niveau de compétences de base ou des connaissances insuffisantes dans leur discipline. En outre, l'éducation a une fonction socialisante, dès lors qu'elle contribue au transfert et à l'échange de valeurs et de systèmes de pensée entre les groupes sociaux, les générations, les enseignants et les apprenants.



La fonction qualifiante, le modèle persistant de sélection sociale et la fonction socialisante de l'éducation doivent également être considérés et analysés dans une perspective de sexe. À l'heure actuelle, les filles sont plus nombreuses que les garçons dans le système éducatif suédois, mais cette nouvelle majorité ne semble guère influencer sur les choix professionnels sexospécifiques, sur l'égalité de rémunération ou sur l'accès à des postes plus élevés ou de direction, ni dans la fonction publique, ni dans le privé. Certaines données empiriques émanant d'études suédoises font apparaître que les compétences requises pour divers emplois sur le marché du travail suédois n'ont pas évolué radicalement; on observe plutôt une transformation structurelle et une diminution du nombre d'emplois faiblement qualifiés.

Une autre approche de l'interaction dynamique entre éducation, travail et apprentissage consiste à comparer la formation par l'école et la formation par le travail, du point de vue des conditions contextuelles et institutionnelles propres à différents environnements d'apprentissage. Trop souvent, cette approche comparative conduit à exagérer les différences entre les modes d'organisation et de mise en œuvre de l'apprentissage dans les établissements éducatifs et les modes d'apprentissage au travail. Un autre angle d'investigation consiste à examiner les liens entre éducation, travail et apprentissage selon différentes perspectives théoriques dans un contexte interdisciplinaire.

«Plus» est-il synonyme de «mieux»? Macroperspectives de l'offre et de la demande d'éducation en Suède

Dans cette partie, nous tenterons d'établir si l'éducation est un investissement pour l'avenir ou un mécanisme de sélection. Nous nous intéresserons à l'interaction entre structure éducative, marché du travail et rémunération. Quels sont les bénéfices de l'apprentissage permanent et de l'élévation dans l'échelle éducative? L'éducation confère-t-elle réellement des avantages aux individus? Très souvent, l'éducation et les compétences ne sont pas utilisées dans la vie professionnelle. L'investissement dans l'éducation pourrait contribuer à généraliser la suréducation, dès lors que les emplois n'évoluent pas. Le contenu du travail par rapport au niveau moyen de qualification ne s'est pas enrichi autant qu'on l'affirme.

L'évolution future de l'éducation et du travail peut être examinée selon différentes perspectives comparatives. L'une de ces approches consiste à examiner l'offre de main-d'œuvre dans le long terme, à savoir d'anticiper le nombre de travailleurs qualifiés et hautement qualifiés dans une perspective de long terme. Dans cette optique démographique, le problème majeur du marché du travail suédois ne semble pas être le chômage, mais plutôt la nécessité de remplacer les effectifs et de recycler les compétences actuelles des travailleurs.

Les variations générationnelles et l'évolution du taux de natalité influent sur la demande de différentes catégories de main-d'œuvre qualifiée. La structure des âges en Suède, autrefois pyramidale, est progressivement devenue circulaire. Cette évolution est essentiellement due à la baisse du taux de natalité au cours du 20^e siècle, mais cette baisse ne présente aucune linéarité: elle est plutôt oscillatoire. Les variations du taux de natalité découlent généralement de mutations importantes de la société, telles que l'évolution du coût des charges liées aux enfants, le marché du travail féminin, la situation du marché, les politiques de la famille et, peut-être plus que tout, les *baby-booms* qui se répètent tous les 20 à 25 ans. Quelles qu'en soient les raisons, ces changements démographiques ont indéniablement des répercussions sur le marché du travail (Ohlsson & Brommé, 2002). Dès lors, la connaissance des changements démographiques et de l'histoire générationnelle des compétences constitue une base importante pour prévoir les demandes de compétences au cours des 10 à 12 prochaines années.

Une deuxième approche comparative consiste à analyser l'évolution des niveaux d'éducation, à la fois dans une perspective historique et à l'échelle internationale. En Suède, le niveau d'éducation s'est élevé au cours des dernières décennies. La proportion des individus ayant un faible niveau d'éducation a diminué. Le nombre d'emplois exigeant un faible niveau d'éducation a également diminué au cours de la même période, mais il est intéressant de noter que la courbe s'est infléchi et que les prévisions font état d'une nouvelle hausse (Åberg, 2002). En d'autres termes, le nombre d'individus suréduqués est appelé à s'accroître et cette tendance est manifeste non seulement en Suède, mais également dans d'autres pays occidentaux. Nombre de travailleurs occupent des em-



plis inférieurs à leur niveau d'éducation. L'évolution de la demande d'éducation sur le marché du travail suédois résulte de changements structurels, tels que l'apparition de nouveaux emplois et de nouvelles professions, et non d'une modification du contenu des qualifications propres à chaque groupe professionnel (Åberg, 2002). Pour les individus, la suréducation (c'est-à-dire, le fait d'occuper un emploi inférieur au niveau d'éducation) peut être perçue comme négative; cependant, dans une perspective sociale, elle peut être perçue comme une ressource productive non utilisée.

Toutefois, dans le même temps, on observe une tendance à la souséducation. Au cours des années 1990, l'intensité des connaissances dans l'économie suédoise s'est accrue et nombre de travailleurs n'ont pas un niveau d'éducation suffisant pour l'emploi qu'ils occupent (Oscarsson & Grannas, 2002). Ces travailleurs souséduqués compensent leur déficit d'éducation par l'expérience. Cependant, on observe une polarisation très nette entre ceux qui sont mieux éduqués, qui ont plus de possibilités de perfectionnement professionnel et qui ont accès à des emplois qualifiés, et ceux qui n'ont pas ces avantages.

Les niveaux d'éducation et les profils de compétences des forces de travail sont généralement perçus comme un facteur déterminant de la croissance économique et du développement. Dans une perspective comparative internationale, l'identification de la situation de la Suède en termes de niveaux d'éducation, de compétences des travailleurs, de possibilités de formation complémentaire et de développement des compétences sur le lieu de travail présente un intérêt politique majeur (Aspgren, 2002). Par rapport à d'autres pays de l'OCDE, la Suède compte une forte proportion de population ayant achevé au moins le secondaire supérieur. Cependant, la proportion de diplômés de l'enseignement supérieur long dans la population active est plutôt faible. En revanche, en termes de compétences de base, la Suède s'est placée au premier rang dans l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (conduite au milieu des années 1990). Ces résultats positifs peuvent s'expliquer par les meilleures possibilités d'apprentissage sur le lieu de travail et par une offre plus importante de programmes de perfectionnement professionnel et de formation en cours d'emploi, notamment dans

le secteur public, associées à des formes de travail plus souples. Il est évident que l'on pourrait développer bien davantage l'organisation du travail et les possibilités d'apprentissage par le travail et accroître la souplesse du système éducatif formel, afin d'améliorer l'apprentissage des adultes dans leur vie tant professionnelle que personnelle.

La nature évolutive des besoins en compétences professionnelles et des professions

À l'heure actuelle, on observe une tendance à l'augmentation des besoins en compétences dans certains secteurs d'activité professionnelle. Cela étant, tous les emplois ne sont pas en passe de requérir une forte intensité de compétences. Une dynamique intéressante entoure les compétences, les qualifications et les professions. Dans cette partie, nous nous intéresserons à ces changements dans différents secteurs et professions, ainsi que dans une perspective de sexe. De nouvelles professions apparaissent et d'autres disparaissent. Certaines «anciennes» professions évoluent, se modernisent et se recodent, par exemple en se masculinisant ou en se féminisant. Dès lors, nous examinerons aussi certains discours sur les compétences sociales et autres qualifications clés.

Lorsque la transformation structurelle du marché du travail s'intensifie, davantage de travailleurs doivent être reconvertis pour répondre aux besoins des secteurs nouveaux ou en expansion. L'ère d'un emploi à vie consacrant l'aboutissement de l'éducation est révolue. Les actions de formation continue et de reconversion sont devenues un instrument important des politiques modernes du marché du travail.

□ Les besoins en compétences sur le marché du travail évoluent désormais si rapidement, qu'il est encore plus important de passer d'une politique passive de gestion du chômage à une politique active de préparation des individus à la compétition pour l'emploi. Dans un pays comme la Suède, plus de 90 % des offres d'emploi exigent des compétences et des qualifications.

□ Le rythme de cette évolution est considérable.

□ Les spécialistes nous disent que d'ici à 2005, 80 % des technologies que nous utilisons aujourd'hui auront disparu et auront



été remplacées par des technologies nouvelles et plus performantes. Les technologies de l'information et de la communication investissent le lieu de travail et viennent révolutionner la vie quotidienne à un rythme encore plus rapide ⁽²⁾.

Trois années se sont écoulées depuis qu'Allan Larsson a formulé ces remarques, qui concordent avec certaines des conceptions les plus courantes sur la vie professionnelle moderne. L'une des conceptions les plus répandues est que les demandes de compétences ne cessent de croître; une autre conception est que le taux de rotation et d'évolution des emplois tend à augmenter; une troisième conception courante, liée à celle du taux croissant de rotation des emplois, est que les entreprises recourent de plus en plus fréquemment à des travailleurs employés sous contrat à durée déterminée, souvent qualifiés de «travailleurs d'appoint». Enfin, l'intensification du travail est souvent tenue pour l'une des spécificités du travail moderne.

La recherche actuelle et les études à long terme sur le marché du travail suédois remettent en question certaines de ces conceptions ⁽³⁾. Dans la plupart des professions, les demandes de compétences n'augmentent pas au rythme souvent évoqué. L'évolution est essentiellement de nature structurelle: le nombre d'emplois faiblement qualifiés diminue et celui des emplois moyennement et hautement qualifiés augmente, tandis que les changements au sein des professions ne sont pas vraiment marqués. Le taux élevé de rotation des emplois observé en Suède au cours des dix dernières années est dû à la restructuration, aux dégraissages et au fort taux de chômage. La proportion des emplois temporaires a certes augmenté mais, placée dans le long terme, cette augmentation n'est pas considérable. Cependant, on observe depuis peu des signes évidents de changement. Le degré d'intensification du travail s'est accru dans la plupart des emplois, en particulier dans le service public et le secteur des soins. En résumé, ces études effectuées par les chercheurs suédois mettent en évidence la nécessité d'un débat plus critique sur les conceptions et les réalités de l'évolution des conditions sur le marché du travail et sur le lieu de travail.

Dès lors, le processus de création et de disparition des emplois doit être abordé dans une perspective de plus long terme. La trans-

formation des professions et des structures du marché du travail paraît extrêmement rapide et dynamique en surface, mais en réalité il s'agit dans une large mesure d'une transition de long terme. Cependant, au fil des décennies, les professions anciennes ou obsolètes se revitaliseront grâce à de nouveaux contenus et à de nouvelles compétences, ou disparaîtront purement et simplement. Une hypothèse qui demande à être vérifiée empiriquement est l'aspect radicalement différent de la situation en ce début de 21^e siècle par rapport aux périodes précédentes. De nouvelles professions sont en construction et certaines des anciennes tendent à être déconstruites, parfois déqualifiées. En outre, les frontières entre les différentes professions deviennent plus mouvantes et le marché du travail semble s'orienter vers un rapport plus souple avec le travail lui-même, le partenariat et les identités professionnelles.

Isacson et Silvén (2002) se sont interrogés sur ce qu'il faut entendre par profession. Une profession peut être un outil pour comprendre et maîtriser les processus communicationnels et sociaux au travail, ou un instrument pour manifester et contrôler le pouvoir et l'influence. Les notions de travail et de profession ont de fortes connotations d'expérience, de fierté et d'expertise au sein d'un groupe ou d'un environnement de travail. Dès lors, le travail et la profession ont une fonction importante de construction identitaire dans la plupart des pays et servent également à définir les individus en termes de sexe, d'âge et d'origine sociale.

Les études sur le travail et les professions sont également utiles pour comprendre les modes d'organisation de genre et de sexe dans notre société. En outre, le poste occupé peut être perçu comme un moyen d'expression et de contrôle du pouvoir économique et politique. Enfin, les professions peuvent servir à créer des hiérarchies, à intégrer ou à exclure les individus, ou à fixer les limites de la portée et du champ de leur action. Divers groupes et institutions contribuent à façonner, à définir et à documenter les tâches et les caractéristiques clés des professions: syndicats et employeurs, chercheurs en sciences sociales et humaines, médias et musées. Tous ces acteurs interagissent dans un processus social de construction, de description et de défense du contenu, des fonctions clés et de la culture associés à un emploi ou à une profession spécifiques.

⁽²⁾ Ces observations ont été formulées par Allan Larsson, ancien Directeur général de la DG V de la Commission européenne, lors d'une séance consacrée à l'employabilité organisée dans le cadre de la Semaine de l'emploi. Elles concordent avec la perception ou la conception commune des décideurs politiques en ce qui concerne le rythme des changements sur le marché du travail.

⁽³⁾ Voir le Grande, C; Szulkin, R.; Tählin, M. (2001). *Har jobben blivit bättre? En analys av arbetsinnehållet under tre decennier. SOU 2001:53 Valfärd och arbete i arbetslöshetens årtionde. Antologi från Kommittén för Valfärdsbokslut.*



Apprentissage sur le lieu de travail dans une organisation du travail allégée et étique

Dans cette partie, nous examinerons l'organisation du travail et les conditions d'apprentissage sur le lieu de travail à la lumière de différents paradigmes de production et de management. Quels sont les liens entre apprentissage individuel et apprentissage organisationnel? Quelles possibilités d'apprentissage créatif et novateur offrent les lieux de travail? Certaines études font apparaître le risque que les organisations allégées ne se prêtent qu'à un apprentissage allégé. En d'autres termes, le monde du travail en Suède présente des signes paradoxaux à la fois de suréducation et de sousapprentissage.

L'apprentissage sur le lieu de travail dans les concepts modernes de management

Le concept d'apprentissage sur le lieu de travail se rencontre non seulement dans le monde du travail, mais également dans les sphères politiques et universitaires et dans l'espace public. Il est généralement perçu comme un mécanisme important de croissance économique, d'innovation et de compétitivité (voir, par ex., Ellström, 2000). Les perceptions et les théories de l'apprentissage, tant individuel qu'organisationnel, occupent une place centrale dans tous les concepts de management des années 1980 et 1990 – tels que la production allégée, la gestion totale de la qualité, la gestion des temps de travail, l'organisation sans frontières, l'entreprise individualisée et la reconfiguration des processus. En Suède, les rapports émanant tant de la recherche publique que de l'industrie établissent que la rentabilité et la productivité des entreprises qui investissent dans l'apprentissage sur le lieu de travail sont supérieures à celles des entreprises qui n'y ont pas recours (voir, par ex., NUTEK, 2000). Aux États-Unis, ces tendances sont encore plus marquées. Il ne fait aucun doute que le terme «connaissances» revêt un intérêt majeur pour l'économie américaine (Lynell, 2002). Cela est notamment attesté par le fait que les entreprises américaines sont de plus en plus nombreuses à créer leur propre université – université d'entreprise – et par la vogue actuelle considérable du concept de gestion des connaissances. Ce concept a trait aux moyens de transformer les connaissances individuelles en connaissances or-

ganisationnelles afin de les contrôler, et notamment aux méthodes permettant de mesurer, d'évaluer et de contrôler les connaissances et les attitudes au sein de l'organisation.

Au regard de ces ambitions élevées, il serait logique que la littérature sur le management s'intéresse aux problématiques liées au concept d'apprentissage et aux moyens de le mettre en œuvre. Or, il n'en est rien. Dans l'optique du management, l'apprentissage est plus souvent utilisé comme un outil parmi d'autres (Røvik, 2000; Furusten, 1996). Cette perspective de «boîte noire» aborde l'apprentissage comme un processus relativement non problématique, dont les résultats sont mesurables et contrôlables (Ellström, 2000). Dans une certaine mesure, le terme «apprentissage» a été galvaudé et est venu s'ajouter aux multiples étiquettes ou mots à la mode vides de sens. Le type d'apprentissage dont il est question dans les concepts modernes de management et dans nombre d'études de l'apprentissage sur le lieu de travail est planifié, intentionnel, sollicité et positif. Il a une orientation et une finalité. Les employés développent uniquement certaines compétences et connaissances utiles pour eux-mêmes ou pour l'organisation. Cet apprentissage peut intervenir au travers de différentes actions formelles d'éducation et de formation du personnel, mais aussi dans le cadre de systèmes d'apprentissage contextualisé et informel planifié, tels que des dispositifs de stages ou de formation en apprentissage, ou des initiatives de réorganisation du travail visant à accroître les tâches développementales, autonomisantes et apprenantes (voir, par ex., Ellström, 2000; Säljö, 2002). Les traditions scandinaves d'apprentissage sur le lieu de travail et d'organisation apprenante des années 1980 et 1990 témoignent d'une volonté d'expérimenter et d'explorer des méthodes reposant sur le dialogue et la réflexion.

Par ailleurs, au regard de l'importance accordée aux connaissances et à l'apprentissage et de la volonté de contrôler les attitudes, les comportements et la personnalité des employés, il est intéressant de s'interroger sur ce que ces employés apprennent dans les organisations et les universités d'entreprise. S'agit-il de connaissances générales, qui présentent aussi une utilité pour l'individu hors de l'organisation ou, au contraire, de connaissances strictement intraorganisationnelles sur la culture et l'iden-



tivité de l'entreprise, proches de l'endoctrinement? De plus, une grande part de l'éducation dispensée aux adultes dans leur vie professionnelle tend à prendre la forme d'un apprentissage juste à temps (Lundgren, 2002), à savoir d'un apprentissage rapide et flexible, d'une acquisition de connaissances visant en priorité la résolution des problèmes quotidiens et essentiels. Cependant, le revers de la médaille est que l'apprentissage juste à temps peut demeurer superficiel et adaptatif (symbolique), en particulier si le temps et les ressources ne sont pas suffisants pour l'analyse, la réflexion critique et l'apprentissage dans le long terme. Il semble que les femmes soient davantage exposées à ce risque que les hommes. Certaines études actuellement menées en Suède font apparaître que les femmes bénéficient de cours de formation interne de plus brève durée, la durée moyenne étant de 1 à 2 journées pour les femmes et de 14 à 30 journées pour les hommes (voir, par ex., Lennerlöf, 2002; Abrahamsson, 2000).

L'apprentissage sur le lieu de travail

Outre cet apprentissage planifié et intentionnel, un apprentissage non planifié et non intentionnel intervient toujours sur le lieu de travail. Toute activité d'apprentissage, qu'elle soit organisée ou informelle, comporte cette dimension corollaire. Une autre expression utilisée pour en rendre compte est le «processus d'apprentissage invisible» (Westberg, 1996), qui renvoie à l'apprentissage quotidien qui intervient dans l'accomplissement des tâches, ou dans le cadre de l'exercice d'une profession (*). Ce type d'apprentissage situationnel ou contextualisé (Säljö, 2000) peut être positif et développemental et il est souvent essentiel tant pour l'individu que pour l'organisation. Cette optique est relativement récente dans la recherche sur l'apprentissage et se rencontre également dans les concepts modernes de management. L'organisation apprenante ou la gestion des connaissances visent à contrôler ce type d'apprentissage. Ce dernier peut avoir également des aspects négatifs, qui sont toutefois rarement abordés, et encore plus rarement dans les concepts modernes de management. L'intérêt pour les problèmes de l'apprentissage contextualisé est plus fréquent dans la recherche sur l'apprentissage dans les organisations (voir, par ex., Abrahamsson et al, 2002). L'un de ces problèmes est que l'apprentissage contextualisé intervient dans des sphères étroites et génère des

connaissances relativement circonscrites au contexte concerné. De plus, cet apprentissage peut facilement prendre un caractère adaptatif et offrir peu de possibilités de renouvellement et d'innovation, dès lors qu'il repose dans une large mesure sur l'imitation non réflexive.

Ce type d'apprentissage informel et non intentionnel peut aussi être perçu comme un processus de socialisation, qui permet à l'individu de devenir membre à part entière de l'organisation (Lave, 2000; Wenger, 1998; Salminen-Karlsson, 2003). Les individus apprennent très vite ce qui compte dans l'organisation et s'y adaptent. Les membres de l'organisation collaborent, consciemment ou non, à un processus de création d'idées, d'opinions, d'attitudes et d'actions. Ce type d'apprentissage peut parfois entrer en conflit direct avec l'apprentissage intentionnel et planifié sur le lieu de travail. Par exemple, dans les mines de charbon australiennes, la culture du travail repose si fortement sur la prise de risques, la rivalité, la violence et l'agressivité, qu'elle réduit à néant les efforts d'éducation et de formation à la sécurité des mineurs, déployés pendant de nombreuses années (Somerville & Abrahamsson, 2003). D'autres exemples de résultats négatifs de l'apprentissage sont la subordination, la passivité et le défaitisme, ou encore l'acceptation d'un environnement de travail inférieur à ce qui est approprié ou nécessaire. De plus, nombre des attitudes, normes et symboles découlant de l'apprentissage sont liés au sexe. Les individus apprennent le sexe et le système social de genre. En d'autres termes, il y a un décalage entre ce qui est enseigné, ce qui est appris et ce qui est pratiqué. Il s'agit là d'un aspect important mais négligé dans le débat concernant l'apprentissage sur le lieu de travail.

Obstacles au changement organisationnel

Cela nous laisse également entrevoir un paradoxe intéressant et central entourant les modèles ou les outils organisationnels modernes. La promotion de l'apprentissage sur le lieu de travail, de la créativité, de l'innovation et du développement ne passe pas par la «microdirection» des individus, mais plutôt par la liberté d'action. Cependant, cette liberté d'action peut les inciter à l'insubordination et au renouement avec d'anciennes pratiques. Les problèmes, les difficultés et la force d'inertie tant des employés

(*) Lave, 2000; Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1996 et 1998.



que des employeurs, voire même les conflits ouverts, entravent le développement des conditions de travail existantes et potentielles. L'organisation court le risque de renouer avec d'anciens modèles, malgré leur caractère irrationnel et contreproductif (voir March & Olsen, 1989; Lovén, 1999; Ackroyd & Thompson, 1999). Les concepts de flexibilité, d'organisations informelles et d'auto-organisation présentent un paradoxe similaire. Tant dans la littérature sur le management que dans la recherche sur l'apprentissage sur le lieu de travail, l'auto-organisation est perçue comme souhaitable, faisant partie intégrante de la flexibilité qui permet à une entreprise de s'adapter aux exigences du marché, à la mondialisation et aux nouveaux produits et technologies. Cependant, Ackroyd & Thompson (1999) estiment que l'auto-organisation informelle pose des problèmes dans les entreprises. À notre avis, ce type d'auto-organisation peut également inciter à renouer avec d'anciens modèles.

Une manière d'analyser les mécanismes ou réponses régressifs est d'examiner les résultats finals de la régression. À la base, on découvre souvent des structures de pouvoir et des différences de statut fondamentales qui se maintiennent par la suite, en changeant éventuellement de forme et d'apparence. Un élément important des structures de pouvoir et des différences de statut est le sexe, ou le «système social de genre» (Hirdman, 1988; Connell, 1995). S'ils ne sont pas pris en compte, ces processus organisationnels fondés sur le sexe peuvent constituer un élément quasi inhérent qui induit une régression vers les anciens modèles, même si la direction vise des objectifs opposés (voir aussi Abrahamsson, 2000; Lindgren, 1999; Sundin, 1998; Hollway, 1996; Collinson & Hearn, 1996). Ce cas de figure se rencontre tout particulièrement lorsque les entreprises commencent à mettre en œuvre des modèles organisationnels modernes qui, par contrecoup, bouleversent le système social de genre. Lorsque le changement organisationnel vise à établir des relations de travail égalitaires entre hommes et femmes, par exemple en matière de rémunération pour un même niveau hiérarchique ou de participation à la rotation d'emploi, cela suscite souvent des réactions discriminatoires (Abrahamsson, 2000; Baude, 1992; Cedersund et al. 1995; Sundin, 1998; Pettersson, 1996).

L'une des explications de ce phénomène est que nombre de frontières organisationnelles

(entre les niveaux, les groupes et les postes) et de niveaux hiérarchiques sont liés au sexe ⁽⁶⁾. Le système de genre se retrouve dans la société au sens large (Hirdman, 1988; Connell, 1995). Les concepts de force, de champ d'action et de hiérarchie sur lesquels il s'appuie diffèrent selon les contextes et organisations locaux, les cultures et les époques (Thurén, 1996). Cependant, en dépit de ces différences, deux constantes principales se retrouvent dans tout système de genre: premièrement, la ségrégation horizontale entre hommes et femmes et entre féminité et masculinité et, deuxièmement, la ségrégation hiérarchique, où les hommes occupent les échelons supérieurs. Au niveau structurel, un système social de genre fortement établi au sein de l'organisation, par exemple une ségrégation et un codage sexospécifiques des espaces de travail et des tâches, peut constituer un lourd fardeau durant le changement organisationnel. De plus, les partis pris quant au sexe, la féminité et la masculinité sont souvent conservateurs et peuvent faire obstacle à l'apprentissage positif, tant au niveau individuel qu'au niveau collectif ou organisationnel, ce qui entrave le développement organisationnel. Un système social de genre fortement établi confine les individus dans des sphères restreintes, tant matériellement que mentalement. Il entrave le dialogue, la communication et l'association et l'assimilation de différentes expériences de travail, ainsi que l'échange de différentes compétences et connaissances (Abrahamsson, 2001).

Les processus de ségrégation et de hiérarchisation sont intéressants, car ils s'opposent à l'intégration et à la décentralisation, qui sont les deux aspects essentiels des modèles de management modernes. Cela nous fournit certains éléments pour expliquer les réactions régressives, mais aussi les modifications du système social de genre.

Construction du genre et construction des compétences: des processus synchronisés

Les demandes de qualifications dans la vie professionnelle (demandes d'éducation et de compétences spécifiques) sont souvent étroitement liées à des domaines d'intérêt et d'activité/d'action, des traits de caractère, des comportements, des aptitudes, des attitudes et des opinions sexospécifiques. Abrahamsson et Gunnarsson (2002) voient dans le sexe et les compétences des processus

(6) Cela a été montré, analysé et examiné dans de nombreux travaux de recherche sur le sexe et le travail. Voir, par exemple, Abrahamsson, 2000; Acker & van Houten, 1974/1992; Acker, 1990 et 1992; Baude, 1992; Gunnarsson, 1994; Hirdman, 1988, 1998 et 2001; Kanter, 1977; Korvajarvi, 1998; Kvande 1998; Lindgren, 1985, 1996 et 1999; Pettersson, 1996; SOU 1998:6; Wahl, 1992 et 1996 et Wahl et al, 1998.



synchronisés. Par elles-mêmes, les compétences et les qualifications ne sont rien; il s'agit dans une large mesure de constructions sociales servant de réceptacles à divers contenus, qui sont valorisées et adaptées en fonction de la situation, tout comme le sexe ⁽⁹⁾. De plus, une même connaissance ou compétence a souvent une valeur et une dénomination différentes selon qu'elle est détenue par une femme ou par un homme. Certains termes, tels que comportement, trait de caractère ou qualification, ont un sens plus positif, plus essentiel et plus riche en connotations de «compétence» lorsqu'ils s'appliquent aux hommes (Holmberg, 1996; Lindgren, 1999). Il n'est même pas nécessaire que les exigences de qualifications soient en rapport avec un emploi donné et, dans certains cas, ces exigences ont plutôt une fonction de filtre. Les descriptions d'emploi et les référentiels de qualification et de compétence peuvent être élaborés et formulés de manière à favoriser les hommes et à marginaliser les femmes. En revanche, dans les périodes de pénurie de main-d'œuvre masculine, il n'est pas rare que les femmes aient accès à des secteurs à prédominance masculine. On leur attribue alors des compétences qu'elles ne sont pas censées avoir en temps normal (Fürst, 1998; Gunnarsson, 1994).

S'il est indéniable que le système social de genre dans la culture du travail et l'apprentissage non intentionnel favorisent la discrimination entre hommes et femmes, la situation est plus complexe qu'il n'y paraît. Abrahamsson et Gunnarsson (2002) examinent certains aspects des nouveaux modèles organisationnels émergents et des situations où le schéma et la praxis de genre traditionnels coexistent avec un schéma et une praxis de genre inattendus. Le système social de genre peut être restauré à un niveau afin de consentir des changements à un autre niveau, par exemple au niveau de l'étiquetage masculin des compétences sociales. Dans certains cas, le contenu et le sens du genre sont reformulés, transformés et adaptés aux modèles de management modernes. La modification de la construction du genre peut en effet s'avérer indispensable pour soutenir la mise en œuvre de modèles de management modernes. La construction du genre et la construction des compétences sont liées à maints égards et s'influencent mutuellement. Les individus sont socialisés et se socialisent au sein de communautés nouvelles ou

existantes. Cette socialisation constitue une part de l'apprentissage. Elle est indispensable pour tout réapprendre afin de s'adapter, d'évoluer – au travers de l'éducation, de la formation et de cours ou simplement en changeant d'opinions, d'attitudes ou de comportement – et d'acquérir les compétences demandées.

Vers une perspective intégrée: remarques de conclusion

Le propos du présent article, qui s'appuie sur l'ouvrage d'Abrahamsson, Kenneth et al. (2002) traitant de la situation de l'éducation, de la compétence et du travail en Suède, est de nature essentiellement exploratoire. Ce que nous souhaitons déterminer est s'il est possible d'analyser l'éducation, l'offre de qualifications sur le marché du travail, l'utilisation des compétences dans la vie professionnelle et l'apprentissage sur le lieu de travail dans une perspective plus intégrée. Notre sentiment est que nous n'avons pas réussi dans cette entreprise, ou «mission impossible». Les économistes, les sociologues, les pédagogues et les porteurs des traditions des sciences du travail humain se sont tous penchés sur les problèmes dans des perspectives disciplinaires et des optiques différentes. Dans un sens, nous demeurons sous l'empire du dilemme traditionnel entre rigueur et pertinence. Plus nous approfondissons l'examen des conditions propres à un lieu de travail donné, avec ses codes culturels, son mode d'organisation du travail et son système de production, et de la longue trajectoire de socialisation des novices ou des apprentis vers la compétence, plus nous nous éloignons des théories macroéconomiques du capital humain et du fonctionnement du marché du travail. Malgré les problèmes posés par ces rencontres interdisciplinaires, nous demeurons convaincus de l'utilité d'examiner le même phénomène selon différentes perspectives théoriques. Les approches quantitatives et qualitatives semblent demeurer cloisonnées dans des univers académiques qui n'entretiennent que peu (ou pas) de contacts, de liens sociaux ou de collaboration.

En outre, nous estimons qu'une arène ou une plate-forme conceptuelle et théorique commune est nécessaire pour analyser et examiner l'interaction et les fonctions clés de l'apprentissage par l'école et de l'apprentissage par le travail. Nous avons besoin d'approches de plus en plus élaborées

⁽⁹⁾ Le principe fondamental sous-jacent au présent article est que le sexe est une construction sociale et que ce terme exprime une dynamique, un devenir permanent. Dans cette perspective, le sexe – la féminité et la masculinité – est perçu comme une construction que les individus opèrent par les interactions sociales et qui, dès lors, n'est jamais ni acquise une fois pour toutes, ni garantie (Gunnarsson et al, 2003; Korvajärvi, 1998; Gherardi, 1994). La féminité et la masculinité sont plutôt de nature plastique et évolutive. La perception de la féminité et de la masculinité varie dans l'espace et dans le temps et ces constructions sont si fragiles qu'elles exigent une protection et une justification permanentes (Connell, 1995).



pour analyser le processus invisible de l'interaction entre l'éducation formelle et l'apprentissage qui intervient hors des établissements éducatifs, dans des contextes non formels ou informels. Par ailleurs, nous estimons que la perspective de genre dynamise et renforce les études sur le rôle de l'éducation et de l'apprentissage dans la transformation des marchés du travail et des lieux de travail.

Dans ce contexte, que peut-on faire pour résoudre le dilemme entre suréducation et sousapprentissage? En règle générale, toutes les économies visent un plus juste équilibre entre offre et demande en termes de niveau d'éducation et de formation de leurs forces de travail. S'ils s'accompagnaient d'une politique de plus grande expansion éducative, le ralentissement économique de ces dernières années et la hausse du taux de chômage dans certains pays pourraient générer à court terme une offre excédentaire et une suréducation. Un scénario négatif qui pourrait aussi influencer sur les futures générations d'étudiants de l'enseignement supérieur est le nombre croissant d'individus possédant un haut niveau d'éducation qui n'ont pas la possibilité d'utiliser leurs qualifications et leurs compétences dans le cadre du travail. L'utilisation incorrecte ou abusive des qualifications et des compétences pourrait également avoir des effets négatifs sur la productivité et la croissance économique; un exemple caractéristique à cet égard est l'inadéquation observée dans certains pays entre les compétences des individus issus de l'immigration et les emplois qu'ils occupent.

Dès lors, le monde du travail doit relever un défi majeur: il s'agit de développer des formes d'organisation du travail nouvelles et souples qui offrent davantage de possibilités d'autonomie, d'apprentissage et de développement. De plus, il convient de prêter attention à la survie et à la viabilité tant de l'enseignement général et des compétences génériques que de l'enseignement professionnel. Cela concerne non seulement les segments du marché du travail, où la demande est en diminution, mais également l'avenir du travail dans son ensemble. Il importe d'instaurer un nouvel équilibre entre les profils de formation générale et de formation spécialisée, dès lors qu'il a toujours été extrêmement difficile de prévoir et d'anticiper l'équilibre de l'offre et de la demande sur divers segments du marché du travail. La gé-

néralisation et la spécialisation doivent aller de pair avec les approches axées sur les troncs communs et avec la professionnalisation (Abrahamsson, 2002).

Enfin, nous devons explorer de manière plus approfondie les concepts actuels de management et leurs liens avec les réalités de la vie professionnelle. À l'heure actuelle, l'aspect de la vie professionnelle qui suscite le plus de débats en Suède concerne les problèmes de santé au travail et l'augmentation considérable des congés de maladie au cours des dernières années. L'intensification du travail, les dégraissages, le manque de personnel et les changements organisationnels permanents ont eu un impact essentiellement négatif sur les conditions de travail et sur les coûts sociaux du travail. Dans nombre d'organisations, la marge est étroite entre organisation du travail allégée et organisation du travail étique, voire squelettique. Le temps pour la réflexion et l'apprentissage est généralement très limité dans un tel contexte, qui se prête davantage à la destruction des compétences qu'à leur développement. La flexibilité accrue des horaires de travail, à laquelle s'ajoute la précarité et le recours croissant aux contrats à durée déterminée, a également des répercussions essentiellement négatives sur l'apprentissage et le perfectionnement professionnel sur le lieu de travail.

Le nombre croissant de diplômés de l'enseignement supérieur qui vivent leur vie professionnelle dans des emplois faiblement ou moyennement qualifiés représente une perte, voire une destruction, des compétences pour ces individus et pour la société. Le phénomène du sousapprentissage, ou de la sous-utilisation des compétences ou des connaissances tacites, est un autre exemple de l'utilisation inadéquate du capital cognitif dans la société ou l'économie. Dès lors, il importe de reconnaître, d'attester, de valider et de certifier les aptitudes et les compétences découlant de l'apprentissage informel. C'est un moyen de rendre les acquis implicites et les expériences informelles plus explicites et plus utiles dans la vie quotidienne et le travail (?).

Enfin, il est de la plus haute importance d'examiner de manière plus approfondie le vocabulaire de l'éducation, de l'apprentissage et du management dans les contextes de travail. Dans les hautes sphères politiques, le mot d'ordre «éducation, éducation, édu-

(?) Voir, par exemple, SOU 2001:78 *Validering av vuxnas kunskap och kompetens samt* et Bjørnåvold, J. Assurer la transparence des compétences. Identification, évaluation et reconnaissance de l'apprentissage non formel en Europe. Cedefop. Luxembourg: EUR-OP, 2001.



cation», ou la rhétorique de l'éducation et de la formation tout au long de la vie, sont utilisés dans des contextes de plus en plus nombreux et, par voie de conséquence, perdent souvent leur sens. Un processus similaire s'opère dans le domaine de l'apprentissage et de la gestion organisationnels, dont le vocable de domination et de contrôle culturels et économiques se décline sur un mode qui est apparemment celui de la satisfaction et de l'enthousiasme. Dès lors, il est essentiel de poursuivre la recherche pour analyser, déconstruire et remettre en question le nouveau vocabulaire de l'éducation, de l'apprentissage et du management. Une autre nécessité est de réaliser des études plus solides et plus empiriques sur le contexte, le contenu et les résultats de l'apprentissage sur le lieu de travail.

Si l'impact de l'éducation aux niveaux individuel et sociétal n'est pas aussi significatif que le pensent les principaux décideurs politiques, les chercheurs en sciences sociales

doivent assumer leur responsabilité sociale sérieusement et analyser la valeur de l'éducation et de l'apprentissage afin d'éclairer et de guider les choix tant politiques qu'individuels. L'éducation et l'apprentissage ne constituent pas nécessairement une expérience extraordinaire, peu onéreuse et gratifiante. L'apprentissage sur le lieu de travail peut également être instrumentalisé pour influencer et contrôler le contenu et les processus de travail des employés. La mission d'apprentissage est souvent glorifiée et décrite en termes d'émancipation, d'autonomie et d'autocontrôle. À notre avis, cela n'est que l'avant de la médaille. L'apprentissage invisible qui s'opère dans les organisations comporte un revers: le processus permanent de qualification et de sélection des employés et de façonnement de leurs attitudes vis-à-vis de la culture d'entreprise, des tâches, des conditions de santé au travail et, dernier point mais non des moindres, de la structure sexospécifique du marché du travail et de ses microreflexions sur le travail quotidien.

Bibliographie

Åberg, Rune. Överutbildning – ett arbetsmarknadspolitiskt problem? In: Abrahamsson, Kenneth et al. *Utbildning, kompetens och arbete*. Lund: Studentlitteratur, 2002.

Abrahamsson, Kenneth; Abrahamsson, Lena; Björkman, Torsten; Ellström, P-E; Johansson, Jan (dir.). *Utbildning, kompetens och arbete* [Education, compétence et travail]. Lund: Studentlitteratur, 2002.

Abrahamsson, Lena. *Att återställa ordningen* [Restaurer le système]. Umeå: Boréa Bokförlag, 2000.

Abrahamsson, Lena; Gunnarsson, Ewa. Arbetsorganisation, kompetens och kön – i gränslandet mellan rörlighet och stabilitet [Organisation du travail, compétence et genre – à la frontière entre flexibilité et stabilité]. In: Abrahamsson, Kenneth et al. *Utbildning, kompetens och arbete*. Lund: Studentlitteratur, 2002.

Abrahamsson, Lena. Gender-based learning dilemmas in organisations. *Journal of Workplace Learning*. MCB University Press, vol. 13, n° 7/8, 2001.

Abrahamsson, Lena. Restoring the order: gender segregation as an obstacle to organisational development. *Applied Ergonomics*, novembre 2002, vol. 33, n° 6, p. 549-557.

Acker, Joan; van Houten, Donald. Differential recruitment and control: the sex structuring of organisations. In: Mills, Albert J.; Trancred, Petra (dir.). *Gendering organisational analysis*. Newbury Park: Sage, 1974/1992.

Acker, Joan. Hierarchies, jobs, bodies: a theory of gendered organization, *Gender and Society*, 4:4, p. 139-158, 1990.

Acker, Joan. Gendering organisational theory. In: Mills, Albert J.; Trancred, Petra (dir.). *Gender-*

ing organisational analysis. Newbury Park: Sage, 1992.

Ackroyd, Stephen; Thompson, Paul. *Organisational misbehaviour*. Londres: Sage Publications, 1999.

Aspgren, Maria. Är vi lika bra som andra? Sveriges kompetensförsörjning i ett internationellt perspektiv [Sommes-nous aussi capables qu'ils le sont? Soutien aux compétences en Suède dans une perspective internationale]. In: Abrahamsson, Kenneth et al. *Utbildning, kompetens och arbete*. Lund: Studentlitteratur, 2002.

Battu, H.; Sloane, P. J. *Overeducation and ethnic minorities in Britain*. Document de discussion n° 650, domaine de recherche «Internationalisation des marchés du travail» de l'IZA, IZA, novembre 2002.

Baude, Annika. *Kvinnans plats på jobbet* [La place des femmes au travail]. Stockholm: SNS, 1992.

Bjørnåvold, J. *Assurer la transparence des compétences. Identification, évaluation et reconnaissance de l'apprentissage non formel en Europe*. Cedefop. Luxembourg: EUR-OP, 2001.

Cedersund, Elisabeth; Hammar Chiriak, Eva; Lindblad, Eva. *Arbetsdelning och delat arbete. Om förändringar för kvinnor och män i industrin* [Division du travail et partage de l'emploi]. Stockholm: Arbetslivsfonden, 1995.

Collinson, David L.; Hearn, Jeff (dir.) *Men as managers, managers as men. Critical perspectives on men, masculinities and managements*. Londres: Sage Publications, 1996.

Connell, Robert W. *Masculinities*. University of California Press, 1995.

Ellström, Per-Erik. Lärande och kompetensutveckling i magra organisationer: problem och möjligheter [Apprentissage et développement des

Mots clés

Educational policy, qualification, labour market, work organisation, equality of opportunities, deskilling



compétences dans les organisations allégées: problèmes et perspectives]. In: Lennerlöf, Lennart (dir.). *Avveckla eller utveckla? En antologi om verksamhetskonskvenser i magra organisationer*. Stockholm: Rådet för arbetslivsforskning, 2000.

Furusten, Staffan. *Popular management books – How they are made and what they mean for organisations*. Londres: Routledge, 1999.

Green, F.; McIntosh, S.; Vignoles, A. *Overeducation and skills – clarifying the concepts*. Centre pour la performance économique. Londres: LSE, 1999.

Gunnarsson, Ewa. *Att våga våga jämnt! Om kvalifikationer och kvinnliga förhållningssätt i ett tekniskt industriarbete* [Osez être égales! Des qualifications et des attitudes féminines dans le travail industriel]. Doktorsavhandling, Luleå tekniska universitet, 1994.

Hirdman, Yvonne. *Genusystemet: Reflexioner över kvinnors sociala underordning* [Le système social de genre: réflexions sur la subordination sociale des femmes]. KVT n° 3, 1988.

Hirdman, Yvonne. *Med kliven tunga. LO och genusordningen. Svensk fackföreningsrörelse efter andra världskriget* [La langue fourchue. Le système social de genre dans les syndicats suédois après la Deuxième Guerre mondiale]. Atlas, 1998.

Hirdman, Yvonne. *Genus – om det stabila förändringsformer* [Genre – de l'évolution des formes de stabilité]. Liber, 2001.

Hollway, Wendy. Masters and men in the transition from factory hands to sentimental workers. In: Collinson, David; Hearn, Jeff. *Men as managers, managers as men*. Londres: Sage Publications, 1996.

Isacson, Mats; Silven, Eva. Yrken och yrkeskonstruktion i det moderna och senmoderna samhället. In: Abrahamsson, K. et al. *Utbildning, kompetens och arbete*. Lund: Studentlitteratur, 2002.

Kanter, Rosabeth Moss. *Men and women of the Corporation*. New York: Basic Books, 1993/1977.

Karasek, Robert; Theorell, Töres. *Healthy work: stress, productivity and the reconstruction of working life*. New York: Basic Books/Harper, 1990.

Korvajärvi, Päivi. *Gendering dynamics in white-collar work organisations*. Acta Universitatis Tamperensis 600, université de Tampere, Tampere, 1998.

Kvande, Elin; Rasmussen, Bente. *Nye kvinneliv. Kvinnor i mens organisasjoner* [Nouveaux rôles pour les femmes dans les organisations à prédominance masculine]. ad Notam, 1990.

Lave, Jean; Wenger, Etienne. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

Le Grande, C; Szulkin, R.; Tählin, M. Har jobben blivit bättre? En analys av arbetsinnehållet under tre decennier. SOU 2001:53 Välfärd och arbete i arbetslöshetens årtionde. *Antologi från Kommittén för Välfärdsbokslut*, 2001.

Lennerlöf, Lennart. Magert lärande i magra organisationer [Apprentissage allégé dans les organisations allégées]. In: Abrahamsson, Kenneth et al. *Utbildning, kompetens och arbete*. Lund: Studentlitteratur, 2002.

Lindgren, Gerd. *Kamrater, kollegor och kvinnor – en studie av könssegregeringsprocessen i två*

mansdominerade organisationer [Compagnes, collègues et femmes – une étude des processus de ségrégation sexospécifique dans deux organisations à prédominance masculine]. Doktorsavhandling, Sociologiska institutionen, Umeå universitet, 1985.

Lindgren, Gerd. Broderskapets logik [La logique de fraternité]. *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, n° 1, 1996.

Lindgren, Gerd. *Klass, kön och kirurgi. Relationer bland vårdpersonal i organisationsförändringarnas spår* [Classe, genre et chirurgie. Les relations entre les personnels hospitaliers après les changements organisationnels]. Stockholm: Liber, 1999.

Lovén, Eva. *Planned change and inertia. Integrating technology, organisation and human aspects*. Thèse de doctorat, université de Linköping, 1999.

Lundgren, Kurt. Just in time learning och livslångt lärande [Apprentissage juste à temps et apprentissage tout au long de la vie]. In: Abrahamsson, Kenneth et al. *Utbildning, kompetens och arbete*. Lund: Studentlitteratur, 2002.

Lynell, Anna. Företagens nya kompetensmarknad [Le nouveau marché des compétences dans les organisations]. In: Abrahamsson, Kenneth et al. *Utbildning, kompetens och arbete*. Lund: Studentlitteratur, 2002.

NUTEK. *Företag i förändring – lärandestrategier för ökad konkurrenskraft*. Stockholm: NUTEK, 2000.

Ohlsson, Rolf; Brommé, Per. Kompetensförsörjning inför 2015 – ett demografiskt perspektiv. In: Abrahamsson, Kenneth et al. *Utbildning, kompetens och arbete*. Lund: Studentlitteratur, 2002.

Oscarsson, Eva; Grannas, Dan. Under- och överutbildning på 2000-talets arbetsmarknad. In: Abrahamsson, Kenneth et al. *Utbildning, kompetens och arbete*. Lund: Studentlitteratur, 2002.

Pettersson, Lena. *Ny organisation, ny teknik – nya genusrelationer? En studie av genuskontrakt på två industriarbetsplatser* [Nouvelles organisations, nouvelles technologies – nouvelles relations entre hommes et femmes? Étude sur le contrat de genre dans deux entreprises industrielles]. Thèse de doctorat, Tema Teknik och social förändring, université de Linköping, 1996.

Røvik, Kjell-Arne. *Moderna organisationer. Trender i organisationstänkandet vid millennieskiftet* [Organisations modernes. Tendances de la théorie des organisations au nouveau millénaire]. Malmö: Liber, 2000.

Säljö, Roger. *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv* [Apprendre par la pratique. Une perspective socioculturelle]. Stockholm: Prisma, 2000.

Salminen Karlsson, Minna. Situating gender in situated learning – experiences from a computer company. In: Gunnarsson, Ewa et al. *Where have all the structures gone? Doing gender in organisations*. Stockholm: Centrum för kvinnoforskning, université de Stockholm, 2003.

Somerville, Margaret; Abrahamsson, Lena. Trainers and learners constructing a community of practice: masculine work cultures and learning safety in the mining industry. *Studies in the Education of Adults*, Australie, 2003.



SOU 1998:6. *Ty makten är din. Myten om det rationella arbetslivet och det jämställda Sverige.* Betänkande från Kvinnomaktutredningen.

SOU 2001:53. *Välfärd och arbete i arbetslöshetens årtionde.* Antologi från Kommittén för Välfärdsbokslut.

SOU 2001:78. *Validering av vuxnas kunskap och kompetens.*

Sundin, Elisabeth. *Män passar alltid? Nivå- och organisationsspecifika processer med exempel från handeln* [Les hommes sont-ils toujours à leur place?]. Stockholm: SOU 1998:6, 1998.

Thurén, Britt-Marie. Om styrka, räckvidd och hierarki, samt andra genusteoretiska begrepp [Force, champ d'action, hiérarchie et autres concepts de genre]. *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, n° 3-4, 1996.

Vignoles, A.; Green, F.; McIntosh, S. Overeducation: a tough nut to crack. *Centre Piece Magazine*. Centre pour la performance économique, Londres: LSE, 2002. Disponible sur Internet (<http://www.fathom.com/story/story>).

Wahl, Anna; Holgersson, Charlotte; Höök, Pia. *Ironi och sexualitet. Om ledarskap och kön* [Ironie et sexualité. Du leadership et du genre]. Carlsons, 1998.

Wahl, Anna. *Könsstrukturer i organisationer* [Structures de genre dans les organisations]. Doktorsavhandling. Ekonomiska forskningsinstitutet vid Handelshögskolan. Stockholm, 1992.

Wahl, Anna. Företagsledning som konstruktion av manlighet [La direction d'entreprise comme construction de la masculinité]. *Kvinnovetenskaplig tidskrift* n° 1, 1996.

Wenger, Etienne. *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

Westberg-Wohlgemuth, Hanna. *Kvinnor och män märks. Könsmärkning av arbete – en dold lärande process* [Hommes et femmes marqués. Codage sexospécifique au travail – un processus d'apprentissage invisible]. Arbetslivsinstitutet. Doktorsavhandling, université de Stockholm, 1996.

Wolf, A. *Does education matter? Myths about education and economic growth*. Londres: Penguin Books, 2002.



Elly de Bruijn

Directrice de recherche,
Département de
recherches du CINOP
(Centre pour
l'innovation dans le
domaine de la
formation et
l'enseignement
professionnels), 's-
Hertogenbosch



Lors du sommet de Lisbonne en 2000, l'Europe s'est fixé l'objectif de devenir l'économie la plus dynamique et compétitive du monde. Les Pays-Bas s'efforcent pour leur part de réaliser cet objectif, notamment en investissant dans la formation et l'enseignement professionnels. Cet article aborde ces questions de politique et énumère les composantes d'une nouvelle méthode pédagogique et didactique basée sur la confrontation entre les désirs et les images professionnelles des élèves, d'une part, et les qualifications formelles proposées par les institutions, d'autre part. L'organisation des processus pédagogiques et apprenants devrait relever d'une «communauté de pratiques», dispositif apprenant essentiel visant l'acquisition de compétences et d'aptitudes à autoréguler l'apprentissage et l'évolution professionnelle. Il est espéré que l'application d'une méthode aussi radicalement nouvelle dans l'enseignement professionnel rendra l'apprentissage plus attractif et pertinent pour un nombre croissant d'élèves, permettant ainsi de limiter le décrochage scolaire et de relever à terme le niveau de qualification de la population.

Cedefop

Une nouvelle approche pédagogique et didactique dans l'enseignement professionnel aux Pays-Bas: des intérêts institutionnels aux ambitions des élèves

Introduction

Le système éducatif néerlandais se caractérise par ce qui apparaît à première vue comme deux sous-systèmes distincts au niveau de l'enseignement secondaire, à savoir l'enseignement secondaire général et l'enseignement professionnel (cf. graphique 1). Toutefois, un nombre significatif d'élèves changent d'orientation en cours de route. Les transitions se font le plus souvent de la filière générale vers la filière professionnelle, comme le montre le graphique 1. Cette transition est prévue par la loi sur l'enseignement secondaire (*Wet op het Voortgezet Onderwijs*: WVO), datant des années 1960 et posant les principes de l'organisation de l'enseignement secondaire aux Pays-Bas. Cette loi organique favorisait des carrières de formation où l'enseignement secondaire général permettait d'accéder soit à l'enseignement professionnel, soit à l'enseignement supérieur. En revanche, la transition de l'enseignement professionnel vers l'enseignement supérieur n'était pas recommandée à l'époque. L'introduction en 1996 de la loi sur l'éducation et sur l'enseignement professionnel (*Wet Educatie en Beroepsoponderwijs*: WEB) régissant la formation et l'enseignement professionnels et l'éducation des adultes n'a pas modifié les principes de base du système éducatif (voir den Boer, de Bruijn et Harms, 2002; Nijhof et Van Esch, à paraître).

Le renforcement de l'enseignement professionnel

Jusqu'à une période récente, les diverses composantes du système néerlandais de formation professionnelle réglée, à savoir l'enseignement secondaire professionnel de premier cycle ou préparatoire (VMBO), l'enseignement secondaire professionnel de second cycle et l'enseignement professionnel supérieur (MBO et HBO respectivement) étaient envisagées et réglementées séparément. Les décideurs politiques se sont récemment attachés à aligner ces différentes composantes. Cet intérêt est motivé notamment par le nombre préoccupant de jeunes quittant les filières professionnelles sans avoir obtenu de qualification, ainsi que par l'idée que l'enseignement secondaire professionnel abrite une «réserve de talents».

Le décrochage scolaire concerne principalement les niveaux de qualification les plus bas de l'enseignement professionnel. En 1999, 18% des jeunes de 15 à 24 ans quittaient l'école sans avoir atteint une qualification du niveau II du SEDOC (Geerlings, de Jong, van der Velden et Wolbers, 2002). Or, aux Pays-Bas, le niveau II du SEDOC est considéré comme le niveau minimum d'instruction. Les jeunes ayant quitté l'école sans avoir atteint ce niveau accèdent difficilement au marché du travail et leur vie professionnelle reste marquée par la précarité (chômage, emplois de faible qualité, etc.).



Si le nombre relativement élevé d'abandons scolaires est le premier problème auquel les autorités néerlandaises tentent de s'attaquer par le biais du renforcement de l'enseignement professionnel, le second est celui de la stagnation des flux dans les divers programmes d'enseignement professionnel. Au niveau le plus faible de qualification, cette stagnation concerne la transition du VMBO au MBO. Trop de jeunes quittent le VMBO sans accéder au MBO, alors que le niveau minimum de qualification ne peut être obtenu qu'après avoir accompli un programme du MBO. Au sein du MBO, il est possible de progresser du niveau de qualification I au niveau IV, soit le niveau requis pour accéder au HBO. Les responsables politiques, convaincus que les effectifs actuels ne reflètent pas les capacités réelles des élèves à obtenir de meilleures qualifications, estiment nécessaire de rendre l'enseignement professionnel plus attractif, à tous les niveaux, et d'assouplir les passerelles transversales. De ce fait, ils misent sur une meilleure cohésion de l'enseignement professionnel.

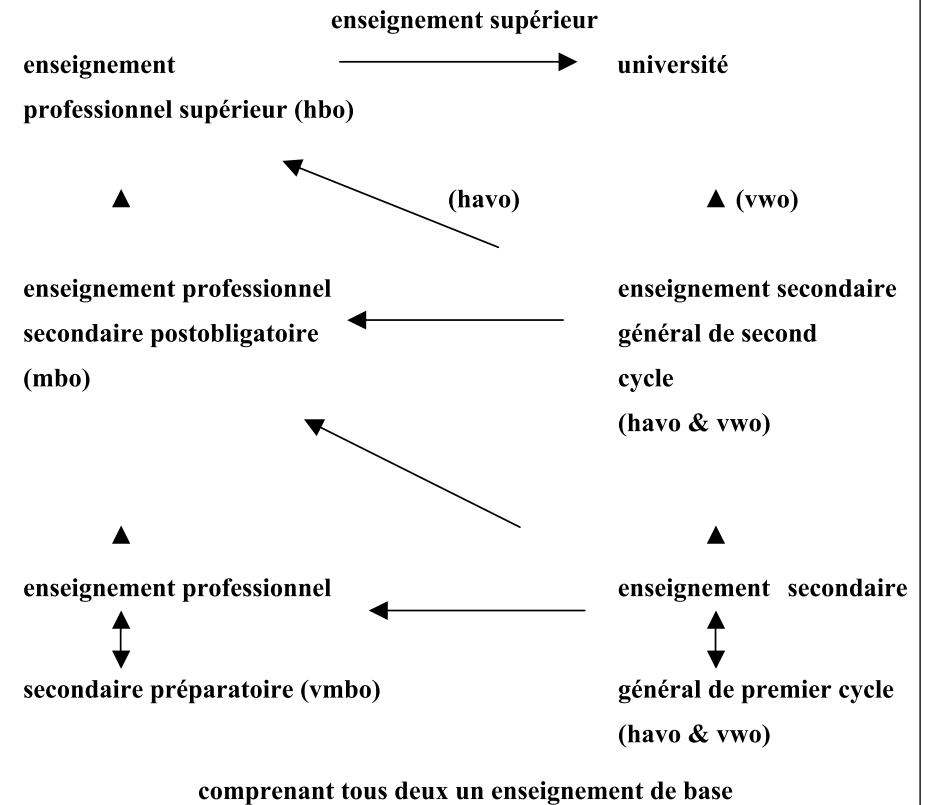
Politique européenne

Les efforts entrepris pour améliorer la cohésion de la filière professionnelle et pour renforcer l'enseignement professionnel sont fortement influencés par la politique européenne. Lors du sommet de Lisbonne en 2000, le Conseil européen a fixé un programme ambitieux pour l'Union européenne (Commission européenne, 2002). À l'horizon 2010, l'Union européenne devra être l'économie la plus compétitive et la plus dynamique du monde. La connaissance, l'innovation et la cohésion sociale s'inscrivent comme des facteurs déterminants de cette stratégie. À ce titre, le Conseil européen met l'accent sur la nécessité pour l'Europe d'accroître le niveau d'instruction et d'employabilité de la population et de se doter d'une infrastructure de recherche efficace et d'un climat porteur d'innovation.

Le gouvernement néerlandais a répondu avec enthousiasme à cette politique en affichant son ambition de figurer parmi les pays européens chefs de file en la matière. L'un des aspects de la stratégie gouvernementale pour relever le niveau d'éducation de la population est d'accroître le nombre de jeunes accédant à l'enseignement supérieur. C'est l'enseignement professionnel qui entre principalement en ligne de compte, la situation de

Graphique 1

Les principaux itinéraires de formation au sein du système éducatif néerlandais (enseignement secondaire et supérieur)



l'enseignement secondaire général paraissant difficilement perfectible, dans la mesure où la plupart des élèves issus de l'enseignement secondaire général poursuivent habituellement des études supérieures. Par ailleurs, en équipant mieux le système d'enseignement professionnel, il est à prévoir que ce dernier attirera davantage de jeunes et occasionnera moins de décrochages scolaires.

Le Conseil européen de Barcelone, réuni en 2002, a souligné l'importance de la qualité et du renforcement de l'enseignement professionnel pour mettre en œuvre la stratégie de Lisbonne. De fait, trois au moins des cinq objectifs à atteindre d'ici à 2010, préconisés par le Conseil «Éducation» en mai 2003, concernent tout particulièrement l'enseignement professionnel:

- (a) en 2010, l'Union européenne devra avoir ramené à 10% le pourcentage de jeunes quittant l'école sans qualification;
- (b) en 2010, au moins 85 % des jeunes européens de 22 ans devront avoir achevé l'enseignement secondaire supérieur;



(c) en 2010, l'UE devra avoir réduit de 20% le pourcentage de jeunes de 15 ans ne possédant pas le minimum de compétences requises en lecture, par rapport à 2000.

Dans la mesure où les Pays-Bas veulent se situer à la pointe de l'Union européenne en la matière, et sachant qu'actuellement, la part des élèves du secondaire suivant une filière professionnelle est de 60 à 70% pour chaque tranche d'âge (qu'il s'agisse du premier ou du second cycle), le pari sur l'enseignement professionnel est clair. D'autres États membres de l'UE, sans pour autant briguer une position de leader, n'en prennent pas moins des engagements relatifs aux objectifs énoncés ci-dessus, ce qui représente, pour eux aussi, un défi lancé à leur système éducatif (et d'enseignement professionnel). C'est pourquoi il est intéressant d'étudier les efforts déployés aux Pays-Bas. De plus, les questions de parité d'estime, d'attractivité de l'enseignement professionnel et de passerelles verticales entre l'enseignement professionnel et l'enseignement supérieur sont des thèmes récurrents dans les discussions sur la qualité et le positionnement de l'enseignement professionnel (voir, par exemple, Brown et Manning, 1998; Trant, 1999; European Conference on Educational Research, VETNET programme, Lisbonne 2002; Breuer et Beck, 2002).

Projet de recherche

Comme nous l'avons mentionné précédemment, la politique actuelle de renforcement de l'enseignement professionnel aux Pays-Bas vise une meilleure harmonisation des diverses composantes de la colonne de formation professionnelle. Une telle harmonisation devrait s'accompagner d'un assouplissement des processus pédagogiques. La mise en œuvre d'une nouvelle approche pédagogique et didactique cohésive, à dominante professionnelle à tous les niveaux de la colonne, est perçue comme un facteur essentiel du renforcement de l'enseignement professionnel. Les décideurs politiques constataient en 2001 l'absence de tout concept pratique pouvant fonder une telle approche.

En 2001 et 2002, le département de recherches du CINOP a donc entrepris un projet de recherche sur le contenu possible de cette approche et sur les initiatives déjà engagées en la matière. Le projet devait ain-

si développer un cadre conceptuel pouvant guider utilement les tentatives de mise en œuvre pratique de l'approche pédagogique et didactique. Il s'agissait de dresser un tableau cohérent de l'évolution des pratiques éducatives rencontrées dans le domaine de la formation professionnelle, susceptibles de stimuler et d'interpeller diversement les décideurs politiques et les acteurs de terrain. Sans être ni trop concret, ni trop abstrait, ce cadre conceptuel devait proposer une nouvelle manière de penser plutôt que des lignes directrices précises et opérationnelles. Il devait néanmoins reposer sur une argumentation empirique et théorique solide.

Le projet s'est ainsi attaché à répondre à deux questions:

□ une question d'ordre conceptuel: comment définir la nouvelle approche pédagogique et didactique pour l'enseignement professionnel?

□ une question d'ordre factuel: existe-t-il des exemples prometteurs de pratiques éducatives fondées sur cette approche?

Le paradigme de la théorie constructiviste de l'apprentissage a joué un rôle central dans la conceptualisation et l'analyse des pratiques concrètes. En même temps, le projet s'est efforcé de confronter la théorie à la pratique (au moyen de processus itératifs), afin d'affiner la conceptualisation et la recherche de structures opérationnelles. Une comparaison des modèles conceptuels et opérationnels a été réalisée en continu lors des phases successives de l'investigation.

La recherche comportait les activités concrètes suivantes:

(a) recherche documentaire et analyse de la littérature y afférente pour nourrir la conceptualisation;

(b) consultation de 15 personnalités participant à la structure d'appui éducatif, ainsi que d'institutions de recherche, pour identifier les pratiques innovantes et analyser leur portée, leurs objectifs et les réalisations pratiques;

(c) entretiens avec les coordinateurs de quinze initiatives innovantes sélectionnées au sein des programmes VMBO, MBO et HBO, afin de définir et d'évaluer la



portée, les objectifs et le déroulement concret de ces innovations;

- (d) quatre études de cas approfondies consacrées aux pratiques les plus prometteuses, basées sur l'observation et sur des entretiens avec les élèves et les enseignants;
- (e) une réunion avec quinze experts intervenant dans des pratiques prometteuses au sein du VMBO, du MBO et du HBO, afin de corriger et de valider les résultats provisoires du projet de recherche.

Les connaissances scientifiques ont été associées aux connaissances empiriques obtenues directement dans le contexte d'application. Gibbons, Limoges, Nowotny, Schwartzman, Scott et Throw (1994) définissent ces deux types de connaissance comme des connaissances du premier mode et du second mode, respectivement.

Ces activités de recherche ont permis de construire un cadre formé de composantes conceptuelles basées tant sur des notions théoriques que sur des exemples concrets. Les pages qui suivent sont consacrées à la description de ce cadre, précédée d'une analyse détaillée des principes que le sous-tendent.

Notions de politique: la «colonne» par opposition à la carrière

Dans la quête visant à transformer les idées en une réalité concrète, il a d'abord fallu porter un regard critique sur les principes fondamentaux de la politique néerlandaise d'enseignement professionnel. Le postulat de base de l'assouplissement du système éducatif consiste essentiellement à promouvoir un recentrage culturel, depuis la perspective institutionnelle, dominante par le passé, vers celle de l'apprenant. Cette démarche place la carrière de l'apprenant au centre de l'éducation, personnalise les itinéraires de formation en fonction de chaque carrière et inscrit ces itinéraires dans une approche pédagogique et didactique cohésive, à dominante professionnelle et susceptible de «captiver et, partant, de lier» les élèves dans leur diversité.

Deux principes distincts sous-tendent ces postulats politiques. D'une part, la notion de colonne de formation professionnelle, qui vise à améliorer les résultats et les capacités d'achèvement au sein de la colon-

ne; de l'autre, la notion de carrière, en tant que principe orientant l'organisation d'itinéraires de formation débouchant sur une qualification professionnelle.

Dans la mise en œuvre concrète d'une politique, il conviendra de relier explicitement ces deux principes de base. L'«approche pédagogique et didactique cohésive à dominante professionnelle tout au long de la colonne d'enseignement professionnel», que les responsables politiques appellent de leur vœux, devra synthétiser les notions de colonne et de carrière.

Toutefois, un examen plus approfondi révèle que le premier de ces principes, basé sur la notion de colonne, continue de traduire une conception selon laquelle les prestations sont assurées en fonction de l'offre, tandis que le second principe dépasse en réalité le cadre institutionnel. En effet, dans une perspective de colonne, les itinéraires de formation sont organisés en privilégiant l'enseignement initial à l'école et restent circonscrits à la colonne. En revanche, la perspective de carrière met la demande de l'apprenant au premier plan et n'est donc pas limitée par le cadre institutionnel ou la structure du système éducatif.

Les notions de colonne et de carrière ne sont donc pas compatibles en tous points. La notion de colonne prévaut sur celle de carrière lorsqu'il s'agit de donner une forme réglementaire et opérationnelle à une orientation de politique générale. Elle donne lieu à des actions clairement reconnaissables, concernant par exemple la coopération entre les établissements scolaires et les entreprises, le rapprochement entre programmes et le déploiement de filières verticales ponctuées par des qualifications intermédiaires. La notion de carrière continue de faire l'objet d'une phraséologie floue, comportant des expressions telles que «transition en douceur», «approche orientée vers le développement», «approche centrée sur les compétences», etc.

C'est ce qui explique le fait que la réflexion et l'action restent encore très attachées à la notion de «colonne» (le versant «froid»). Si une approche pédagogique et didactique radicalement différente devait être envisagée, il serait nécessaire d'enrichir considérablement la notion de carrière (le versant «chaud»), afin de faciliter la conceptualisation de la démarche et de la rendre plus opérationnelle. En même temps, il est souhaitable que



la pratique finisse par abolir les oppositions entre ces deux principes de base. Après tout, l'approche préconisée consiste à mettre en relation certains éléments de la carrière (les expériences et les projets des élèves) avec d'autres éléments de la colonne (l'environnement donnant forme à cette carrière).

Constructivisme

Du point de vue pédagogique et didactique, le postulat de base de la récente politique concerne l'aménagement d'une offre éducative dynamique, authentique, orientée sur les compétences, flexible et adaptée aux demandes des jeunes apprenants du secteur. Ces principes gouvernent nombre d'expériences concrètes menées actuellement aux Pays-Bas pour renouveler les processus pédagogiques et apprenants. Le paradigme constructiviste paraît offrir une riche source d'inspiration aux nouvelles orientations de l'enseignement professionnel en matière d'apprentissage et de pédagogie. Une investigation plus poussée dans ce domaine devrait contribuer à rendre plus concrète l'approche centrée sur la carrière, tout en la reliant aux expériences pratiques inspirées de ce paradigme.

La philosophie constructiviste met en avant les concepts suivants en matière d'apprentissage (voir Bransford, Brown et Cocking, 2000):

□ l'apprentissage fait intervenir des processus de construction du sens, dans une interaction permanente avec le contexte social et culturel. Les apprenants testent la validité des constructions qu'ils ont élaborées à travers le dialogue. Le psychologue Bruner définit ce processus comme une «négociation du sens», à savoir une délibération collective sur la signification des concepts en vue d'une meilleure compréhension mutuelle. Au sein des agencements apprenants, l'enseignant et les élèves jouent un rôle crucial dans ce processus. L'apprentissage collaboratif est donc considéré comme essentiel. En même temps, l'enseignant (en tant qu'adulte détenteur du sens et en tant que guide pédagogique et didactique) a pour rôle de mener ce processus de construction au-delà des limites que les apprenants peuvent atteindre par eux-mêmes. Les agencements apprenants doivent aménager un espace de liberté pour l'élaboration approximative, en tant qu'objectif apprenant;

□ l'apprentissage est une activité liée à un contexte, ce qui signifie que ses résultats sont également contextualisés. La capacité de continuer à apprendre dans des situations toujours nouvelles et de faire évoluer les compétences précédemment acquises vers un niveau supérieur est qualifiée de capacité de transfert. Cette capacité peut être encouragée en diversifiant les contextes et les situations d'apprentissage (van Oers, 1998);

□ chacun peut apprendre à autoréguler son processus apprenant (Veenman, Elshout, Meijer, 1997). L'aptitude à l'autorégulation peut être encouragée par une démarche progressive et orientée, où des stratégies de développement du deutéro-apprentissage sont étroitement associées à un enseignement basé sur le contenu (van Hout-Wolters, Simons and Volet, 2000);

□ en fonction de leur cadre conceptuel, les apprenants réinterprètent non seulement les nouvelles informations relatives au contenu, mais aussi les consignes et la conception didactique de l'enseignement qu'ils reçoivent, dans lesquelles la théorie de l'apprentissage individuel joue un rôle déterminant. Comme l'observe Entwistle (1991), «plus que le contexte lui-même, ce sont les perceptions que les élèves se font de cet environnement apprenant qui influencent leur manière d'apprendre» (p. 202). Il est important de considérer cet aspect des choses lorsqu'on organise des agencement apprenants, afin de donner une certaine liberté tant à la théorie subjective de l'apprentissage qu'aux divers styles apprenants des élèves;

□ les besoins en termes de structuration externe de l'apprentissage varient d'un apprenant à l'autre, de même que la nature de cette structuration. Le degré de structuration externe et sa nature dépendent en outre des objectifs apprenants qui auront été formulés (Elshout, 2000). En d'autres termes, une forme particulière de soutien peut donner de bons résultats dans un groupe d'élèves donné, ou avec un élève dans une situation particulière, et rester sans effet dans une autre situation. Cette diversité d'effets doit être prise en compte lors de l'organisation de l'agencement apprenant, par exemple en prévoyant plusieurs activités apprenantes alternatives.

Enfin, le paradigme constructiviste fait apparaître la nécessité de définir clairement et à tous moments les résultats apprenants que l'on poursuit, ainsi que les formes d'ap-



prentissage permettant de produire ces résultats dans une situation donnée.

Ce qui distingue le «nouvel apprentissage», inspiré de la théorie constructiviste, de l'apprentissage traditionnel est précisément la relation instaurée entre le «quoi» et le «comment». Le nouvel apprentissage privilégie les résultats apprenants métacognitifs (Simons, van der Linden et Duffy, 2000). Les objectifs que ce courant assigne à l'apprentissage concernent en premier lieu des connaissances et des compétences durables, flexibles, fonctionnelles, signifiantes et extrapolables, puis, dans un second temps, la capacité d'apprendre et de développer des compétences conceptuelles, coopératives et régulatrices; autrement dit, les aptitudes métacognitives sont visées pour elles-mêmes.

Pour que ces résultats apprenants soient atteints, l'éducation doit accorder une plus grande place à l'apprentissage par l'expérience et par l'action. Cette approche implique spécifiquement que l'élève acquière plus d'expérience et prenne plus de décisions sur son propre apprentissage, au lieu de se laisser guider pas à pas à travers des itinéraires de formation structurés à l'avance. L'enseignant doit superviser cette évolution vers un apprentissage autonome. La progressivité du transfert des responsabilités apprenantes, de l'enseignant à l'élève, est ici essentielle. En particulier, les élèves les plus faibles tirent un meilleur profit de programmes intégrés, où une progression structurée par étapes vers l'autorégulation est associée à la transmission d'un contenu et à la supervision régulière dans une matière ou un domaine d'enseignement.

Parallèlement à cette ouverture sur l'apprentissage par l'action et par l'expérience, et donc sur un apprentissage autorégulé, l'apprentissage dirigé est également nécessaire. Après tout, l'apprentissage traditionnel demeure important, notamment au niveau de l'acquisition de bases solides en connaissance symbolique automatique et de compétences opérationnelles. Par conséquent, l'adoption d'une approche centrée sur la carrière appelle de nouveaux itinéraires de formation combinant les formes traditionnelles et nouvelles d'apprentissage. De tels agencements doivent être largement déterminés par les dispositions des apprenants, ainsi que par les résultats pédagogiques escomptés.

Cadre conceptuel

En se fondant sur les appréciations théoriques exposées ci-dessus, le projet de recherche a conçu un cadre conceptuel destiné à nourrir la réflexion sur une nouvelle approche pédagogique et didactique de l'enseignement professionnel. Ce cadre couvre les domaines suivants:

- (a) le contenu et le fil directeur de l'itinéraire de formation jusqu'à l'obtention d'une qualification professionnelle;
- (b) l'approche pédagogique;
- (c) la conception didactique (1);
- (d) le rôle des enseignants et des formateurs (formation pratique);
- (e) la coopération avec les acteurs au niveau régional.

Pour chacun de ces domaines, nous recensons et expliquerons ci-après les différentes composantes à intégrer dans le cadre conceptuel, en les illustrant de quelques exemples. Dans la mesure où ce cadre vise à encourager une nouvelle manière de concevoir la pratique pédagogique et didactique, les énoncés proposés pourront sembler catégoriques. Le cadre pourra ainsi servir d'outil pour évaluer les pratiques pédagogiques et orienter le changement et l'innovation. Au niveau opérationnel, c'est-à-dire s'agissant de mettre les idées en pratique, des compromis s'avèreront nécessaires.

De plus, les notions de diversité et de différenciation jouent un rôle central dans l'approche pédagogique et didactique axée sur la carrière des apprenants. Ces notions prennent forme au travers des choix opérés en matière de contenus, d'agencements apprenants et de lieux, ainsi que des activités pédagogiques et des modalités d'entraînement choisies. Comme nous l'avons vu précédemment en évoquant les concepts clés de l'apprentissage, la prise en compte de la diversité et de la différenciation a un impact bénéfique tant sur les individus que sur la qualité des acquis de l'apprentissage.

Contenu et fil directeur des itinéraires de formation

Ce domaine a trait à l'orientation et à l'objectif ultime pour les élèves d'un itinéraire

(1) Aux Pays-Bas le terme «didactique» se réfère à l'agencement des processus apprenants et pédagogiques. La conception didactique concerne les différents aspects de cet agencement, par exemple le choix de méthodes apprenantes, les points de départ des activités de l'enseignant ou du formateur, etc.



re de formation donné. Dans l'enseignement professionnel, les itinéraires de formation visant une qualification professionnelle sont généralement aménagés sous forme de cours assurés par un établissement ou une institution de formation. Dans le meilleur scénario possible, cette offre repose sur l'état des pratiques professionnelles et du marché du travail, et/ou sur le contenu de la formation du niveau immédiatement supérieur. En revanche, il est rare que l'orientation et l'objectif ultime et/ou la qualification finale soient établis en fonction des attentes et des représentations des apprenants eux-mêmes. Or, dans une perspective de carrière, tous ces aspects devraient contribuer à orienter l'itinéraire de formation. Par conséquent, les composantes à intégrer dans ce domaine sont les suivantes:

- 1) les perspectives d'avenir et l'image professionnelle des apprenants sont des éléments décisifs pour déterminer l'orientation et l'objectif ultime d'un itinéraire de formation;
- 2) la conception d'un itinéraire de formation doit être précédée d'une confrontation entre les attentes et les représentations des élèves, d'une part, et les images professionnelles et profils proposés tant par les institutions de formation que par le marché du travail, d'autre part. Cette confrontation donne à l'élève une occasion d'apprendre, de clarifier ses attentes et de se motiver. Le principal fil directeur de l'itinéraire de formation est donc tracé par des processus de sélection;
- 3) les qualifications et les diplômes sont un horizon et non une épreuve;
- 4) la réforme radicale des cours d'enseignement professionnel dans une perspective centrée sur la carrière requiert une analyse approfondie du groupe cible, notamment pour ce qui a trait aux caractéristiques, représentations et désirs des apprenants. En l'absence d'une telle analyse, les innovations apportées aux cours d'enseignement professionnel circonscrivent leur réflexion aux programmes existants;
- 5) le degré d'adéquation des cours de formation existants dépend des résultats de l'analyse du groupe cible évoqué au point (4) ci-dessus.

Les itinéraires de formation conçus à partir d'une analyse exhaustive du groupe cible offrent des exemples d'itinéraires de ce type. Leur conception fait également intervenir l'image professionnelle, les souhaits et les exigences des élèves. Les délimitations réglementaires des domaines professionnels et des filières de formation cessent dès lors d'être des facteurs déterminants.

Ces itinéraires de formation peuvent être caractérisés par le fait qu'ils sont organisés «à l'envers». Cette organisation en sens inverse s'oppose en effet à l'approche traditionnelle, où l'itinéraire de formation procède directement du niveau d'achèvement à atteindre et où la théorie précède la pratique. Concrètement, l'organisation en sens inverse se traduit par des itinéraires de formation allant:

- de la pratique à la théorie,
- des ambitions et des images des élèves aux qualifications et aux diplômes,
- du lieu de travail et de l'entreprise au lieu de formation ou à l'institution.

Cette inversion signifie également que c'est la confrontation entre ces deux univers et concepts diamétralement opposés qui détermine le formatage de l'itinéraire, l'objectif étant leur intégration ultime dans un processus d'appropriation par chaque apprenant.

Approche pédagogique

Nous entendons par approche pédagogique l'ensemble des aspects relevant du processus d'apprentissage et d'enseignement, depuis le climat pédagogique jusqu'à l'orientation des élèves. Globalement, cela concerne surtout la supervision de l'itinéraire de formation. Une supervision réussie s'exerce tout au long de l'itinéraire et tient compte du caractère hétérogène des groupes d'élèves. Il ne s'agit pas tant d'offrir un conseil, au sens traditionnel du terme, que de s'intéresser aux activités concrètes de l'apprenant (autorégulation). Suivant les principes de base de l'approche centrée sur la carrière, la supervision devrait jouer un rôle central dans l'aménagement des itinéraires de formation. Les principes directeurs applicables à tous les aspects des processus apprenants sont donc les suivants:

- 6) la supervision d'itinéraire ou l'orientation, loin de constituer des activités à



part dans l'itinéraire de formation, font partie intégrante de la conception didactique;

- 7) l'organisation d'itinéraires de formation et la conception didactique doivent viser la construction d'une identité professionnelle en liaison avec l'épanouissement personnel ⁽²⁾;
- 8) les élèves et les enseignants travaillent au sein d'une communauté de pratique, où les apprenants en viennent à assumer certains aspects du rôle de l'enseignant. Les élèves sont responsables de leur processus apprenant et de leur carrière. Ils se soutiennent mutuellement dans les processus apprenants individuels et collectifs.

Des exemples pratiques de cette vision des choses peuvent être trouvés dans les cours où les processus apprenants et pédagogiques s'inscrivent dans une même communauté de pratique. Les agencements traditionnels offrent aussi quelques exemples, moins significatifs, de situations où l'apprentissage coopératif est fortement encouragé, sans pour autant donner lieu à un véritable contexte apprenant. Dans ces situations, le concept didactique est interprété comme la nécessité pour les élèves de se soutenir mutuellement en vue de mener à bien les tâches et les activités qui leur sont demandées.

En somme, la spécificité de l'approche pédagogique dans la colonne d'enseignement professionnel réside dans le fait qu'elle vise explicitement à construire des identités professionnelles et qu'elle considère d'emblée les élèves comme des professionnels en devenir. Cette approche a des conséquences tant sur le choix des situations et des contextes apprenants que sur la conception didactique.

La conception didactique

La conception didactique concerne la configuration des processus primaires, à savoir les programmes et les activités des enseignants, des formateurs et des élèves ⁽³⁾. La conception didactique poursuit généralement un équilibre entre les perspectives suivantes:

- a) une perspective pédagogique et psychologique;

- b) des considérations thématiques et logiques (inspirées des disciplines scientifiques);

- c) le point de vue des pratiques professionnelles en entreprise.

Si ce dernier point de vue s'inscrit dans une optique de carrière, il est souvent incomplet dans la mesure où le concept de développement personnel n'entre pas en ligne de compte en tant que facteur central d'intégration des trois perspectives. Or, la notion de carrière implique précisément que le développement personnel soit institué comme point de départ fondamental de la conception didactique (Meijers et Wardekker, 2001). Par conséquent, il importe d'intégrer dans ce domaine les composantes suivantes:

- 9) une conception didactique mettant l'accent sur le développement de compétences régulatrices grâce auxquelles l'apprenant:

- (i) maîtrise son parcours de formation et sa carrière;

- (ii) intègre ce qu'il a appris dans différents contextes apprenants.

Il importe ici d'associer l'apprentissage constructiviste (par l'action) à l'apprentissage réflexif. Cela signifie que l'élève doit disposer d'une certaine liberté de régulation. Cette organisation pédagogique et didactique se caractérise donc par sa capacité d'intégrer les différences individuelles et de lever progressivement la structure et le soutien (voir Collins, Brown et Newman, 1989);

- 10) les apprenants se voient confier des tâches réelles en situation réelle. Dans ces attributions, les élèves doivent non seulement appliquer les connaissances et les compétences spécialisées précédemment acquises, mais aussi mettre en œuvre (dans une perspective intégrée) des compétences plus larges de communication, de négociation, de planification et d'organisation. C'est ce qui garantit un apprentissage authentique et fonctionnel;

- 11) le contenu des matières enseignées favorise un apprentissage authentique et fonctionnel. La conception didactique est structurée de telle sorte que ces dif-

⁽²⁾ Voir le *Bildungsconcept* de la tradition allemande en matière de formation et d'enseignement professionnels, tel que s'y réfèrent Brater et Rauner. Voir Kraayvanger, G. et B. Hövels (1998), et Meijers, F. et A. Wesselingh (1999).

⁽³⁾ cf. note 2.



férentes composantes entretiennent autant de relations réciproques que possible et se réfèrent l'une à l'autre. C'est ce qui permet de relier l'acquisition de compétences, les connaissances théoriques et les applications pratiques tout au long de l'itinéraire de formation;

- 12) l'environnement apprenant est formé d'une diversité de lieux propices à l'apprentissage. Le lieu de travail constitue également un lieu essentiel pour apprendre;
- 13) les évaluations de soutien et de diagnostic réalisées tout au long du cycle de formation doivent être complétées par une évaluation indépendante, centrée sur les compétences, à la fin de chaque cycle.

Cette conception didactique est notamment appliquée dans les pratiques faisant intervenir un concept intégrateur, telles que les formes d'apprentissage basées sur la résolution de problèmes, sur les projets ou sur le lieu de travail. L'accent est mis sur l'accomplissement de tâches réelles dans des contextes réels. Cela ne signifie pas l'absence de toute orientation soutenue par le contenu (matières scolaires). Cette orientation, qu'elle vise l'acquisition de compétences fonctionnelles ou l'approfondissement des connaissances théoriques qui les sous-tendent, consolide les aspects plus thématiques de la conception didactique [voir ci dessus la composante (11)].

La réforme envisagée a pour visée essentielle d'éliminer les distinctions arbitraires héritées de l'histoire institutionnelle de l'éducation, entre disciplines différentes, entre théorie et pratique et entre enseignement général et enseignement professionnel. La conception didactique qui en découle a pour fondement la réalisation d'activités concrètes dans des situations conformes aux pratiques professionnelles (compétences professionnelles).

L'enseignement dans le cadre de cette conception didactique vise un apprentissage à la fois constructiviste et réflexif, comme deux faces d'une même monnaie. Les processus apprenants individuels et coopératifs se déroulent en alternance. La mise en œuvre de cette approche didactique pose alors le dilemme de savoir ce qui relève de l'individu et ce qui appartient au groupe: il s'agit de décider quand et comment planifier des activités apprenantes individuelles au sein de processus collectifs.

Rôle des enseignants et des formateurs

Il ressort tant des avancées théoriques que des données empiriques en pédagogie que les innovations inspirées de la théorie constructiviste entraînent une redéfinition des rôles des enseignants et des formateurs au sein des itinéraires de formation visant une qualification professionnelle. Les principales composantes à intégrer en ce qui concerne ce nouveau rôle sont les suivantes:

- 14) la nouvelle définition du rôle de l'enseignant et des formateurs souligne le caractère central des activités de supervision diagnostique et d'accompagnement pour favoriser les processus apprenants et le développement personnel des élèves;
- 15) ce nouveau rôle nécessite de la part des enseignants et des formateurs un ré-équilibre entre le dirigisme et la non-intervention, de sorte que les élèves disposent d'un champ de manœuvre suffisant pour explorer et réguler leur apprentissage sans s'y noyer, progressant ainsi vers l'expérimentation et la réflexivité;
- 16) dans cette nouvelle approche, les enseignants et les formateurs doivent exercer leur fonction en tant qu'experts ou professionnels, et ce aussi bien dans une perspective de produit (expertise quant au métier auquel prépare la formation) que de processus (expertise en matière de conseil et de tutorat).

Le premier critère requis pour ce nouveau rôle est la capacité d'adaptation des enseignants. Toutes les composantes citées précédemment ont en commun de rechercher une sorte de moyen terme entre deux aspects et de faire face au caractère hétérogène des groupes d'élèves. À ce niveau également, les exemples les plus pertinents concernent des pratiques pédagogiques visant à intégrer la théorie et la pratique, l'application et la compréhension; plus spécifiquement, s'agissant du contenu, celles où les enseignants sont des experts de leur discipline. Toutefois, on trouve également d'autres exemples de pratiques pédagogiques plus circonscrites et traditionnelles, faisant notamment intervenir des formes interactives d'échanges entre l'enseignant et l'élève, où l'enseignant privilégie le processus cognitif des élèves en l'illustrant et en le commentant.



Coopération

Un élément central de la réflexion sur une nouvelle approche pédagogique et didactique concerne la coopération entre institutions au sein de la colonne d'enseignement professionnel, ainsi qu'entre ces institutions et les entreprises. Dans une perspective privilégiant la carrière, ces coopération et harmonisation devraient s'intéresser directement à l'aménagement d'itinéraires de formation individuels (de Bruijn et Howieson, 1995; de Bruijn, van Esch and Doets, à paraître):

17) l'approche cohésive et à dominante professionnelle appliquée dans chaque segment particulier de la colonne d'enseignement professionnel ne se réduit pas à un calque de cette même approche appliquée dans la colonne tout entière. En effet, pour chaque segment l'approche sera interprétée différemment, en fonction précisément des caractéristiques des élèves, de leur niveau, du domaine professionnel, de la qualification poursuivie, etc.;

18) la coopération avec les acteurs régionaux (institutions d'éducation et entreprises) doit viser en priorité la mise en œuvre d'une conception pédagogique et didactique se traduisant par une offre concrète d'itinéraires de formation.

Pour approfondir cette approche, on peut envisager une coopération entre institutions autour de programmes intégrés et verticaux, si possible non sanctionnés par un examen. Un autre exemple est la création de stages de formation sur le lieu de travail en tant que partie intégrante du concept didactique. Les principes et les fondements d'une progression continue de l'apprentissage peuvent varier.

Le postulat qui sous-tend ces dernières composantes est la différenciation entre cohésion, coopération et uniformité. Les concepts clés d'une approche pédagogique et didactique applicable à la colonne d'enseignement professionnel sont, globalement, la diversité et la différenciation, ce qui s'applique également aux schémas de coopération (notamment au niveau régional) permettant de modeler cette approche.

Conclusions

Plusieurs conditions devront être réunies avant que le cadre de cette nouvelle approche pédagogique et didactique soit mis

en œuvre. Ces conditions sont bien connues, grâce aux travaux de recherche sur l'innovation et le changement et aux expériences réalisées dans le domaine de l'éducation. Les trois conditions suivantes peuvent être considérées comme déterminantes au niveau institutionnel:

- une conception de la gestion fortement orientée sur l'éducation et transférable aux enseignants et aux pratiques pédagogiques;
- la volonté des enseignants de se prêter au changement;
- l'existence de possibilités réelles pour former les enseignants, organiser un entraînement permanent entre pairs, mettre en place des équipes d'enseignants et responsabiliser les équipes.

Enfin, le fait de donner une place centrale à la carrière entraîne une mobilité constante des frontières entre les institutions et les structures nationales. Cette évolution est impulsée par la demande et non par l'offre. L'existence d'un espace pour évoluer, pour expérimenter et pour aménager des formes d'organisation alternatives et originales est une condition que seul le gouvernement national est à même de remplir.

Les récentes initiatives politiques introduites aux Pays-Bas sont prometteuses. En mai 2003, le gouvernement néerlandais, les organisations nationales regroupant les établissements d'enseignement professionnel (VMBO, MBO, HBO) et les partenaires sociaux ont accepté, d'un commun accord, de financer les initiatives locales innovantes visant à mettre en œuvre de manière originale les nouvelles idées en matière de coopération et les nouvelles approches didactiques et pédagogiques. Les trois parties se sont engagées pour une durée de trois ans, contribuant ainsi à la réalisation de la stratégie de Lisbonne.

Ces expériences pourront s'inspirer de la nouvelle approche dont nous venons d'exposer les grandes lignes. D'autres pays européens peuvent également s'y intéresser. Toutefois, il conviendra de traduire nos dix-huit composantes en des termes adaptés aux différents contextes nationaux. En même temps, il serait intéressant de savoir comment les initiatives lancées dans d'autres pays européens en matière d'enseignement professionnel tentent de répondre aux objectifs de la stratégie de Lisbonne.



Bibliographie

- Bransford, J.D.; Brown, A.L.; Cocking, R.R.** *How people learn. Brain, mind, experience, and school.* Washington: National Academy Press, 2000.
- Breuer, K.; Beck, K.** (dir.) *Are European vocational systems up to the job? Evaluation in European Vocational Systems.* Francfort-sur-le-Main: Peter Lang, 2002.
- Brown, A.; Manning, S.** (dir.) *Qualifications for employment and higher education. A collaborative investigation across Europe.* Hämeenlinna: Université de Tampere, 1998.
- Collins, A.; Brown, J.S.; Newman, S.E.** Cognitive Apprenticeship: Teaching the Crafts of Reading, Writing, and Mathematics. In Resnick, L.B. (dir.) *Knowing, Learning and Instruction. Essays in Honor of Robert Glaser.* Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1989, p. 453-495.
- Boer, Den; de Bruijn, P.E.; Harms, T.** Integrating a flexible, transfer oriented experiment into regular Dutch VET, has it worked? In Breuer, K.; Beck, K. (dir.) *Are European vocational systems up to the job? Evaluation in European Vocational Systems.* Francfort-sur-le-Main: Peter Lang, 2002, p. 133-153.
- Commission européenne.** *Investir efficacement dans l'éducation et la formation: un impératif pour l'Europe.* Bruxelles: Commission européenne, 2002.
- Commission européenne.** *Working document on indicators for measuring progress towards the common objectives.* Bruxelles: Commission européenne, 2003a.
- Commission européenne.** Education Council agrees on European benchmarks. Bruxelles: Commission européenne, 5 mai 2003b.
- De Bruijn, E.; Howieson, C.** Modular vocational education and training in Scotland and The Netherlands: Between specificity and coherence. *Comparative Education*, 1995, Vol. 31, n° 1, p. 83-100.
- De Bruijn, E.; van Esch, W.; Doets, C.** Flexibility of secondary vocational education. In Nijhof, W.J.; van Esch, W. (dir.) *Evaluation of the Dutch VET system.* 's-Hertogenbosch: CINOP (à paraître).
- Elshout, J.J.** Constructivisme en cognitieve psychologie. In *Pedagogische Studiën*, 2000, vol. 77, n° 2, p. 134-138.
- Emtwistle, N.J.** Approaches to learning and perceptions of the learning environment – Introduction to the special issue. *Higher Education*, 1991, n° 22, p. 201-204.
- Geerligts, J.W.G. et al.** Toegankelijkheid en doorgang naar vervolgonderwijs en arbeidsmarkt. In Houtkoop, W.A.; van Wieringen A.M.L. (dir.) *De omgeving van het beroepsonderwijs.* Jaarboek 2001/2002 van het Max Goote Kenniscentrum. 's-Gravenhage: Reed Business Information, 2002, p. 226-256.
- Gibbons, M. et al.** *The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary societies.* Londres: SAGE Publications, 1994.
- Kraayvanger, G.; Hövels, B.** Naar een pedagogiek van het beroepsonderwijs in Nederland? In Kraayvanger, G.; Hövels, B.; Meijers, F. (dir.) *De WEB: van regelgeving naar pedagogische praktijk.* Amsterdam: Max Goote Kenniscentrum, 1998, p. 23-61.
- Meijers, F.; Wesselingh, A.** Career identity, education and new ways of learning. *International Journal of Contemporary Sociology*, 1999, vol. 36, n° 2, p. 229-251.
- Meijers, F.; Wardekker, W.** Ontwikkelen van een arbeidsidentiteit. In Kessels, J.W.M.; Poell, R.F. (dir.) *Human resource development. Organiseren van leren.* Alphen aan den Rijn: Uitgeverij Samsom, 2001, p. 301-319.
- Nijhof, W.J.; van Esch, W.** (dir.) *Evaluation of the Dutch VET system.* 's-Hertogenbosch: CINOP (à paraître).
- Simons, P.R.J.; van der Linden J.L.; Duffy, T.M.** *New learning: three ways to learn in a new balance.* In Simons, P.R.J.; van der Linden J.L.; Duffy, T.M. (dir.) *New Learning.* Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2000, p. 1-21.
- The European Educational Research Association (2002).** *ECER 2002. Conference Programme.* Network 2. VETNET. Disponible sur Internet: <http://www.eera.ac.uk/>
- Trant, A.** (dir.) *Reconciling Liberal and Vocational Education. Report of the European Union Leonardo da Vinci Research Project on Promoting the Attractiveness of Vocational Education (PAVE).* Dublin: Curriculum Development Unit, 1999.
- Van Hout-Wolters, B.; Simons, R.J.; Volet, S.** Active learning: self-directed learning and independent work. In Simons, P.R.J.; van der Linden, J.L.; Duffy, T.M. (dir.) *New Learning.* Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2000, p. 21-37.
- Van Oers, B.** From context to contextualizing. *Learning and Instruction*, 1998, n° 8, p. 473-488.
- Veenman, M.V.J.; Eslhout, J.; Meijer, J.** The generality vs. domain-specificity of metacognitive skills in novice learning across domains. *Learning and Instruction*, 1997, n° 7, p. 187-209.

Mots clés

Knowledge society,
parity of esteem,
teaching-learning process,
constructivism,
teachers' role,
customised training



La formation des enseignants des écoles d'infirmiers

Contribution à l'évaluation des pratiques de formation



Maria de Lourdes Magalhães Oliveira

Professeur adjoint de l'enseignement supérieur à l'École supérieure d'infirmiers Artur Ravara

Introduction

Tout au long de son histoire, le métier d'infirmier a été influencé par les mutations et l'évolution de la société, que ce soit pour des raisons scientifiques, techniques, culturelles, ou au niveau des valeurs sociales mêmes. Un nouveau changement, d'ordre institutionnel, est actuellement en cours au Portugal avec l'intégration de la formation d'infirmier à l'enseignement supérieur.

Il y a quelques dizaines d'années, la profession d'infirmier associait une formation scientifique et technique à de solides connaissances humaines déterminées par un système de valeurs éthiques/morales. La complexité actuelle de la vie moderne, de plus en plus compartimentée et matérielle, plus axée sur le technique que sur l'humain, dilue ces valeurs et diminue notamment le respect de l'être humain.

L'école, en tant que sous-système social, reflète les problèmes de la société. Elle peut cependant constituer un lieu où les projets et les pratiques permettent d'atténuer les déséquilibres, de lutter contre l'indifférence et le manque de respect. En fait, si nous avons connu de grands progrès au niveau cognitif et technologique, il reste encore beaucoup à faire pour éduquer l'Homme.

La formation d'infirmier représente un champ d'étude extrêmement vaste et privilégié. À notre avis, l'enseignant ne peut se replier sur lui-même et se laisser dépasser par l'évolution, «courant le risque de devenir anachronique et professionnellement inefficace en raison de l'absence de formation, de temps et de culture, facteurs conditionnant l'école» (Hargreaves, 1998).

Le temps est un fait qui s'impose aux gens et les domine. Le temps les «pousse» vers une ouverture dynamique et novatrice (Jerome, 2000). Le temps supplémentaire accordé aux professeurs pour qu'ils se consacrent à d'autres activités comme la formation peut leur être repris par des contrôles et règlements stricts qui en fixent l'utilisation (Hargreaves, 1998).

Cette étude exploratoire vise donc à caractériser la formation des enseignants des écoles d'infirmiers sous l'aspect du «changement» des pratiques de formation. À cette fin, nous essaierons de répondre aux questions suivantes:

- Ces enseignants ont-ils des difficultés d'accès à la formation?
- Quel est le rapport entre le temps consacré aux activités scolaires nécessaires et le temps réservé à la formation, et quelle influence auront des horaires de travail plus souples?
- Qu'est-ce qui inciterait les enseignants à considérer la formation comme une priorité, et avec quels projets professionnels et personnels?
- Quelles sont les orientations en matière de formation des enseignants que suivent les organes de gestion des écoles supérieures d'infirmiers?
- Comment une école traditionnelle peut-elle devenir une école qualifiante?

Pour effectuer notre travail, nous avons fixé les objectifs suivants:

- évaluer l'importance de la formation pour les enseignants des écoles d'infirmiers;

Cette étude exploratoire se propose d'évaluer l'évolution des pratiques dans la formation des enseignants des écoles d'infirmiers. Il s'agit en effet de comprendre comment la formation conduit à des changements dans les pratiques éducatives.

Les objectifs de l'étude étaient les suivants: évaluer l'importance attribuée par les professeurs à la formation; identifier les facteurs motivant ou freinant la formation; identifier le type de changements induits par la formation; identifier les obstacles à la mise en place des caractéristiques d'une école qualifiante.

L'étude a été menée dans sept écoles supérieures d'infirmiers du pays, auprès de 64 enseignants. Les données ont été recueillies grâce à un questionnaire. Cette recherche a permis de conclure que, d'une part, les professeurs attachent une grande importance à la formation, bien qu'ils en soulignent les obstacles comme le manque de temps, le grand nombre d'autres tâches à accomplir, le manque de souplesse dans les horaires et l'absence de motivation de la part des établissements. D'autre part, le manque d'ouverture au changement de la part des établissements représente le principal obstacle empêchant la mise en place des caractéristiques qui en feraient des écoles qualifiantes.



- comprendre l'impact des facteurs de motivation et des freins à la formation;
- identifier quel type de changement dans la pratique de l'enseignement résulte de la formation;
- analyser la façon dont les enseignants intègrent le «changement» dans leurs pratiques pédagogiques, et le lien avec la formation;
- identifier les obstacles à la mise en place des caractéristiques d'une école qualifiante.

L'étude est organisée en trois volets: un cadre théorique provenant de l'examen de la littérature actuelle, permettant de fixer le contexte de l'étude; une présentation méthodologique décrivant les stratégies de recherche adoptées; la présentation et l'analyse des résultats.

Du contexte historique à la situation actuelle

Les premières écoles d'infirmiers au Portugal remontent à la fin du 19^e siècle et ont été créées dans les principales villes du pays, Lisbonne, Coimbra et Porto, à l'initiative de médecins responsables de l'administration des hôpitaux auxquels appartenaient ces écoles. Il y a aujourd'hui près de 31 écoles d'infirmiers dans tout le pays, situées à proximité d'hôpitaux. Elles sont dirigées par des infirmiers enseignants, sous la tutelle du ministère de la science et de l'enseignement supérieur.

Les écoles supérieures d'infirmiers sont aujourd'hui chargées de la formation des élèves infirmiers, avec l'aide de professeurs d'autres disciplines comme les sciences humaines et l'éducation. Il a donc été possible de concrétiser le vieux rêve de Florence Nightingale, qui souhaitait que ces établissements soient dirigés par des infirmiers et non par des médecins.

La formation des enseignants des écoles d'infirmiers s'oriente de plus en plus vers l'acquisition de connaissances, de compétences et d'attitudes indispensables à l'exercice de cette profession, car elle ne peut s'abstraire du contexte social, culturel et politique, ni d'ailleurs des contraintes de l'école et des programmes de formation. Elle ne peut non plus faire abstraction des savoirs

accumulés par la tradition et les pratiques ou des acquis de la recherche universitaire (Rodrigues, 1999).

La formation des élèves infirmiers au Portugal remonte loin dans le temps et son règlement date de 1947. On peut lire dans ses articles que «la formation des infirmiers doit être dispensée en cours généraux et en cours de spécialité d'une durée minimale de deux ans, et d'une durée minimale d'un an pour les auxiliaires de soins infirmiers».

La formation doit viser à préparer des professionnels de la santé des catégories «infirmiers» et «auxiliaires de soins infirmiers», ainsi que des «chefs infirmiers» et des «moniteurs». Au départ, ces programmes de formation étaient dispensés par des infirmiers enseignants et des médecins, et la formation reposait essentiellement sur la notion de «savoir-faire».

Les besoins en formation ont évolué au fur et à mesure de l'émergence de nouveaux besoins en santé, de sorte qu'en 1952, la formation générale d'infirmier est passée à une durée de trois ans et celle d'auxiliaire de soins infirmiers à dix-huit mois. Du «savoir-faire», on est passé au «savoir», «savoir-être» et «savoir être avec».

La formation des élèves infirmiers dépend du ministère de la santé. Ce n'est qu'en 1970 qu'elle a été (ré)organisée, avec davantage d'autonomie et des liens renforcés entre écoles/organismes de santé et institutions locales. Le programme de formation des auxiliaires de soins infirmiers a disparu avec la révolution du 25 avril 1974. La formation générale a été maintenue et dotée d'un nouveau programme d'études et de nouvelles exigences:

- un enseignement dispensé par des infirmiers et autres techniciens de la santé constitués en équipes pédagogiques;
- une intégration permanente de la théorie et de la pratique, à raison d'un tiers de théorie et de deux tiers de pratique;
- des stages organisés par les écoles, garantissant une bonne mise en pratique des connaissances acquises.

En 1988, la formation d'infirmier a été intégrée à l'enseignement supérieur polytechnique, ce qui a entraîné un véritable



changement de paradigme dans cet enseignement. En 1990, un règlement a fixé les programmes du *bacharelato* d'infirmier, d'une durée de trois ans, et précisé que la responsabilité de l'organisation et de l'orientation de l'enseignement clinique incombe aux infirmiers enseignants qui travaillent en collaboration avec les infirmiers qualifiés des organismes de santé. Il rappelle la nécessité d'une bonne coordination entre les volets théorique et clinique de l'enseignement.

En 1999 a été créée la *licenciatura* d'infirmier, d'une durée de 4 ans, ainsi que des cours post-licenciatura de spécialisation, durant trois semestres scolaires, assurés par les écoles supérieures d'infirmiers, qui ne débouchent pas sur un diplôme universitaire. Une année de formation complémentaire est également mise sur pied pour les étudiants qui suivent un programme d'enseignement de niveau *bacharelato* et qui souhaitent immédiatement acquérir le niveau de la *licenciatura*. Toute la formation réalisée à ce niveau dépend des écoles supérieures d'infirmiers, sous la tutelle du ministère des sciences et de l'enseignement supérieur. Les niveaux de formation supérieurs, *mestrado* et doctorat, sont offerts par des établissements universitaires.

Quelles que soient sa structure et sa gestion, l'école a une influence décisive non seulement sur le développement et l'apprentissage des élèves, mais également sur la formation des enseignants (Alarcão, 1996). Enseignant, individu, membre de la société à laquelle nous appartenons, nous ressentons vivement ces défis et nous sommes conscients de la responsabilité qui nous incombe, celle de contribuer au développement du SAVOIR, ce qui nous oblige à nous adapter constamment au changement, en tenant compte de l'évolution sociale, politique et éducative. Les enseignants des écoles d'infirmiers doivent réfléchir aux parcours d'éducation (Crespo, 1993).

Dans ce changement, il s'avère progressivement nécessaire de lier l'école/la communauté locale à d'autres environnements et d'autres organisations qui collaborent activement à la formation des élèves infirmiers. Des progrès sont donc accomplis dans le sens d'une ouverture à d'autres établissements d'enseignement et à d'autres pays européens, ouverture prônée par le processus de Bologne.

En réalité, les transformations dans les domaines de l'éducation, des sciences, de la culture, de la technologie et de la politique obligent la société contemporaine à comprendre que l'enseignement ne se limite pas à apprendre des faits ou à passer des examens, mais consiste à former des personnes et des citoyens compétents, libres et responsables, qui pourront, à leur tour, devenir des agents de changement dans une société plurielle.

La formation d'infirmier et l'identité personnelle

Apprendre est une façon de modifier la relation avec son environnement. L'ampleur de cette modification dépend, en grande partie, de la rigueur avec laquelle l'enseignant aborde les situations critiques, et de sa créativité dans la résolution des nouveaux problèmes et défis rencontrés dans l'éducation. L'enseignement supérieur polytechnique vise à offrir une solide formation culturelle et technique de niveau supérieur, la capacité d'innovation et le sens critique (Pires, 1987).

Au Portugal, après l'intégration de la formation d'infirmier dans l'enseignement supérieur polytechnique, un changement s'est produit dans le paradigme de l'enseignement et dans la formation des enseignants, sans toutefois aller aussi loin qu'il aurait été souhaitable.

En ce début de 19^e siècle, où nous nous rendons compte que le temps passe si vite, les enseignants des écoles d'infirmiers doivent rester constamment ouverts au changement, mettre leurs connaissances à jour, maîtriser les nouvelles technologies (TIC) et les méthodes pédagogiques. La formation joue clairement un rôle important dans l'épanouissement des personnes, que ce soit au niveau de la formation initiale ou de la formation tout au long de la vie.

En tant que formatrices d'autres formateurs, dans le domaine des soins infirmiers, nous avons senti que ce changement de paradigme augmentait nos responsabilités et exigeait un enseignement plus réfléchi. Avec une meilleure maîtrise et un meilleur contrôle des savoirs, les enseignants trouveront un enrichissement professionnel qui leur permettra de développer des actions de formation par rapport aux compétences.

Selon Estrela (1990), la compétence du professeur ne se limite pas seulement au «savoir-



faire», mais inclut d'autres connaissances et attitudes. L'important pour les enseignants n'est pas de posséder certaines capacités ou compétences, mais de savoir réfléchir et de pouvoir identifier la compétence qui convient le mieux à chaque situation (Garcia, 1999). Dans cette perspective, enseigner n'est pas seulement une technique, mais aussi une façon de se révéler aux autres. Le professeur a besoin d'offrir un discours cohérent, il doit à la fois critiquer et permettre aux élèves de donner forme et expression à leurs expériences, en utilisant un dialogue critique et en se reconnaissant comme acteur du changement (Girou, 1988, cité par Fernandes, 2000).

L'enseignant d'aujourd'hui doit apprendre rapidement à assimiler ces éléments, à les analyser, à en parler et à demander de l'aide dans les situations les plus complexes (Perrenoud, 2002). Selon l'auteur, le professeur est une personne et un intervenant professionnel qui n'est jamais totalement achevé, mais en développement. Sa construction n'est jamais terminée: elle dépend de sa capacité à évoluer et de l'environnement auquel il est exposé au cours du processus de formation et de travail, ainsi que de son niveau de connaissances cognitives. Plus elles seront poussées, plus il sera en mesure d'intervenir à des niveaux complexes (Simoes, cité par Caetano, 2001).

La formation des élèves infirmiers représente un vaste domaine de recherche et d'intérêt. Chaque intervenant est acteur et agent dans le processus de formation et dans la création de lignes de force inhérentes à ce processus. Selon Simões (1979:27), la recherche scientifique vise à «nous intéresser et nous ouvrir à l'innovation, à développer l'esprit de recherche, tant lors de la formation initiale que tout au long de la vie».

Vivre dans un siècle de grands défis suppose que l'on agisse au lieu de s'arrêter, que l'on réfléchisse et assimile pour ensuite agir conformément au processus d'évolution, qui suscite et dynamise le changement de soi-même.

Contexte méthodologique

Type d'étude

Nous présentons une étude exploratoire, transversale, descriptive et complète. Elle repose sur la collecte et l'interprétation des

données recueillies auprès de 64 enseignants d'écoles d'infirmiers. Ainsi, nous analyserons les opinions d'un groupe d'enseignants présentant les mêmes caractéristiques et appartenant à la même catégorie professionnelle (professeurs adjoints).

Définition du champ de l'analyse

Nous avons retenu sept écoles supérieures d'infirmiers sur les 25 de l'enseignement public officiel portugais, y compris des régions autonomes des Açores et de Madère. Elles constituent le champ de l'étude, sur la base des critères suivants:

- toutes les écoles relèvent de l'enseignement public officiel,
- elles disposent d'un nombre significatif d'enseignants,
- elles sont situées dans des zones où l'accès à la formation est aisé.

De ce fait, nous avons exclu l'école à laquelle nous appartenons. Nous avons exclu par tirage au sort l'une des trois écoles officielles de la zone de Lisbonne. Sur les cinq restantes, nous en avons choisi une dans chacune des trois principales villes du pays et une dans chacune des deux régions autonomes des Açores et de Madère.

Instrument de collecte des données

Comme toutes les personnes interrogées ont le même statut professionnel, nous avons élaboré un instrument unique, que nous avons utilisé auprès des 64 intervenants concernés. Nous souhaitions à la fois recueillir un maximum de données et y consacrer le moins de temps possible. Une fois les données retravaillées et analysées, nous avons jugé nécessaire d'approfondir d'autres aspects, recourant pour ce faire à un entretien structuré. Nous avons donc élaboré un questionnaire en trois parties avec 24 questions au total.

La première partie permet de caractériser les personnes interrogées: données personnelles (questions 1 et 2), temps d'enseignement, formation universitaire, diplômes universitaires et formations suivies (questions 3, 4, 5 et 6).

La deuxième partie contient onze affirmations qui permettent d'évaluer l'opinion des



enseignants sur les facteurs motivant ou limitant la formation; les situations de formation offertes par l'école; si les enseignants estiment avoir la formation requise pour exercer leurs fonctions; les conditions de réalisation de la formation; s'ils considèrent manquer de formation et pour quelles raisons; les travaux publiés; les caractéristiques d'une école qualifiante; la satisfaction sur le lieu de travail; s'ils considèrent que des possibilités de formation leur permettraient d'améliorer leur travail; les besoins en formation avec des groupes du même domaine ou d'autres.

La troisième partie contient deux affirmations permettant d'évaluer les expériences considérées comme significatives par les enseignants au cours de leur carrière et ce qu'ils aimeraient modifier dans leur établissement s'ils en avaient la possibilité.

L'outil de collecte des données a été testé au préalable, afin de vérifier le niveau de clarté et de compréhension des questions. Il a été validé auprès de quatre personnes ayant les mêmes caractéristiques que celles de l'étude. Il s'est avéré que les questions étaient suffisamment claires et ne nécessitaient aucune reformulation.

Traitement des données

Les questions ouvertes de notre outil de recueil de données ont été traitées par la technique d'analyse quantitative de contenu, qui, selon Vala (1986), est particulièrement utile en phase de pré-enquête, comme dans l'analyse des questions ouvertes du questionnaire. Elle inclut trois types d'unités: l'unité de contexte, l'unité de registre et l'unité d'énumération. L'unité de contexte est le segment de contenu le plus large que l'enquêteur examine quand il caractérise l'unité de registre; l'unité de registre est le segment déterminé de contenu qui est caractérisé lorsqu'il est placé dans une unité donnée de contexte; l'unité d'énumération est l'unité qui permet la quantification.

Présentation et analyse des données

Les résultats ont été obtenus grâce au questionnaire décrit ci-dessus. L'analyse des données nous a permis de recueillir l'opinion des professeurs sur la priorité et les contraintes de la formation, sur les facteurs de motivation ou de limitation, sur les caractéristiques d'une école qualifiante, sur les obstacles à

Unités de contexte	Unités de registre	Unités d'énumération
Désir de savoir davantage	* Désir d'approfondir de nouveaux sujets	32
	* Désir d'acquérir de nouveaux savoirs	29
	* Intérêt personnel pour le savoir	29
	* Désir de progression de carrière	29
	* Appui de l'établissement	19
	* Besoin des étudiants	18
	* Besoin de se lancer dans de nouveaux projets	16
SOUS-TOTAL		172
Raisons de suivre une formation	* Intérêt pour l'enseignement	30
	* Désir d'approfondir la pédagogie	19
	* Goût de la recherche	18
	* Sujets intéressants	17
	* Facilité d'accès à la formation	17
	* Besoin de se lancer dans de nouveaux projets	15
SOUS-TOTAL		116
Satisfaction par rapport aux points suivants:	* Relations avec des groupes de collègues en formation	19
	* Contact avec d'autres collègues enseignants	18
	* Les bons résultats des étudiants	18
	* Le suivi des étudiants dans l'enseignement clinique	18
	* Le succès dans le travail réalisé	13
	* La reconnaissance de mon travail par l'établissement	7
	* L'assurance ressentie quand je donnais cours	4
SOUS-TOTAL		97
TOTAL		385

sa réalisation, ainsi que des suggestions de changement.

Seuls les tableaux et graphiques les plus pertinents sont présentés. Nous commençons par l'analyse des données concernant le niveau universitaire des enseignants, facteur très lié à la formation.

Tous les professeurs ont des qualifications de niveau supérieur, un nombre significatif d'entre eux (54 %) ayant une formation avancée. Seulement 10 % d'entre eux n'ont pas atteint le niveau du *mestrado*.

Examinons le tableau 1. Nous constatons que les enseignants souhaitent une formation parce qu'ils aiment approfondir de nouveaux sujets, acquérir de nouvelles connaissances, que l'enseignement les intéresse et qu'ils ont suivi les programmes de spécialisation et de *mestrado*.

**Tableau 2**

Opinion des enseignants sur les freins à la formation		
Unités de contexte	Unités de registre	Unités d'énumération
Indisponibilité pour la formation à cause de l'école	* Manque de souplesse des horaires	30
	* Classes surchargées	22
	* Difficulté à être dispensé de service	19
	* Incompatibilité avec les horaires de travail	17
	* Indisponibilité pour un doctorat par excès de travail scolaire	16
	* Trop de tâches à accomplir	15
SOUS-TOTAL		119
Indisponibilité pour des raisons d'organisation	* Distance par rapport au lieu de formation	19
	* Impossibilité de faire du travail de projet	15
	* Absence de définition des critères de formation	13
	* Absence de plan de formation	12
SOUS-TOTAL		59
Difficulté à concilier vie professionnelle et vie familiale	* Indisponibilité intellectuelle par excès de travail	20
	* Absence d'encouragement de la part de l'établissement	19
	* Manque d'énergie pour l'activité professionnelle et pour une vie d'étudiant	17
	* Décalage de la formation pour s'occuper des enfants	12
	* Longues périodes de suivi des étudiants en enseignement clinique	12
	* Trop de fatigue résultant de la superposition des cours	10
	* Difficulté à concilier vie professionnelle et vie familiale	6
	* Retour d'information négatif de collègues sur la formation	6
SOUS-TOTAL		102
TOTAL		280

Comme nous le voyons au tableau 2, certains des freins à la formation sont: l'indisponibilité de la part de l'école, une possibilité de formation ne coïncidant pas avec l'activité professionnelle et la difficulté à concilier vie privée et vie professionnelle.

La formation est un processus qui se produit dans la relation avec les autres, mais qui exige l'activité de l'apprenant. La formation des adultes s'adresse à des personnes qui ont déjà une certaine expérience de la vie. De fait, l'homme commence à se former au sein de la famille et élargit progressivement son processus de formation à de nouveaux environnements: à l'école, au lieu de travail, à des groupes et à la so-

ciété, dans un processus permanent de transformation (Dominicé, 1989).

Les enseignants des écoles d'infirmiers souhaitent suivre une formation continue et en cours de service, qui se fait sous forme d'autoformation (pour 55 %). La formation en cours de service ne représente qu'une petite partie (6 %) de toute la formation effectuée par ces professeurs.

Pour ce qui est des caractéristiques d'une école qualifiante, le tableau 4 de l'annexe I montre comment se regroupent les réponses des enseignants des 7 écoles de l'étude, désignées par les lettres A, B, C, D, E, F et G. Le critère prédominant pour les écoles A, B et C est «approfondir la formation initiale et continue»; pour l'école B on a également «stimuler la coopération de la formation professionnelle avec d'autres établissements» et «faciliter l'accès à la formation en encourageant la mobilité des enseignants et des étudiants».

Les enseignants estiment que, pour mettre sur pied une école qualifiante, il faut qu'il y ait: une ouverture au changement; la création d'un plan de formation; des échanges avec d'autres pays européens; l'intégration des programmes européens; une mobilité sans restriction; la réduction du nombre d'heures de travail et l'assouplissement des horaires; un soutien aux nouveaux projets; davantage de mesures incitatives en matière de formation; une aide financière à la formation et une politique bien définie par l'école.

Le tableau 3 indique les modifications suggérées par les enseignants, avec notamment: l'implication des décideurs politiques dans la formation; la création de meilleures conditions matérielles de travail; une politique clairement définie et une formation qui inclut les questionnaires d'écoles.

Notes de conclusion

Les résultats obtenus grâce à cette enquête permettent de conclure ce qui suit.

a) Les enseignants des écoles d'infirmiers ont du mal à accéder à la formation pour des raisons liées:

- au manque de temps,
- au manque de souplesse dans les horaires,



- à la taille des classes,
- au nombre trop élevé de tâches à accomplir,
- à l'absence de critères de formation.

De fait, comme l'affirme Fernandes (2000), les enseignants ont besoin de temps, dans leur enseignement et en dehors, pour réfléchir aux transformations complexes qui sont exigées d'eux. C'est la raison pour laquelle ils ne peuvent être soumis à des horaires trop rigides qui les confinent à leur lieu de travail. L'école ne peut fonctionner comme une institution isolée, elle doit s'ouvrir à d'autres réalités.

b) Ils considèrent la formation comme prioritaire, en soulignant:

- le désir d'apprendre;
- le désir d'approfondir de nouveaux sujets;
- leur intérêt pour l'enseignement;
- les besoins des étudiants;
- la progression de carrière;
- le besoin de se lancer dans de nouveaux projets de formation.

En effet, de plus en plus, il est nécessaire d'inclure dans les programmes de formation des enseignants des connaissances, compétences et attitudes qui les aident à mieux comprendre les situations complexes de l'enseignement. Ils comprendront mieux leur rôle d'éducateur, s'ils parviennent à acquérir les compétences nécessaires à cet effet. Ce sont elles qui permettent l'apprentissage tout au long de la vie et ouvrent la voie aux changements dans l'organisation.

c) On constate, dans certaines écoles, une culture de «fermeture» due au:

- manque de critères de sélection;
- manque d'ouverture au changement;
- manque d'incitations à la formation;
- nombre exagéré d'activités requises des enseignants.

Tableau 3		
Modifications suggérées		
Unités de contexte	Unités de registre	Unités d'énumération
Implication des décideurs politiques dans la formation	* Embauche d'enseignants supplémentaires	13
	* Échange d'enseignants entre établissements similaires	11
	* Amélioration des conditions matérielles de l'école	11
	* Réflexion sur le profil des enseignants	9
	* Création d'une unité de recherche	9
	* Création d'un plan dynamique de formation pour enseignants	8
SOUS-TOTAL		61
Création de meilleures conditions de travail	* Assouplissement des horaires	27
	* Accès plus facile à la formation	21
	* Définition claire et pertinente des critères de formation	19
SOUS-TOTAL		67
Politique de l'école clairement définie	* Création et lancement de services de formation	12
	* Mobilité des enseignants et étudiants au niveau communautaire	11
	* Mise en œuvre de groupes de travail	10
	* Incitations à la formation pour les enseignants	9
	* Mise à jour pour le corps enseignant	9
	* Répartition équitable des heures de cours	9
	* Évaluation crédible pour les enseignants et les étudiants	7
	* Modification du fonctionnement du Conseil scientifique	4
SOUS-TOTAL		71
Formation des gestionnaires d'écoles	* Responsabilisation de chacun dans le travail et les tâches	21
	* Création de stratégies de prise de décisions	17
	* Fixation de priorités pour les domaines et sujets à développer	16
	* Attribution des tâches de gestion aux plus compétents	15
	* Promotion de débats stimulant la réflexion	13
	* Ouverture de concours pour professeurs adjoints	10
SOUS-TOTAL		92
TOTAL		291

d) Les enseignants soulignent également combien il est important de mettre en place les caractéristiques d'une école qualifiante, et demandent notamment:

- l'ouverture à d'autres établissements d'enseignement;
- l'ouverture aux échanges avec d'autres pays européens;



- ❑ la mobilité des enseignants et étudiants;
- ❑ l'intégration de projets conjoints.

Il n'est pas aisé de changer, et cela requiert un apprentissage. La formation et le changement doivent être pensés ensemble. Il est difficile aujourd'hui de penser le changement sans envisager de nouveaux apprentissages. Selon Escudero (1992:41), «la formation doit être de préférence orientée vers le changement, activer l'apprentissage ou le réapprentissage chez les enseignants et dans leur pratique pédagogique et aider les processus d'enseignement et d'apprentissage».

e) Parmi les suggestions de changement, notons particulièrement:

- ❑ l'implication des décideurs politiques dans la formation;
- ❑ l'embauche de professeurs supplémentaires;
- ❑ le développement de projets de formation;
- ❑ une formation destinée aux gestionnaires d'écoles;
- ❑ la coopération européenne dans des projets conjoints;
- ❑ des échanges nationaux et internationaux.

Cela est conforme à l'opinion de Garcia (1999), lorsqu'il affirme que le développe-

ment professionnel des enseignants est une composante du système éducatif, soumise à des influences et pressions d'ordre politique, qui se manifeste non seulement au niveau économique mais également dans les mesures d'incitation et l'autonomie.

Pour Fernandes (2000:30), «des écoles ont révélé la difficulté de gérer le changement; on voit ici et là des efforts fragmentaires, des projets isolés, sans liens les uns avec les autres». La formation passe effectivement par l'expérimentation, l'innovation, l'essai de nouveaux modèles pédagogiques et par des processus d'investissement liés directement aux pratiques éducatives (Cro, 1998). À mesure que le temps passe, la coupure entre le monde de l'école et le reste du monde devient de plus en plus flagrante (Hargreaves, 1998).

Dans l'étude, nous avons surtout rencontré des difficultés en raison du manque de temps des enseignants pour répondre à l'enquête. Il nous a fallu prendre de nombreux contacts pour avoir des réponses à nos demandes et pour obtenir leur collaboration à l'étude.

Quoique l'étude ne soit pas encore terminée, elle pourrait avoir diverses conséquences: une prise de conscience par les organes de gestion des écoles qui les amène à revoir leur politique de formation des enseignants; une plus grande ouverture au changement, sans crainte de renoncer à la philosophie de l'école; l'intégration dans des projets de recherche au niveau européen, et la création de réseaux pour partager le savoir aux niveaux national et international.

Bibliographie

Alarcão, I. *A Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de supervisão.* Porto: Porto Editora, 1996.

Barreiros, M., M., S. *Da Formação de Enfermeiros à Construção da Identidade dos Professores de Enfermagem.* Thèse de mestrado. Lisbonne: Faculté de psychologie et sciences de l'éducation, 1996.

Benavente, A. Dos obstáculos ao sucesso ao universo simbólico dos professores. Mudança e «resistência» à mudança. In: STOER, Stephen (dir.) *Educação, Ciências Sociais e realidade portuguesa: uma abordagem pluridisciplinar.* Porto: Afrontamento. Lisbonne: Livros Horizonte, 1991.

Caetano, P. *A Mudança dos Professores em situações de formação pela investigação-ação.* Thèse de doctorat. Lisbonne: Faculté de psychologie et sciences de l'éducation, 2001.

Collière, Marie-Françoise. *Promover a vida.* Lisbonne: Syndicat des infirmiers portugais, 1989.

Correia, J. A. Elementos para uma abordagem sócio-institucional dos sistemas de formação de professores. In: STOER, Stephen (dir.) *Educação, Ciências Sociais e realidade portuguesa: uma abordagem pluridisciplinar.* Porto: Afrontamento, 1991.

Canário, R. *Mudar as Escolas.* O papel da formação e da pesquisa. Lisbonne: Educa, 1991.

Cró, M. L. *Formação inicial e contínua de educadores/professores. Estratégias de intervenção.* Porto: Porto Editora, 1998.

Crozier, M. *Mudança individual e mudança colectiva. Mudança social e psicológica.* Lisbonne: Livros Horizonte, 1998.

Dominicé, C. *Expérience et apprentissage – faire de nécessité vertu. Éducation permanente.* Paris: L'Harmattan, 1998.

Mots clés

Nursing training, research into nursing training, innovative change, time, qualifying school



Dubar, C. *La socialisation: construction des identités sociales et professionnelles.* Paris: Armand Colin, 1991.

Escudero, J. M. *Los desafíos de las reformas escolares.* Séville: Arquitepo, 1992.

Fernandes, M. R. *Mudança e Inovação na Pós-modernidade. Perspectivas curriculares.* Porto: Porto Editora, 2000.

García, M. C. *Formação de Professores. Para uma mudança educativa.* Porto: Porto Editora, 1999.

Gomes, R. *Culturas de Escolas e Identidades dos Professores.* Lisbonne: Educa, 1993.

Hargreaves, A. *A study of teachers committed to innovation.* Grades. Ontario: Ministère de l'éducation et OISE/UT, 1997.

Hargreaves, A. *Os Professores em Tempo de Mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna.* Lisbonne: McGraw Hill, 1998.

Jerome, B. *Cultura da Educação.* Lisbonne: Edições 70, 2000.

La profession infirmière en Europe. Premier Bilan. In: *Soins*, Paris: ISSN 0028-0814, n° 658 (septembre 2001), p. 21-23.

Morin, E. *O Método.* Mem Martins, Europa América, 1987.

Nóvoa, A. *Concepções e práticas de formação de professores. Formação contínua de professores. Realidade e perspectivas.* Aveiro: Université d'Aveiro, 1991.

Pires, E. L. *Lei de Bases do Sistema Educativo. Apresentação e comentários.* Porto: Porto Editora, 1987.

Rodrigues, M. A. P. *Métodos de análise de necessidades de formação profissional contínua de professores.* Thèse de doctorat. Lisbonne: Faculté de psychologie et sciences de l'éducation, 1999.

Vala, J. A análise de conteúdo. In: Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto (dir.) *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto: Edições Afrontamento, 1986.

Législation

Décret-loi n° 480/88. *Integra a Enfermagem no Sistema Educativo Nacional. Diário da República.* Lisbonne. Série I, 23 décembre 1988, p. 5070-5072. Portugal, Assemblée de la République.

Arrêté ministériel n° 821/89. *Converte as Escolas de Enfermagem em Escolas Superiores. Diário da República.* Lisbonne. Série I (213), 15 septembre 1989, p. 425-426. Portugal, Ministère de l'éducation et de la santé.

Arrêté ministériel n° 195/90. *Regulamenta o Curso de Bacharelato em Enfermagem*, auquel fait référence le décret-loi n° 480/88 du 23 décembre. *Diário da República.* Lisbonne. Série I (64), 17 mars 1990, p. 1331-1334. Portugal, Ministère de l'éducation et de la santé.

Arrêté ministériel n° 799-D/99. *Cria a Licenciatura em Enfermagem e Cursos de Pós-Licenciatura de Especialização*, auquel fait référence le décret-loi n° 353/99 du 3 septembre. *Diário da República.* Lisbonne. Série I (206), p. 6198-6201. Portugal, Ministère de l'éducation.

ANNEXE I – Caractéristiques d'une école qualifiante

Tableau 4

Opinion des professeurs sur les caractéristiques d'une école qualifiante

ÉCOLE	A	B	C	D	E	F	G
CARACTÉRISTIQUES							
1. Approfondir la formation initiale et continue	6	7	9	1	3	3	1
2. Développer l'échange de formation	1	5	1	1	1	1	3
3. Stimuler la coopération de la formation professionnelle avec d'autres institutions	1	11	3	2	2	3	3
4. Faciliter l'adaptation au changement par la formation professionnelle	3	5	4	2	1	3	-
5. Faciliter l'accès à la formation en encourageant la mobilité des enseignants et des étudiants	3	6	4	4	-	2	3



Olaf Pollmann

Ingénieur diplômé,
chargé de recherches,
Institut supérieur
spécialisé de Basse-Saxe
du Nord-Est



e-learning: université virtuelle en contexte!

Introduction

Depuis quelque temps, il devient de plus en plus important pour les ingénieurs de se maintenir au niveau le plus récent des connaissances dans le monde de l'économie et sur le marché du travail. Les universités virtuelles proposent une variante de formation professionnelle menée parallèlement à l'activité professionnelle: les programmes d'apprentissage électronique (e-learning). La spécificité de ces cursus est qu'ils transmettent les contenus d'études, indépendamment de toute contrainte de temps et de lieu, en ligne sur Internet.

L'importance de la demande, ainsi que le profil des lauréats des universités virtuelles en quête d'emploi ont montré que cette formule permet d'offrir également aux ingénieurs une formation efficace et d'excellente qualité.

L'offre émanant de ces universités virtuelles donne pour la première fois à de nombreuses personnes résidant dans des régions structurellement faibles ou géographiquement isolées la possibilité de bénéficier d'une formation initiale ou continue et de maintenir ainsi par l'enseignement à distance le contact avec les établissements de formation et les universités.

Le grand succès de ces filières d'études virtuelles réside dans la conjonction des domaines les plus divers, tels que la transmission d'un savoir-faire actualisé et adapté au cadre économique par Internet, la recherche appliquée et la coopération nationale et internationale (graphique 1). C'est cette combinaison de domaines de travail qui permet à un cursus d'études de se démarquer par rapport aux autres dispositifs d'études en ligne.

Les raisons de la virtualisation

Les étudiants attendront à l'avenir toujours davantage de l'utilisation de nouveaux médias dans les universités. Cette génération, appelée aussi «génération net», a une expérience des nouveaux médias totalement

différente de celle de toutes les générations qui l'ont précédée. Alors que les générations précédentes ont été accoutumées par la télévision à une communication unidirectionnelle et adoptent vis-à-vis de ce vecteur une attitude de consommateurs passifs, la génération net est coutumière des processus interactifs de communication, de la recherche d'informations et de connaissances sur Internet, de l'échange d'informations et des discussions par messagerie ou bavardage électronique.

Les études étant libérées des contraintes de lieu et de temps, les universités se voient de plus en plus poussées à une concurrence éducative à l'échelle mondiale. Il est manifeste que l'éducation n'est plus une affaire purement locale. Il faut aujourd'hui six heures pour se rendre physiquement à New York, quelques secondes pour se trouver virtuellement en Afrique du Sud. Des universités de renom comme Stanford, Berkeley, Harvard ou Oxford s'attaquent à ce marché. Ce marché international transparent de l'éducation donne à penser que seules les «meilleures» universités peuvent s'imposer et qu'elles constitueront à bref délai des oligopoles éducatifs. Or, les universités qui jusqu'à présent se sont concentrées sur la formation d'une élite quantitativement restreinte deviendraient alors des prestataires de masse opérant dans le monde entier et perdraient ainsi leur image de marque. Chaque université doit donc s'interroger sur l'évolution du marché mondial de l'éducation. Il faut analyser les marchés, définir ses propres parts de marché, trouver des créneaux. Les universités allemandes doivent se demander dans ce contexte comment positionner dans l'espace américain, arabe ou africain leurs études d'ingénierie reconnues dans le monde entier. Faute de transmettre sur Internet une bonne partie de ses contenus d'enseignement, l'université allemande ne pourra plus «vendre» son internationalité et sa qualité.

Un autre motif de l'enseignement virtuel est la possibilité de maîtriser l'augmentation du nombre des étudiants tout en maintenant le niveau et la qualité. Une autre question ne

Face aux exigences toujours croissantes auxquelles les travailleurs doivent satisfaire, il devient de plus en plus important, notamment pour les ingénieurs, de se maintenir au niveau le plus récent des connaissances, telles qu'elles sont requises dans l'économie et sur le marché du travail. Seules les formules d'apprentissage électronique (e-learning), indépendantes de toute contrainte de lieu et de temps, autorisent une telle formation en parallèle avec la poursuite de l'activité professionnelle. Les contenus d'apprentissage doivent être présentés de manière à permettre leur publication sur Internet. Mais si ces contenus sont aussi appelés à être publiés dans d'autres pays aux cultures différentes, il est impératif de les adapter à ces spécificités, afin d'en assurer l'acceptation culturelle. Le principe de la «formation hybride», qui combine présence sur place et apprentissage virtuel, renforce l'efficacité de l'apprentissage virtuel.



cesse de se poser: comment, alors que le budget et les effectifs restent constants, améliorer la qualité de la formation et mieux adapter l'enseignement aux besoins individuels des étudiants? Les nouveaux médias apportent ici une contribution essentielle au renforcement de la qualité.

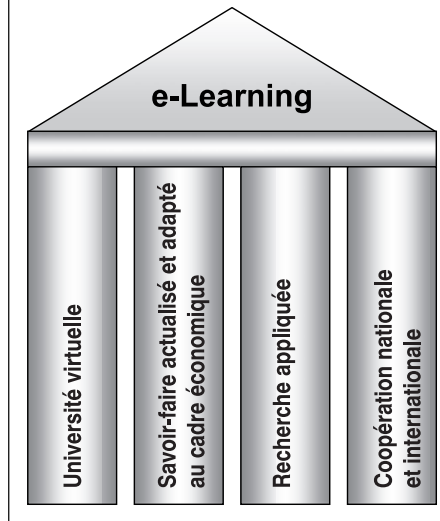
Il va s'avérer nécessaire, au titre de l'«apprentissage tout au long de la vie», de redéfinir la relation entre travail et formation, car la division stricte en phases successives de formation, travail et repos ne semble pas adaptée aux conditions actuelles. Les universités doivent se préparer à de nouveaux modes de transmission des contenus et d'encadrement des étudiants et, au lieu de se contenter de réagir aux nouveaux modes d'organisation du temps et de planification de la vie de leurs étudiants, elles doivent se pencher sur la question plus générale de savoir s'il ne convient pas de définir pour la notion même d'éducation de nouveaux critères.

L'évolution du nombre des usagers d'Internet

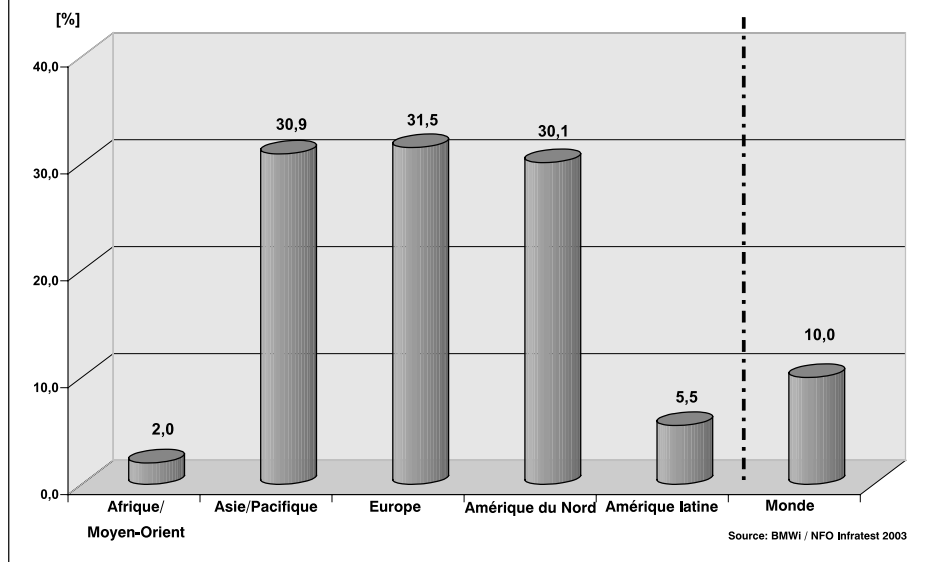
Un rapport sur le secteur de l'information, publié en mars 2003 par le ministère fédéral allemand de l'économie et de la technologie, a établi des prévisions sur l'évolution du nombre des usagers d'Internet de 2000 à 2004 (voir graphique 3). Cette étude fournit des indications complémentaires sur la progression de l'utilisation d'Internet et sur le nombre actuel des possibilités d'accès. Un citoyen du monde sur 10,42 seulement a la possibilité d'utiliser un accès à Internet. Ainsi, alors qu'une gigantesque quantité d'informations est disponible sur Internet, c'est une infime minorité de la population qui peut vraiment mettre à profit cette profusion d'informations.

Les études montrent très nettement qu'il convient de s'attendre dans les prochaines années à une importante progression en Amérique latine et en Afrique, où le potentiel de développement accuse le plus de retard (voir graphique 2). Mais pour que la technologie Internet, et donc les universités virtuelles, puissent s'implanter dans ces régions, il est important d'intégrer lentement ces technologies dans l'environnement culturel et politique. Cette progression de l'utilisation d'Internet dans le monde permettra à l'avenir de recourir à l'apprentissage électronique pour diffuser des cours hors d'Eu-

Graphique 1
Facteurs de succès pour un cursus d'e-learning



Graphique 2
Nombre des usagers d'Internet (par région)



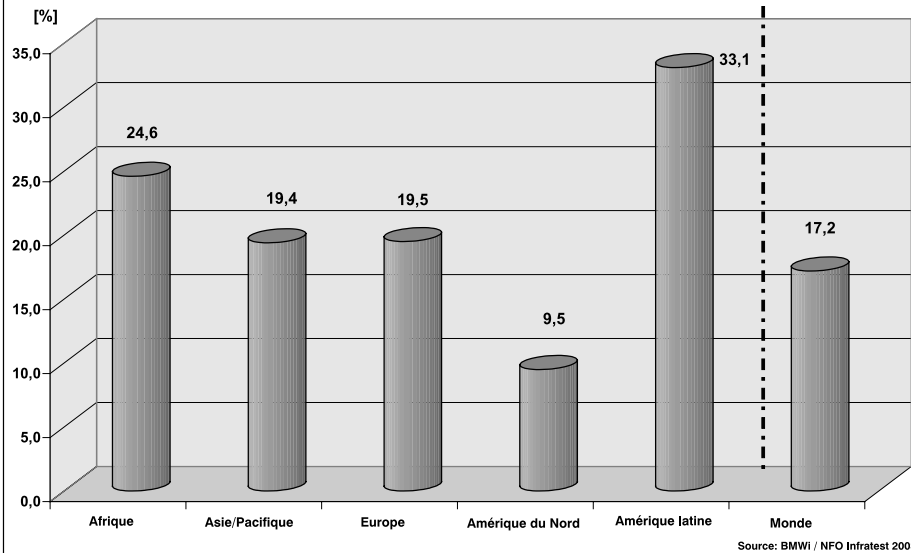
rope et d'échanger ainsi, grâce à des formules de partenariat, les contenus d'enseignement et les acquis de la recherche dans le domaine de l'ingénierie et de l'informatique appliquée.

La sélection de l'information souhaitée constitue l'une des conditions importantes d'une utilisation efficace du volume d'informations qu'offre Internet. Si l'on considère les statistiques sur l'introduction d'Internet, par exemple, dans les pays de l'espace latino-américain, on constate que la disponibilité d'Internet va progresser plus vite que la transmission, dans la formation et dans l'enseignement, des connaissances relatives à cet-



Graphique 3

Croissance annuelle moyenne de l'utilisation d'Internet de 2000 à 2004



possible dans la pratique d'utiliser Internet pour la transmission de contenus d'enseignement de plus faible volume.

Mise en œuvre technique et encadrement

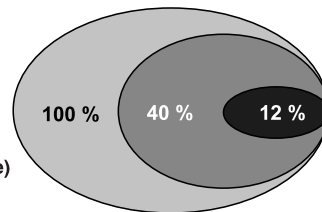
Pour pouvoir mettre des contenus à la disposition d'étudiants géographiquement dispersés, un cursus d'études virtuel doit disposer d'une plate-forme d'apprentissage, par exemple sur la base du système à source ouverte de gestion de contenus «ZOE» (*Z Object Publishing Environment*). Ce portail gère le contrôle d'accès tant des apprenants que des enseignants au moyen de mots de passe personnalisés, si bien qu'il est possible, où que l'on se trouve et quel que soit le logiciel de navigation utilisé, d'accéder aux contenus.

On met ainsi les collaborateurs, où qu'ils se trouvent, en mesure de publier des contenus d'apprentissage en accédant directement à la plate-forme et d'entrer aussi de cette manière en contact avec les apprenants. En outre, les étudiants peuvent discuter directement leurs problèmes entre eux grâce à des «bavardoirs» qui leur sont destinés, ou tout simplement échanger réflexions et expériences. Malgré cette coopération en réseau, les étudiants sont astreints à s'acquitter en moyenne de deux périodes de présence sur place par semestre et, en fin d'études, à se présenter physiquement sur le site de l'université, afin de maintenir le contact personnel avec les enseignants et de passer les examens requis.

Graphique 4

Accès à grand débit en Europe

- Consommateurs en Europe, total
- disposant d'une connexion Internet
- disposant d'un accès à grand débit (DSL, câble)



te technologie. Il va donc s'écouler encore beaucoup de temps avant que la technologie Internet ne puisse être mise en œuvre pour l'apprentissage électronique et que la transmission des connaissances ne se fasse via Internet.

Les universités des pays en voie de développement du monde se préoccupent toutefois d'ores et déjà de former du personnel qualifié, afin de mettre en place des fondements solides sur lesquels baser les développements futurs.

Cependant, même en Europe, la technologie Internet n'a pas encore atteint un niveau de maturité tel que l'on puisse, par exemple, utiliser la «vidéo à la demande» (diffusion des contenus par flux vidéo) dans l'enseignement. Le grand atout de l'Europe n'en reste pas moins la vaste diffusion de l'accès à Internet, dont disposent 40 % de l'ensemble des consommateurs en Europe. Il est ainsi

On peut subdiviser l'utilisation de l'e-learning en différents domaines ou en rubriques thématiques. Ces rubriques sont la méthodologie/didactique, la technique, le contenu et la mise en œuvre. Comme le montre le graphique (graphique 5), cette structuration aboutit à tout un ensemble d'aspects dont il faut tenir compte et qui s'influencent mutuellement. La méthodologie et la didactique contribuent tout particulièrement au succès de l'apprentissage des étudiants.

Toutefois, l'enseignant ou le tuteur dispose dans le domaine de l'e-learning de possibilités bien plus nombreuses et plus sophistiquées pour présenter et structurer les contenus à transmettre.

C'est ainsi que l'on peut représenter des processus complexes par des animations graphiques plus faciles à mémoriser que des



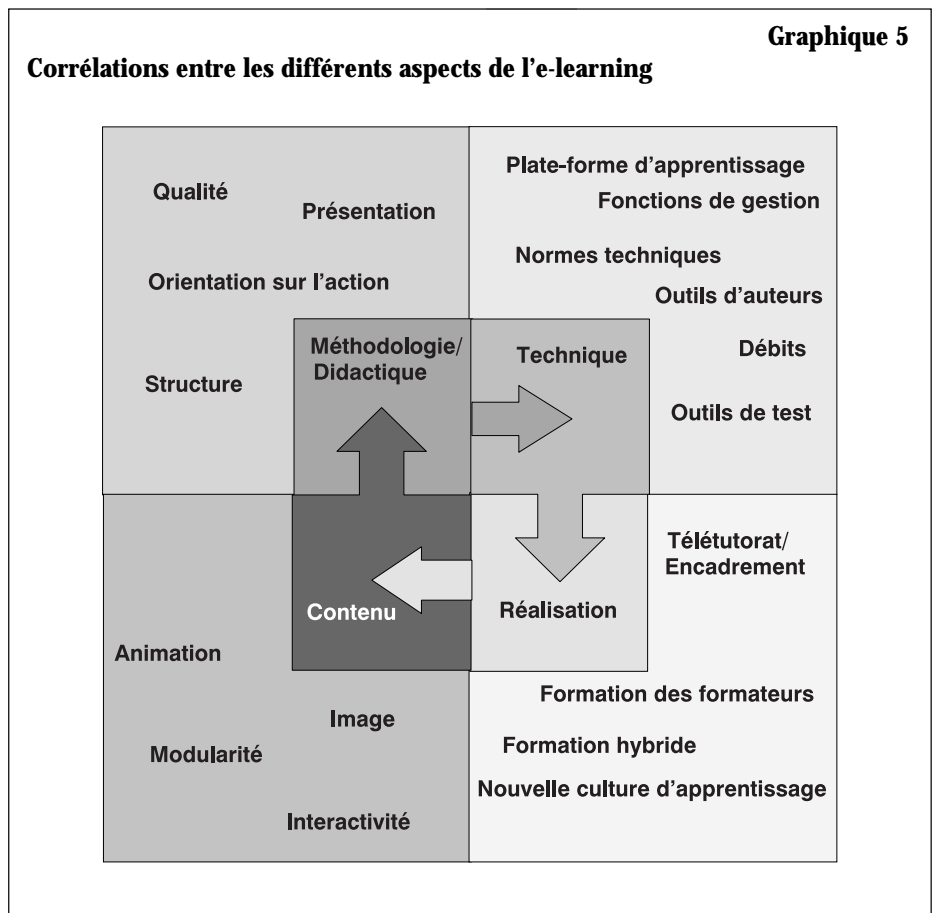
représentations statiques sur une feuille de papier. Le recours à des fichiers son ou à des séquences filmées pour présenter des exemples de cas peut également améliorer la mémorisation des contenus d'apprentissage.

Toutefois, les médias électroniques d'apprentissage ne présentent pas que des avantages par rapport aux médias classiques sur support papier. C'est ainsi que la lecture sur écran est bien plus pénible que sur support imprimé; c'est l'une des raisons pour lesquelles le bureau sans papier n'est pas encore devenu réalité. Au niveau des contenus, cela signifie que le texte doit être le plus concentré possible, ou qu'il doit être remplacé par d'autres formes de représentation (animations, sons). On oublie trop souvent qu'«apprendre», c'est se livrer à une réflexion intensive sur la matière à apprendre, et que cela signifie du travail. Illustrations ou animations n'y changent malheureusement rien.

Coopération nationale et internationale

Il est possible, grâce à une étroite collaboration entre diverses universités, de gérer de manière compétente et spécifique les contenus d'apprentissage au-delà du site d'implantation de chacune d'entre elles. Seule une telle collaboration permet l'élaboration permanente d'une offre de cursus d'études adaptés au cadre économique et permet ainsi en même temps une évaluation et une assurance qualité constantes des contenus transmis. Ces partenariats ont pour point de départ et pour objectif la mise en place de grands axes et de profils dans les différentes matières et disciplines, le renforcement du profil et de la compétitivité des universités et, en même temps, la consolidation du substrat scientifique et des prestations de transfert pour la région concernée.

L'utilisation de l'e-learning revêt pour les universités au niveau international une importance toujours croissante. La situation politique actuelle encourage de plus en plus la coopération avec les universités des pays d'Europe centrale et orientale car, dans ces pays en particulier, il existe, d'une part, un important besoin de spécialistes qualifiés et, d'autre part, les technologies internationales suscitent chez les étudiants une motivation considérable. Les partenariats existants ont montré qu'en dépit des différences cultu-



relles redoutées, la coopération en matière de recherche et d'enseignement, notamment au niveau de l'élaboration et de l'échange de contenus d'apprentissage, fonctionne très bien.

Les expériences de partenariats nationaux et internationaux entre universités ont montré que la collaboration basée sur Internet ne cesse de gagner en qualité, permettant ainsi d'adapter en permanence les enseignements aux besoins des étudiants. L'aspect de la collaboration à distance continuera à l'avenir d'accroître l'attrait des partenariats, donnant ainsi aux étudiants la possibilité de suivre des études tournées vers l'avenir. Les expériences le montrent: la coopération basée sur Internet est un impératif pour l'éducation.

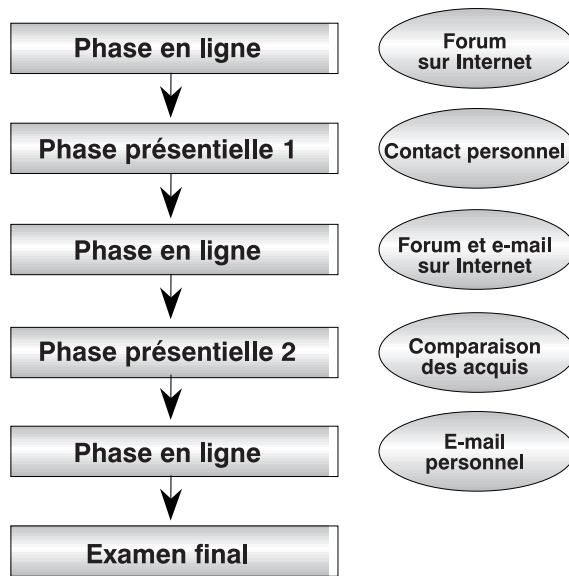
L'intégration culturelle

Les études menées autrefois ne cessent de propager l'intégration de l'e-learning dans le tissu culturel d'autres nations. Cette intégration se heurte toutefois dans certains pays aux frontières de l'acceptation culturelle. Lorsqu'une culture se fonde sur les traditions ancestrales et que l'on y prend pour modèle les pratiques traditionnelles, il est



Graphique 6

Formation hybride



extrêmement difficile pour les générations d'aujourd'hui d'accepter l'interaction homme-machine (IHM). Si l'on observe, par exemple, certaines sociétés d'Amérique latine, d'Afrique ou d'Asie, on constate que les frontières culturelles entravent l'introduction de la technologie informatique. Or, dans ces régions justement, il pourrait être particulièrement important de mettre en place dans les grandes agglomérations des centres d'apprentissage et de formation continue, afin d'offrir aux générations montantes un accès à l'éducation.

On observe chez les jeunes une acceptation générale des technologies de l'information et de la communication, les médias rendant compte chaque jour des événements qui se produisent dans le monde entier et éveillant ainsi l'intérêt des jeunes. C'est là déjà le premier pas vers la technologisation.

Le renforcement des échanges d'étudiants et d'enseignants permet aux étudiants d'appréhender la culture du pays partenaire et d'éviter ainsi d'emblée certains problèmes. Les étudiants étrangers devraient habiter avec les étudiants allemands dans des foyers d'étudiants, afin, en apprenant ensemble, de faire passer au second plan les différences culturelles, sans toutefois les dénier. On s'initie de cette manière aux différentes spécificités culturelles, et on ne tarde pas à constater que l'e-learning est une forme d'apprentissage qui fonctionne au-delà des cultures. Des programmes spéciaux d'échange

dotés de bourses permettent aux étudiants étrangers de bénéficier à l'issue des études supérieures menées dans leur pays d'une offre de formation continue en Allemagne.

«Formation hybride»

Dans la société de l'information et du savoir, l'apprentissage permanent constitue la voie vers le succès. L'apprentissage du futur s'oriente sur les savoirs concrets requis pour s'acquitter des tâches quotidiennes dans son travail. Les avantages de l'e-learning peuvent être mis à profit de manière idéale tant pour la formation initiale et continue que pour assouvir son «appétit de savoir». Le savoir est disponible 24 heures sur 24 sur Internet, si bien que chaque étudiant peut en toute autonomie couvrir ses propres besoins de savoirs en fonction de sa capacité d'assimilation et qu'il n'est plus nécessaire d'attendre, par exemple, le prochain cours. Grâce à l'e-learning, les unités d'apprentissage peuvent même s'intégrer à tout moment dans le processus de travail sans l'interrompre. Les frontières entre travail et formation s'estompent, ce qui réduit les coûts et améliore en même temps l'efficacité de l'apprentissage à distance ou dans l'entreprise. Le recours aux nouveaux médias et à Internet favorise chez les étudiants et les enseignants les compétences correspondantes, si bien que l'on peut étudier sans les contraintes d'un groupe, mais néanmoins au sein d'une communauté.

En outre, les frontières culturelles et géographiques disparaissent. Grâce aux nouveaux médias, les étudiants du monde entier ont la possibilité de suivre des études dans différentes universités (y compris étrangères) et d'acquérir un savoir international. Chaque étudiant, où qu'il se trouve lorsqu'il se connecte à la Toile mondiale, reçoit les mêmes informations et peut en toute commodité et à domicile consulter tous les contenus d'apprentissage des différents prestataires.

Alors que des diplômés de filières d'études virtuelles ont déjà fait leur entrée sur le marché du travail, certaines réserves n'en subsistent pas moins à l'égard des nouveaux supports et des nouvelles formes d'apprentissage. On craint de se trouver isolé ou impuissant devant des problèmes techniques ou théoriques. Autre aspect sans aucun doute ressenti lui aussi de manière négative, l'étudiant est anonyme devant son ordina-



teur, il ne peut faire de nouvelles rencontres et il lui est difficile de développer un sentiment de communauté avec ses «cyber-congénères» sur le campus virtuel. Il éprouve un sentiment d'isolement social, qu'il importe de surmonter avant le début des études. D'autres problèmes interviennent au niveau de l'équipement technique, car lorsque les contenus d'enseignement sont transmis par modem, les coûts occasionnés par une connexion lente peuvent peser lourdement sur la motivation des étudiants.

La combinaison de diverses méthodes renforce le succès de l'apprentissage et le rend meilleur marché. On peut constater qu'au fond, les inconvénients de la formation présente sont en même temps les avantages de l'apprentissage sur écran. Les différentes formes d'apprentissage ont chacune leurs avantages, qu'il importe de combiner.

Lorsqu'ils assistent physiquement à un séminaire, les participants nouent des contacts et échangent des informations. Ainsi se créent des liens fructueux, qui se répercutent de manière positive sur les processus de travail et sur l'échange d'informations dans l'entreprise.

L'apprentissage électronique quant à lui présente l'avantage de la libre organisation de l'emploi du temps et de l'affranchissement des contraintes géographiques. Comme il n'est pas nécessaire de se rendre quelque part et d'y loger, les frais occasionnés sont minimes. Les bonnes formules de formation basée sur Internet (WBT, *web-based training*) et de formation sur ordinateur (CBT, *computer-based training*) présentent aussi, par rapport aux cours présents, de grands avantages au niveau de la vitesse d'apprentissage. Celle-ci peut être, selon le domaine d'application et le thème concernés, jusqu'à deux fois plus rapide que dans la formation traditionnelle en classe. Un cours présentiel est organisé pour reprendre et approfondir certains thèmes d'un ou de plusieurs cours (échelonnés dans le temps) suivis en ligne sur le mode synchrone ou asynchrone, ou à l'université elle-même. Il est important de trouver une combinaison de méthodes convenant au groupe d'apprenants, à l'objectif de la formation et aux conditions techniques et sociales générales.

C'est pourquoi dans leur majorité les étudiants, tout en se prononçant en faveur de la mise en œuvre des nouveaux médias, ne

veulent en aucun cas renoncer au contact personnel avec les autres étudiants et avec les enseignants. Les phases présentes à l'université sont donc un impératif absolu.

Résumé et perspectives

Il reste à retenir que le thème de la virtualisation suscite dans les universités allemandes et européennes davantage d'attention que tout autre sujet. Cela tient d'une part à la responsabilité incombant aux universités de dispenser des formations de haute qualité, d'autre part à la croissance constante du niveau d'éducation. À l'ère de la mondialisation et de la numérisation, d'Internet et du commerce électronique, il serait naïf de croire que la mise en œuvre de nouveaux médias entraîne une simplification de l'enseignement. Cet aspect est absolument primordial pour le développement futur de nos universités, car faute d'un bon encadrement de la part des enseignants et faute de concepts didactiques fondamentaux tels que ceux que diffuse depuis longtemps l'Université à distance de Hagen, tout enseignement de qualité est impossible.

Il faudra certainement bien du temps encore pour que le développement de la technologie atteigne un niveau tel que les observateurs les plus sceptiques soient convaincus de l'intérêt des nouveaux médias et de l'apprentissage électronique. Il n'est pas question de changer de formes d'apprentissage, mais de faire en sorte que les nouvelles et les anciennes formes se complètent pour développer de nouvelles possibilités dans l'enseignement. Il n'y a donc guère lieu de s'attendre à ce que, dans les universités, le contact entre apprenants et enseignants laisse la place au contact virtuel, mais plutôt à ce que les deux formes d'apprentissage – formation hybride – se complètent et se combinent de diverses manières.

L'université virtuelle, si globale et si complexe, est une formule qui ne se prête certainement pas aux cursus d'études de base. Ces cursus de base doivent apporter aux jeunes qui les suivent une initiation sociale et scientifique. Une université virtuelle est impuissante à pourvoir à cette formation de la personnalité, qui passe par la présentation de soi et de ses compétences de base.

**Bibliographie**

Pollmann, O.; Nitsche, G. *Konzeption internationaler wissenschaftlicher Kooperationen zum Austausch von wissenschaftlichen Mitarbeitern und Stipendiaten.* Symposium annuel du bâtiment de l'université d'État du bâtiment de Rostow sur le Don. Russie, 2003.

Pollmann, O.; Nitsche, G. *ACCE – Applied Computing in Civil Engineering. Virtual Study Cour-*

se realized. Conférence annuelle EDEN, Open and Distance Learning in Europe and Beyond Rethinking International Co-operation. Université de Grenade, 2002.

Müller-Böling D. *Zukünftige Strukturen an Hochschulen.* Congrès «Zukunft Lernen», 2002.

Mots clés

Lifelong learning,
blended learning,
virtual campus,
cultural acceptance,
international cooperation

Europe International

Informations, études comparatives

2003 IEEE international conference on advanced learning technologies.

Institute of Electrical and Electronics Engineers – IEEE

[Conférence internationale 2003 de l'IEEE sur les technologies avancées de la formation]

IEEE international conference on advanced learning technologies. Athènes, 2003

Washington: IEEE, 2003, 650 p.

ISBN 0769519679

Le premier objectif de la conférence ICALT 2003 était de réunir des universitaires, des chercheurs et des praticiens qui travaillent à la conception et au développement des technologies avancées et émergentes de la formation, ou qui s'intéressent à ces sujets. Le but ultime était d'accroître les capacités des individus et des organisations à bâtir les compétences nécessaires pour exploiter pleinement les possibilités de la société de la connaissance. Il s'agissait aussi d'organiser une conférence de grande qualité, reflétant les travaux pionniers qui donneront le ton des futures avancées de la recherche en matière d'enseignement basé sur les technologies. La conférence traitait particulièrement des questions de conception et de développement liées aux technologies pédagogiques de pointe. Les sujets suivants ont été abordés: théorie des stratégies de mise en forme; architectures des systèmes technologiques de formation, environnements pédagogiques intégrés, enseignement à distance, apprentissage collaboratif, configurations pédagogiques et organisationnelles, apprentissage tout au long de la vie, styles apprenants, objets pédagogiques, ressources, métadonnées, stratégies de l'enseignement et de l'apprentissage, mise en place de communautés apprenantes, applications pour un apprentissage adaptatif et intelligent, applications pédagogiques des outils de l'intelligence artificielle, utilisations multimédia avancées, hypermédia, réalité virtuelle et apprentissage, etc.

Learners for life: student approaches to learning: results from PISA 2000 / Cordula Artelt [et al.]

[Apprenants à vie: comment les étudiants abordent l'apprentissage: les résultats de PISA 2000]

Organisation de coopération et de développement économiques - OCDE

Paris: OCDE, 2003, 136 p.

ISBN 92-64-10390-2

Comment se définissent les élèves, à l'âge où ils s'apprennent à achever leur formation obligatoire, en tant qu'apprenants? La réponse est lourde de conséquences, non seulement parce que ceux d'entre eux qui ont de bonnes dispositions à apprendre obtiendront de meilleurs résultats scolaires, mais aussi parce que les jeunes adultes capables de se fixer des objectifs apprenants et de gérer leur apprentissage sont mieux armés pour poursuivre leurs études et devenir des apprenants à vie. Le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de l'OCDE, enquête trisannuelle sur les acquis des jeunes de 15 ans dans les pays membres de l'OCDE, dresse un tableau inestimable de la manière dont les élèves abordent l'apprentissage et décrit leurs performances dans le domaine de la compréhension de l'écrit. Ce rapport analyse les résultats de l'enquête, en mettant l'accent sur la motivation des élèves, leur confiance en soi et les diverses stratégies apprenantes auxquelles ils ont recours. En particulier, ce document s'attache à décrire l'ensemble des caractéristiques qui font de l'élève un apprenant autonome et confiant en ses capacités. Les résultats confirment une forte corrélation entre les résultats scolaires mesurables et la manière dont les élèves abordent l'apprentissage. Par exemple, des élèves qui éprouvent un réel intérêt pour la lecture et qui se sentent capables de résoudre des problèmes qu'ils considèrent pourtant difficiles, ont plus de chances que d'autres de réussir à l'école. Le rapport montre également l'étroite corrélation entre la tendance des élèves à maîtriser leur apprentissage en autodirigeant leur progression vers un objectif personnel, et leur degré de motivation et de confiance en eux-mêmes. Cela semble indiquer que la capacité d'apprendre, loin d'être une simple compétence que l'on transmet, dépend dans une large mesure des



attitudes positives qui auront été mobilisées. Le rapport fournit aux décideurs politiques une analyse subtile des caractéristiques prévalentes des apprenants dans chaque pays. Il met aussi en avant les différences d'attitude face à l'apprentissage selon les groupes, notamment en fonction du sexe et du milieu social d'origine. Les résultats désignent quelques pistes qui devraient permettre aux systèmes éducatifs de mieux canaliser leurs efforts en direction de différents groupes d'élèves, afin que ceux-ci deviennent des apprenants plus efficaces.

Learning to be employable: new agendas on work, responsibility and learning in a globalizing world / by Christina Garsten, Kerstin Jacobsson.

[Se former pour devenir employable: de nouvelles échéances pour l'emploi, la responsabilité et l'apprentissage dans un contexte de mondialisation accrue]

Houndmills, Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2003, 304 p.
ISBN 1403901058

Cette publication analyse le discours dominant sur l'employabilité, tel qu'il configure les marchés de l'emploi au niveau mondial et transparaît dans les pratiques locales du monde du travail. Cette question, cruciale pour comprendre les modifications contemporaines des rouages régissant les marchés de l'emploi, souligne en même temps combien les notions de responsabilité et d'apprentissage ont elles-mêmes changé. L'ouvrage montre comment ce discours opère, en reprenant des études de cas empiriques sur différents secteurs soumis à des politiques de grande envergure et en analysant les glissements idéologiques, ainsi que l'influence, dans l'ordre discursif, d'organisations prééminentes telles que l'UE et l'OCDE, ou des entreprises transnationales. Les cas étudiés mettent en lumière la dynamique du changement dans les marchés de l'emploi et son déploiement au-delà des frontières, et montrent comment les travailleurs apprennent à faire face à ces nouvelles exigences au niveau local.

Lifelong learning: education across the lifespan / Mal Leicester, John Field.

[Apprentissage tout au long de la vie: se former à tous les âges de la vie]

London: Routledge Falmer, 2003, 352 p.
ISBN 041531884X

L'apprentissage tout au long de la vie est une question brûlante pour les formateurs du monde entier, dans la mesure où les sociétés aspirent partout à former une main d'œuvre instruite, compétente et flexible et à élargir l'accès à l'éducation des populations à tous les niveaux et pour toutes les tranches d'âge. Cette publication couvre les principaux sujets liés à cette question à travers diverses contributions d'universitaires traitant de sujets théoriques, globaux ou liés aux programmes, de l'élargissement de l'accès à l'éducation ou de l'université industrielle. Parmi les thèmes abordés figurent l'éducation communautaire, l'éducation populaire, l'enseignement supérieur, l'université en entreprise, les programmes scolaires et l'enseignement professionnel. Rédigé par des auteurs venus de Chine, d'Afrique, du Canada, du Royaume-Uni et d'autres pays européens, cet ouvrage offre un panorama stimulant des questions soulevées par les décisions relatives à l'apprentissage tout au long de la vie, et expose les conséquences de ces décisions pour une large majorité de la population.

Organizations as knowledge systems: knowledge, learning and dynamic capabilities / Haridimos Tsoukas, Nikolaos Mylonopoulos.

[Les organisations en tant que systèmes de connaissance: capacités cognitives, apprenantes et dynamiques]

Houndmills, Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2003, 320 p.
ISBN 1403911401

La prise en compte de la connaissance comme un actif des organisations, pouvant se traduire, grâce à une gestion appropriée, par un avantage compétitif, est un phénomène assez récent. Cet ouvrage aborde la gestion de la connaissance d'un point de vue interdisciplinaire en la reliant à la stratégie, à la dynamique et aux performances de l'entreprise. Les auteurs de cet ouvrage attendu figurent parmi les plus éminents spécialistes du management, dont John Seely Brown, Chris Argyris, Georg von Krogh, Soumitra Dutta, Howard Thomas et John McGee, Arie Lewin et Silvia Massini. Les praticiens et les étudiants trouveront dans cet ouvrage les fruits des dernières avancées de la recherche en matière de connaissance et de gestion organisationnelles.



Student engagement at school: a sense of belonging and participation: results from PISA 2000 / Jon Douglas Willms.

[L'engagement des élèves à l'école: sens d'appartenance et participation: résultats de PISA 2000]

Willms, Jon Douglas

Organisation de coopération et de développement économiques - OCDE

Paris: OCDE, 2003, 84 p.

ISBN 92-64-01892-1

Quelle est l'étendue de la désaffection des élèves pour l'école dans les différents systèmes scolaires? Quelles politiques et quelles mesures sont-elles le plus à même de renforcer le sentiment d'appartenance et la participation des jeunes à l'école? Ces questions sont au cœur des préoccupations des éducateurs dans bien des pays, non seulement en raison de la corrélation existant entre le niveau d'engagement des élèves à l'école et leurs résultats scolaires, mais aussi du fait que l'engagement des élèves est valorisé en tant que tel. Le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de l'OCDE offre un cadre comparatif international permettant d'évaluer le niveau d'engagement des élèves à l'âge où ils s'apprentent à quitter le cycle d'enseignement obligatoire. Les résultats de l'en-

quête donnent des indications non seulement sur les compétences des élèves en termes de littératie, mais aussi sur leurs attitudes, leurs valeurs, leur milieu socio-économique d'origine, ainsi que sur les caractéristiques pertinentes des écoles qu'ils fréquentent. Les analyses soulignent les facteurs propres à l'école qui déterminent l'engagement des élèves et démontrent que la poursuite d'un meilleur engagement des élèves ne doit pas se faire au détriment de leurs performances scolaires.

Work-based learning and education reform / Thomas R. Bailey, Katherine L. Hughes, David Thorton Moore

[L'apprentissage basé sur le travail et la réforme de l'éducation]

Institute on Education and the Economy - IEE

Londres: Taylor and Francis, 2003, 256 p.

ISBN 0415945658

Cette publication présente les résultats d'une recherche de cinq années consacrée à l'apprentissage basé sur le travail et à la réforme de l'éducation. L'ouvrage explore les possibilités offertes par la formation sur le lieu de travail dans le cadre plus large d'une réforme de l'éducation.

Union européenne: politiques, programmes, acteurs

Éducation et formation 2010.

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

Bruxelles: Commission européenne, 2003

Afin d'apporter leur pleine contribution à la Stratégie de Lisbonne, les ministres de l'éducation ont adopté en 2001 un rapport sur les objectifs futurs d'éducation et de formation et se sont mis d'accord pour la première fois sur des objectifs communs à atteindre d'ici à 2010. Les ministres de l'éducation se sont mis d'accord sur trois buts majeurs à atteindre d'ici à 2010, au bénéfice des citoyens et de l'Union dans son ensemble: améliorer la qualité et l'efficacité des systèmes d'éducation et de formation dans l'UE; assurer que ceux-ci soient accessibles à tous; ouvrir l'éducation et la formation au monde extérieur. Afin de réali-

ser ces buts ambitieux mais réalistes, ils sont convenus de treize objectifs spécifiques portant sur tous les niveaux et types d'éducation et de formation (formelles, non formelles et informelles) et visant à faire de l'éducation et de la formation tout au long de la vie une réalité. Les systèmes doivent ainsi s'améliorer sur tous les fronts: formation des enseignants, compétences de base, intégration des technologies de l'information et de la communication, efficacité des investissements, enseignement des langues, orientation tout au long de la vie, développement de systèmes flexibles pour rendre l'apprentissage accessible à tous, mobilité, éducation à la citoyenneté, etc.

http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/et_2010_fr.html



European researchers' mobility portal. [Portail de la mobilité pour les chercheurs européens]

Commission européenne

Bruxelles: Commission européenne, 2003

Ce portail européen vise à fournir des ressources, des services, des informations et une assistance aux chercheurs désireux de se déplacer en Europe: bourses et subventions, offres d'emploi, possibilités de recherche, base de données de CV, informations pratiques sur les pays d'Europe, forum de discussion, etc. Le portail permet également d'accéder au réseau européen de centres de mobilité, actuellement en construction, dont le rôle sera d'offrir aux chercheurs et à leur famille une assistance personnalisée dans tous les aspects de leur vie professionnelle et quotidienne. En France, le réseau sera animé par l'Association Bernard Gregory, la Fondation Alfred Kastler et le «Point de contact national mobilité». Ce portail est une initiative conjointe de la Commission européenne et des 33 pays ayant pris part au sixième programme-cadre de recherche et développement technologiques de l'Union européenne.

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

Erasmus mundus.

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

Bruxelles: Commission européenne, 2003

Le programme *Erasmus Mundus* vise à améliorer la qualité de l'enseignement supérieur européen et à favoriser la compréhension interculturelle grâce à la coopération avec des pays tiers. Il a pour but de renforcer les liens internationaux dans l'enseignement supérieur en permettant aux étudiants et aux universitaires du monde entier de suivre des études de troisième cycle dans les universités européennes, tout en encourageant la mobilité des étudiants et des universitaires européens vers des pays tiers. Le programme se caractérise par un système global de bourses d'études destinées aux ressortissants de pays tiers, admis à participer aux «masters Erasmus Mundus» dans les établissements européens d'enseignement supérieur. Ces cours de troisième cycle comprendront des études dans au moins deux établissements d'enseignement supérieur situés dans des pays européens différents et seront reconnus par un label européen. Les pays participants seront les États membres actuels de l'Union européenne, les pays prêts à l'adhésion à l'Union européenne en 2004, les

pays actuellement candidats à l'adhésion à l'Union européenne et les membres de l'AELE (Association européenne du libre échange) et de l'EEE (Espace économique européen). Il est proposé que le programme se déroule sur cinq ans (2004-2008) et qu'il soit assorti d'une enveloppe financière de 230 millions d'euros pour l'ensemble de la période. Le processus décisionnel étant à un stade bien avancé, le Conseil et le Parlement européen vont probablement adopter la décision avant la fin de l'année 2003. Le programme *Erasmus Mundus* devrait donc entrer en vigueur au début de l'année prochaine.

http://europa.eu.int/comm/education/programmes/mundus/index_fr.html

Document de travail des services de la Commission - eLearning: Penser l'éducation de demain: Rapport à mi-parcours.

Commission des Communautés européennes SEC, (2003) 905 final

Luxembourg: EUR-OP, 2003

Avec le lancement de l'initiative «eLearning: penser l'éducation de demain», et le plan d'action correspondant pour 2001-2004, la Commission a posé, par l'intermédiaire d'un ensemble de mesures spécifiques, les fondements d'une action concrète et durable. Le programme eLearning 2004-2006 montre l'intention de la Commission de renforcer ce travail en concentrant l'attention sur la «culture numérique», le jumelage des établissements scolaires et les campus virtuels tout en renforçant son contrôle sur le plan d'action eLearning. Les mesures lancées par la Commission permettront de coordonner les différentes activités du e-learning en Europe et nous propulseront vers l'économie de la connaissance et les horizons tracés à Lisbonne.

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

Charte EURES.

Bureau de coordination EURES

Journal officiel des Communautés européennes, C 106, pp. 3-9

Luxembourg: EUR-OP, 2003

Disponible auprès d'EUR-OP, 2 rue Mercier, L-2985 Luxembourg, ou dans les bureaux de vente nationaux,

tél. (352-29) 294 21 18,

fax (352-29) 294 27 09,

E-mail: info.info@opoce.cec.be,

URL: <http://publications.eu.int/>



La Charte EURES décrite dans ce document fournit des informations sur les offres d'emploi et les candidatures, ainsi qu'une aide au recrutement à partir d'un autre pays européen et des renseignements sur les conditions de vie et de travail et sur les marchés de l'emploi. La première partie décrit les activités d'EURES; la deuxième partie est consacrée aux objectifs opérationnels, aux normes de qualité et aux obligations des membres et des partenaires d'EURES; la troisième partie traite du système uniforme et des modèles communs permettant les échanges d'informations.

http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/leg/char/2003_0106_en.pdf

Exploitation et développement du potentiel d'emploi du secteur culturel à l'ère de la numérisation.

Commission européenne, Direction générale de l'emploi et des affaires sociales
Bruxelles: Commission européenne, 2003

Jusqu'à une époque récente, le secteur artistique et culturel ne revêtait qu'une importance secondaire dans l'État providence en termes d'économie et de marché de l'emploi. Le secteur culturel est caractérisé par un nombre important de travailleurs indépendants et de très petites sociétés. Selon la définition la plus large, le secteur culturel de l'UE emploie actuellement 7,2 millions de personnes. Ce chiffre est sensiblement plus élevé que celui présumé dans des études précédentes. On escompte à l'avenir une croissance continue des emplois créatifs du secteur culturel, poussée par la forte progression de la demande des ménages et des sociétés en produits et services culturels. La «culture numérique» résulte d'une interaction entre la culture «traditionnelle» (contenu), le secteur TIMES (technologie) et les services / la distribution. Le terme de plus en plus usité de secteur «TIMES» (abréviation de *Telecommunication, Internet, Multimedia, E-commerce, Software and Security* = télécommunications, Internet, multimédia, commerce électronique, logiciels et sécurité) est utilisé dans cette étude pour désigner l'ensemble du secteur audiovisuel, c'est-à-dire le secteur multimédia dans son intégralité, y compris les domaines de l'industrie culturelle, tels que la télévision, l'édition et l'industrie musicale. Le secteur TIMES de l'UE est caractérisé par de très petites sociétés. La culture numérique fait montre d'un grand dynamisme en matière d'emploi, en

particulier dans le domaine du multimédia et des logiciels. Un grand nombre de bonnes pratiques dans l'UE sont liées aux profils des nouveaux emplois dans le domaine de la culture numérique et offrent des mesures de qualification correspondantes. Néanmoins, elles sont loin d'être partout suffisantes en nombre, si l'on considère l'énorme besoin de qualification.

Dernière consultation du site: 12/2003

http://europa.eu.int/comm/employment_social/news/2001/jul/digital_fr.html

Innovation in vocational training: exchange of experiences between South and East-Mediterranean countries and the European Union: Turin, 4th November 2003.

[L'innovation dans la formation professionnelle - Échange d'expériences entre les pays du sud et de l'est de la Méditerranée et l'Union européenne: Turin, 4 novembre 2003]

Fondation européenne pour la formation - ETF;

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

Turin: ETF, 2003

Poursuivant l'engagement de M. Prodi d'accroître la coopération et le dialogue inter-culturels avec les pays du sud et de l'est de la Méditerranée, la Commission européenne (DG Éducation et culture) a organisé conjointement avec la Fondation européenne pour la formation (ETF) une conférence de valorisation et de diffusion. Le principal objectif de la conférence était d'offrir un cadre d'échanges sur l'innovation et les bonnes pratiques dans le domaine de la formation professionnelle entre l'Union européenne et les pays du sud et de l'est de la Méditerranée, notamment en reprenant les résultats du programme Leonardo da Vinci et d'autres initiatives régionales. La conférence a également permis de poursuivre la réflexion sur les méthodes et les instruments de valorisation et d'évaluer les activités de suivi. Le programme comprenait quatre sessions, commençant chacune par une présentation de l'état d'avancement et des plus récentes évolutions accomplies dans un domaine particulier. Les quatre sessions étaient consacrées à des thèmes considérés prioritaires, tant pour les systèmes de formation de l'UE que pour ceux des pays du sud et de l'est de la Méditerranée. Thème I: Formation et entreprises: comment garantir l'adé-



quation des formations proposées avec les besoins des entreprises, notamment des PME? Thème II: La qualité dans la formation et l'enseignement professionnels, la gestion de la qualité et les systèmes de contrôle de la qualité. Thème III: Apprentissage en ligne: méthodes virtuelles d'apprentissage. Thème IV: Former les enseignants et les formateurs. La conférence s'adressait aux décideurs, moteurs du changement dans les systèmes de formation, aux directeurs de la formation professionnelle, aux représentants des universités et des institutions de formation, aux acteurs de la formation professionnelle, aux partenaires sociaux et aux organisations non gouvernementales.

Communication de la Commission au Conseil, au Parlement européen, au Comité Économique et Social européen et au Comité des Régions: politique de l'innovation: mise à jour de l'approche de l'Union dans le contexte de la stratégie de Lisbonne.

Commission européenne
Luxembourg: EUR-OP, 2003, 27 p.
(Documents COM (2003) 112)
Disponible auprès d'EUR-OP, 2 rue Mercier,
L-2985 Luxembourg, ou dans les bureaux
de vente nationaux,
tél. (352-29) 294 21 18,

fax (352-29) 294 27 09,
E-mail: info.info@opoce.cec.be,
URL: <http://publications.eu.int/>

L'innovation est un pilier majeur de la «stratégie de Lisbonne» lancée par le Conseil européen de mars 2000, puis renforcée par les sommets suivants, en particulier celui du Conseil européen de Barcelone. L'objet de cette communication est de décrire les différentes voies qui mènent à l'innovation et d'en analyser les effets, tant sur la conception que sur les différentes modalités de mise en œuvre des politiques d'innovation, afin que la démarche ne soit pas compromise par une définition trop restrictive de l'innovation. La communication analyse également les défis actuels auxquels doit faire face l'UE et qui lui sont jusqu'à un certain point spécifiques, dans la mesure où les structures, les problèmes et les possibilités d'innovation ne présentent pas forcément le même visage dans toutes les grandes régions économiques du monde. Les facteurs examinés sont notamment l'insuffisance persistante des performances de l'ensemble de l'Union, les implications de l'élargissement, les tendances démographiques et le poids important du secteur public dans les économies de l'UE.
http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/leg/com/com_2003_0112_fr.pdf

Du côté des États membres

AT Bildungsziele in der Wissens- und Informationsgesellschaft: eine Analyse des Bildungsdiskurses von 1990 bis 2001.

[Objectifs éducatifs dans la société de la connaissance et de l'information: une analyse du débat sur l'éducation, 1990-2001]

Gehmacher, Ernst; Kreiml, Thomas; Steiner, Karin
Analyse Beratung und Interdisziplinäre Forschung - ABIF
Vienne: ABIF, 2003, 88 p.
ABIF, Wiedner Hauptstraße 39/2/11a, A-1040 Vienne,
tél. (43-1) 522 48 73,
fax (43-1) 522 65 77,
E-mail: office@abif.at,
URL: <http://www.abif.at>

Ce document présente et analyse les discussions sur le système éducatif, notamment depuis une dizaine d'années. Dans la jungle du débat actuel sur l'éducation, cette analyse des idéaux et des normes contemporains en matière d'éducation se propose d'élucider leur pertinence sociopolitique. De plus, l'étude tente de montrer que la société trouve dans l'un de ses sous-systèmes, à savoir le système éducatif, le fondement de sa propre représentation. Afin d'approfondir cette hypothèse, les débats sur l'éducation sont soumis à une analyse rigoureuse pour dégager leurs normes idéales sous-jacentes, illustrées par une sélection de déclarations d'hommes politiques autrichiens en matière de politiques éducatives. L'étude est complétée par une analyse des avis d'experts sur «l'éducation dans la société de la connaissance et de l'information» et des



représentations de l'éducation diffusées dans les médias (articles de presse).

<http://www.abif.at/deutsch/download/Files/Endbericht-Bildungsziele%20in%20der%20Wissens-%20und%20Informationsgesellschaft.pdf>

Employability of vocational training graduates: the European SME's approach: Austrian report.

[Employabilité des diplômés issus de la formation professionnelle: l'approche des PME européennes: rapport de l'Autriche]

Mandl, Irene; Oberholzner, Thomas
Vienne: Österreichisches Institut für Gewerbe- und Handelsforschung, 2003, 92 p.

Ce projet fournit des informations sur l'employabilité, les compétences et les aptitudes des jeunes diplômés de la formation professionnelle recrutés dans les PME, ainsi que sur les différentes mesures prises au niveau régional pour améliorer l'employabilité des diplômés de la formation professionnelle. Une attention particulière est portée aux compétences spécifiquement liées aux technologies de l'information. L'étude comprend des analyses couvrant cinq pays européens et des entreprises de toutes tailles; des considérations liées au sexe sont également abordées.

http://www.kmuforschung.ac.at/de/Employability_of_Vocational_Training_Graduates/Employability_of_Vocational_Training_Graduates.pdf

CZ Counselling services at Czech Universities / Zuzanna Freibergerova [et al.].

[Services d'orientation dans les universités tchèques]

National Training Fund - NTF, National Resource Centre for Vocational Guidance - NRCfVG

Prague: NTF, 2003, 159 p.
ISBN 80-86728-00-5

Cette publication fournit un aperçu complet de la situation actuelle des services d'orientation et d'assistance universitaire dans les universités tchèques placées sous tutelle du ministère de l'éducation, complété par un certain nombre de données empiriques. Ces services d'orientation sont comparés aux prestations proposées dans les universités modernes; en outre, la formation des conseillers

d'orientation est analysée. Une présentation des services d'orientation universitaire dans d'autres pays européens complète l'ouvrage.

DK Rapport fra Udvalg om fornyelse af vekseluddannelsesprincippet mv. for visse tekniske erhvervsuddannelser / Undervisningsministeriet.

[Rapport du Comité pour la réforme du principe de formation en alternance dans certaines formations techniques]

Ministère de l'éducation du Danemark - UVM, Uddannelsesstyrelsen

Copenhague: UVM, 2003, 56 p.
(Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie, nr. 3-2003)

Undervisningsministeriet, Frederiksholms Kanal 21, DK-1220 Copenhague K, tél. (45-33) 92 50 00

En 2002, le ministre danois de l'éducation a institué un comité chargé de réévaluer le principe de la formation en alternance dans certaines formations techniques. Ce comité était un organe tripartite formé de représentants des partenaires sociaux et du ministère de l'éducation. Il avait pour mandat de rechercher des solutions et de formuler des recommandations visant à créer des structures plus souples pour certains programmes spécifiés de formation technique. Un domaine particulièrement pertinent était celui de la réforme du système de formation en alternance. Ce rapport décrit les résultats des travaux du comité. Il met en avant certaines propositions, notamment sur la flexibilité, sur le renforcement des niveaux de compétences visés par les programmes, sur l'assurance qualité, sur la mise en œuvre de la Réforme 2000 et sur les meilleures manières de renforcer le principe de formation en alternance et d'améliorer la cohérence entre les cours dispensés à l'école et la formation pratique sur le lieu de travail.

<http://pub.uvm.dk/2003/fornyelse/>

Erhvervspædagogik mellem tradition og fornyelse: lærerkompetencer, læring og ledelse.

[Pédagogie de la formation professionnelle entre tradition et renouveau: compétences des enseignants, apprentissage et gestion]

Findalen, Erik; Dibbern Andersen, Ole
Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse - DEL



Frederiksberg: DEL, 2003, 60 p.
 ISBN 87-7548-149-9
 DEL, Rosenørns Allé 31, DK-1970 Frederiksberg C.,
 tél. (45-35) 24 79 00,
 fax (45-35) 24 79 10,
 E-mail: del-lib@delud.dk,
 URL: <http://www.delud.dk/>

Les nouveaux programmes de formation et d'enseignement professionnels au Danemark, bien qu'entrés en vigueur en 2001, posent toujours de grands problèmes aux établissements de formation professionnelle et aux enseignants. La réforme a modifié le rôle des enseignants, ainsi que les critères régissant les démarches pédagogiques. Ce recueil traite de la réforme et des nouvelles exigences qu'elle impose aux enseignants et aux directeurs d'établissement en termes de compétences. Il comporte quatre articles qui mettent tous l'accent sur les principaux paradoxes de la FEP au Danemark. Par exemple, dans l'un des articles, intitulé «Compétences et formation des enseignants et développement des programmes de FEP», Sten Clod Poulsen indique que des solutions à nombre de problèmes rencontrés en cours existent et sont souvent connues, mais qu'elles ne sont pas appliquées dans les établissements. Le recueil reprend des contributions présentées lors d'une conférence tenue à Kolding en juin 2002.

<http://www.delud.dk/dk/publikationer/Erhvervspaedagogik/index.html>

FR Financement de la formation: la fin de l'obligation légale? / Laurent Gérard.

Entreprise et carrières, n° 661 (mars 2003), p. 14-21
 Rueil-Malmaison: Liaisons Sociales, 2003
 ISSN 0995-4945

Ce dossier propose un état des propositions patronales et syndicales pour la reprise des négociations relatives à la réforme de la formation professionnelle en avril 2003. Les organisations patronales et syndicales sont plutôt favorables à transformer l'obligation légale en une obligation conventionnelle. Un consultant en droit de la formation estime que pour permettre un renouveau de la formation et, notamment, la construction d'un droit de la compétence, la défiscalisation de l'obligation légale est nécessaire. Cependant, deux questions restent à régler: le co-in-

vestissement formation et le déroulement de la formation en dehors du temps de travail.

DE Erkenntnis und Erfahrung im Verhältnis zu Steuerung und Gestaltung: Berufsbildungsforschung im Rahmen der DFG-Forschungsförderung und der BLK-Modellversuchsprogramme / Klaus Beck.

[Les connaissances et l'expérience face au contrôle et à la conception: la recherche dans le domaine de la formation et de l'enseignement professionnels dans le contexte de la promotion de la recherche DFG et du programme de projets pilotes BLK]

In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, vol. 99, n° 2, p. 232-250 (2003).
 Stuttgart: Steiner Verlag, 2003
 ISSN 0172-2875

L'auteur part de l'exemple de la recherche sur la formation et l'enseignement professionnels pour traiter la question des relations entre la théorie et la pratique. La première partie résume les nouveaux résultats de la recherche sur la pédagogie et l'apprentissage, en mettant notamment l'accent sur le programme DFG consacré aux processus pédagogiques et apprenants dans la formation commerciale initiale. Dans la seconde partie, l'auteur analyse systématiquement les travaux de recherche réalisés dans le cadre de projets pilotes, en examinant tout particulièrement la question de savoir s'il est possible d'harmoniser, dans ce domaine, la recherche et la pratique.

Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung / Rolf Arnold [et al.]

[Mémoire de recherche sur l'éducation des adultes et la formation professionnelle continue]

In: Erziehungswissenschaft, vol. 14 (2003), n° 6, p. 41-69
 Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 2003
 ISSN 0938-5363

L'importance croissante de l'apprentissage tout au long de la vie et de l'éducation des adultes exige que la recherche empirique se mobilise largement, intensivement et durablement. L'Institut allemand d'éducation des adultes (*Deutsches Institut für Erwachsenenbildung*, DIE) présente sous forme de programmation ce qui est attendu de la recherche



en formation dans le domaine de l'éducation des adultes. Ce champ particulier et de plus en plus important de la recherche pédagogique devra ainsi centrer ses efforts sur certains aspects cruciaux que ce rapport s'attache à identifier, à analyser et à définir. Les questions suivantes sont abordées: comment les adultes apprennent-ils? structures de la connaissance et besoins en compétences; compétences professionnelles; institutionnalisation: systèmes et politiques à plusieurs niveaux.

IE Educational Disadvantage Forum: report of inaugural meeting / Educational Disadvantage Committee.

[Forum sur le déficit d'éducation: rapport de la réunion d'ouverture]

Department of Education and Science, Educational Disadvantage Committee
Educational Disadvantage Forum. Dublin. 2002

Dublin: Department of Education and Science, 2003, 37 p.

Department of Education and Science, Marlborough Street, IRL-Dublin 1,
tél. (353-1) 873 47 00,
fax (353-1) 878 79 32,
URL: <http://www.irlgov.ie/educ/>

Ce rapport présente les résultats des discussions et délibérations du Forum sur les «déficits d'éducation» qui s'est tenu à Dublin en novembre 2002. Près de 300 personnes, venues de divers secteurs du système d'éducation formelle et non formelle, ont participé à ce Forum. Le rapport présente également les points de vue exprimés sous forme de plus de 700 suggestions écrites et disponibles sur le site web du ministère de l'éducation et de la science. Au cours de son discours d'ouverture, le professeur Peter Evans de l'OCDE a souligné le contexte de politique internationale dans lequel différentes actions visant à pallier le déficit d'éducation ont été mises en place. Il a souligné un certain nombre de différences importantes entre l'ancien modèle de «services non intégrés» et le nouveau modèle de «services intégrés». Un résumé des suggestions a été présenté au Forum, suivi d'un compte-rendu succinct des groupes de travail et d'un forum de discussion. Le rapport se termine par une présentation des thèmes clés et des questions soulevées au forum. Parmi les thèmes récurrents figurent: la nécessité de s'attaquer à la question du déficit d'éducation dans le cadre d'une approche basée sur

les droits à l'égalité; une cohésion stratégique et une coordination des services et des politiques accrues, tant entre les ministères qu'au sein de ceux-ci; le développement de liens étroits entre les écoles et la localité ou le quartier, pour faire face aux questions de déficit d'éducation.

http://www.education.ie/servlet/blobServlet/si_ed_disadvantage_forum.pdf

Institutes of Technology and the knowledge society: their future position and roles: report of the Expert Working Group. [Les Instituts technologiques et la société de la connaissance: fonctions et rôles futurs: rapport du Groupe d'experts]

Council of Directors of Institutes of Technology

Dublin: Council of Directors of Institutes of Technology, 2003, 64 p.

Council of Directors of Institutes of Technology, 4 Lower Hatch Street, IRL-Dublin 2,
tél. (353-1) 676 98 98,
fax (353-1) 676 90 33,

E-mail: margaret.coen@councilofdirectors.ie,
URL: <http://www.councilofdirectors.ie>

Les Instituts universitaires de technologie proposent un enseignement professionnel allant du premier cycle du supérieur (diplômes universitaires de technologie, maîtrise) aux deuxième et troisième cycles (maîtrise et doctorat). Ils proposent également diverses formations techniques et en alternance, ainsi que de nombreuses formations à mi-temps répondant à une demande croissante. Ils jouent un rôle majeur dans leur région, en contribuant au rayonnement et au développement de l'industrie locale. Le Groupe d'experts a été chargé d'étudier le rôle joué par ces Instituts dans le cadre de l'enseignement supérieur et de faire des recommandations pour leur évolution future en se basant sur les bonnes pratiques internationales. Le rapport considère l'évolution du cadre politique dans lequel opèrent les Instituts, les conséquences du nombre toujours plus faible d'élèves sortant de l'école, ainsi que la promotion d'une diversification de l'offre et d'une flexibilité accrue des prestations; il examine aussi les interactions possibles entre ces Instituts et les établissements d'enseignement postobligatoire et secondaire. Enfin, le rapport aborde le rôle joué par les Instituts universitaires de technologie dans la recherche et leur place parmi les institutions d'enseignement supérieur et fait quelques propositions quant



à la structure qu'ils pourraient adopter à l'avenir.

http://www.councilofdirectors.ie/documents/246_Directors.pdf

PL **Warsztat pracy europejskiego doradcy kariery zawodowej.**
[Le travail d'un conseiller d'orientation européen]

Paszkowska-Rogacz, Anna
Varsovie: KOWEZ, 2002, 98 p.
ISBN 83-88780-30-1
KOWEZ, ul. Spartańska 1B, 02-637
Varsovie,
tél. (48-22) 844 18 68,
fax (48-22) 646 52 51,
E-mail: sekret@kowez.edu.pl,
URL: <http://www.kowez.edu.pl>

Cette publication s'adresse aux enseignants, aux pédagogues et aux conseillers d'orientation professionnelle qui entreprennent d'aider les élèves du secondaire à concevoir et à choisir leur avenir professionnel de manière réfléchie. Elle comporte une série de 30 exercices (basés sur les expériences recueillies dans plusieurs pays européens), ainsi que des grilles d'interprétation des résultats. Cela permet de dégager plus facilement les centres d'intérêt, les aptitudes, les systèmes de valeur, les préférences professionnelles et les choix de vie des élèves. Ces informations s'avèrent utiles pour organiser l'avenir et prendre des décisions rationnelles sur le métier que l'on va choisir ou les études que l'on souhaite poursuivre.





ReferNet – Réseau européen de référence et d'expertise

CEDEFOP

Centre européen pour le développement de la formation professionnelle
P.O.Box 22427
GR-55102 Thessaloniki
Tél. (30)23 10 49 01 11 General
Tél. (30)23 10 49 00 79 Secretariat
Fax (30)23 10 49 00 43 Secretariat
Marc Willem, Head of Library &
E-mail: mwi@cedefop.eu.int
<http://www.cedefop.eu.int>
<http://www.trainingvillage.gr>

VDAB/ICODOC

Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding
Intercommunautair documentatiecentrum voor beroepsopleiding
Keizerlaan 11
B-1000 Bruxelles
Tél. (32-2) 50 61 321
R. Van Weydevelde
Fax (32-2) 50 61 561
Reinald Van Weydevelde,
Documentation
E-mail: rvweydev@vdab.be
Web address: <http://www.vdab.be>

CIRIUS

Center for Information og Rådgivning om International Uddannelses- og Samarbejdsaktiviteter
Fiolstræde 44
DK-1171 København K
Svend-Erik Povelsen, Senior Adviser
E-mail: sep@CiriMail.dk
Tél. (45-33) 95 70 99
Fax (45-33) 95 70 01
<http://www.ciriisonline.dk/>

BIBB

Bundesinstitut für Berufsbildung
Robert-Schumann-Platz 3
D-53142 Bonn
Dr Georg Hanf, Senior Researcher
International Comparative Research
E-mail: hanf@bibb.de
Tél. (49-228) 10 71 602
Fax (49-228) 10 72 963
<http://www.bibb.de/>

OEEK

Organismos Epaggelmatikis Ekpaideysis kai Katartisis
Ethnikis Antistasis 41 and Karamanoglou
GR-14234 Athènes
Dr George Sapounakis, Head of Studies Department
E-mail: tm.spoudon@oEEK.gr
Tél. (30-21) 02 70 91 40
Fax (30-21) 02 71 97 66
<http://www.forthnet.gr/oEEK/>

INEM

Servicio Público de Empleo Estatal
Condesa de Venadito 9
E-28027 Madrid
Maria Luz de las Cuevas Torresano,
Information/Documentation
E-mail: mluz.cuevas@inem.es
Tél. (34-91) 58 59 834
Fax (34-91) 37 75 881
<http://www.inem.es/>

Centre INFO

Centre pour le développement de l'information sur la formation permanente
4, avenue du Stade de France
F-93218 Saint Denis de la Plaine
Cedex
Henriette Perker, Project Manager
E-mail: h.perker@centre-inffo.fr
Tél. (33-1) 55 93 92 14
Fax (33-1) 55 93 17 25
<http://www.centre-inffo.fr/>

FÁS

Training and Employment Authority
P.O. Box 456, 27-33 Upper Baggot Street
IRL-Dublin 4 Dublin
Jean Wrigley, Consultant Librarian
E-mail: jean.wrigley@fas.ie
Tél. (353-1) 60 70 538
Fax (353-1) 60 70 634
<http://www.fas.ie/>

ISFOL

Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori
Via Morgagni 33
I-00161 Rome
Alessandra Pedone, Researcher
E-mail: a.pedone@isfol.it
Tél. (39-06) 78 26 028
<http://www.isfol.it/>

Études et Formation S.A

Études et Formation S.A.
335 route de Longwy
L-1941 Luxembourg
Marc Ant, Managing Director
E-mail: marcant@etform.lu
Tél. (352) 44 91 99
Fax (352) 44 92 08
<http://www.etform.lu/>

CINOP

Centrum voor Innovatie van Opleidingen
Pettelaarpark, Postbus 1585
NL-5200 BP 's-Hertogenbosch
Martine Maes, Consultant International Affairs
E-mail: mmaes@cinop.nl
Tél. (31-73) 68 00 619
Fax (31-73) 61 23 425
<http://www.cinop.nl/>

abf Austria

IBW
Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft
Rainergasse 38
A-1050 Vienna
Prof. Thomas Mayr, Director
E-mail: mayr@ibw.at
Tél. (43-1) 54 51 67 10
<http://www.ibw.at/>

INOFOR

Instituto para a Inovação na Formação
Avenida Almirante Reis, n.º 72
P-1150-020 Lisboa
Fernanda Ferreira, Coordinator
E-mail: fernanda.ferreira@inofor.gov.pt
Tél. (351-21) 81 07 012
Fax (351-21) 81 07 190
<http://www.inofor.pt/>

OPH

Opetushallitus
Hakaniemenkatu 2, P.O. Box 380
FIN-00531 Helsinki
Matti Kyrö, Head of Unit
E-mail: matti.kyro@oph.fi
Tél. (358-9) 77 47 71 24
Fax (358-9) 77 47 78 69
<http://www.oph.fi/>



Organisations associées

Statens Skolverk

Kungsgatan 53
S-106 20 Stockholm
Sten Pettersson
E-mail: Sten.Pettersson@skolverket.se
Tél. (46-8) 52 73 32 00
Fax (46-8) 52 73 32 00
<http://www.skolverket.se/>

NCVER

National Centre for Vocational
Education Research Ltd.
PO Box 8288
AU-SA 5000 Station Arcade
Dr Tom Karmel, Managing Director
E-mail: exec@ncver.edu.au
Tél. (61-8) 82 30 84 00
Fax (61-8) 82 12 34 36
<http://www.ncver.edu.au/>

Eurydice

Le réseau d'information sur l'éducation
en Europe
Avenue Louise 240
B-1050 Bruxelles
Patricia Wastiau-Schlüter, Director
E-mail: patricia.wastiau.schluter@eury-
dice.org
Tél. (32-2) 60 05 353
Fax (32-2) 60 05 363
<http://www.eurydice.org/>

KRIVET

The Korean Research Institute for
Vocational Education and Training
15-1 Ch'ongdam, 2-Dong,
KR-135-102 Kangnam-gu, Seoul,
Dr Jang-Ho Kim, President
E-mail: jhkim@krivet.re.kr
Tél. (82-2) 34 44 62 30
Fax (82-2) 34 85 50 07
<http://www.krivet.re.kr/>

QCA

Qualifications and Curriculum
Authority
83 Piccadilly
UK-W1J 8QA London
Tom Leney, UK ReferNet Coordinator
E-mail: leneyt@qca.org.uk
Tél. (44-20) 75 09 53 92
Fax (44-20) 75 09 69 77
<http://www.qca.org.uk/>

EVTA

European Vocational Training
Association
Rue de la Loi, 93-97
B-1040 Bruxelles
Tommaso Grimaldi, General Secretary
E-mail: tommaso.grimaldi@evta.net
Tél. (32-2) 64 45 891
Fax (32-2) 64 07 139
<http://www.evta.net/>

ETF

Fondation européenne pour la
formation
Villa Gualino, Viale Settimio Severo 65
10133 Turin
Vaclav Klenha, Project Manager
E-mail: Vaclav.Klenha@etf.eu.int
Tél. (39-011) 630 22 25
Fax (39-011) 630 22 00
<http://www.etf.eu.int/>

ILO/BIT

International Labour Office
Bureau international du travail
4 Route des Morillons
CH-1211 Geneva 22
Dr Jane Barney, Documentalist
E-mail: barney@ilo.org
Tél. (41-22) 79 96 959
Fax (41-22) 79 97 650
<http://www.ilo.org/>

MENNT

Samstarfsveitvangur atvinnulífs og
skóla
Grensásvegur 16a
IS-108 Reykjavík
Aðalheiður Jónsdóttir, Director
E-mail: alla@mennt.is
Tél. (354) 59 91 440
Fax (354) 59 91 401
<http://www.mennt.net>

EFVET

European Forum of Technical and
Vocational Education and Training
Rue de la Concorde, 60
B-1050 Bruxelles
Hans van Aalst, President
E-mail: h.vanaalst@kpcgroepl.nl
Tél. (32-2) 51 10 740
Fax (32-2) 51 10 756
<http://www.efvet.org/>

UNEVOC

International Centre for Technical and
Vocational Education and Training
Görresstr. 15
D-53113 Bonn
Rupert Maclean, Director
E-mail: r.maclean@unevoc.unesco.org
Tél. (49-228) 24 33 712
Fax (49-228) 24 33 777
<http://www.unevoc.de/>

DFES

Department for Education and Skills
Room E3, Moorfoot
UK-S1 4PQ Sheffield
Amanda Campbell, Librarian
E-mail:
enquiries.library@dfes.gsi.gov.uk
Tél. (44-114) 25 93 339
Fax (44-114) 25 93 564
<http://www.dfes.gov.uk>

Teknologisk Institutt

Åkersveien 24C
N-0131 Oslo
Signe Engli, Project Manager
E-mail: signe.a.engli@teknologisk.no
Tél. (47-958) 76 139
Fax (47-22) 86 53 39
Web address:
<http://www.teknologisk.no/>

European SchoolNet

Rue de Trèves 61
B-1000 Bruxelles
Frans Van Assche, Strategy Manager
E-mail: frans.van.assche@eun.org
Tél. (32-2) 79 07 575
Fax (32-2) 79 07 585
<http://www.eun.org>

OIT

Centre international de formation de
l'OIT
Viale Maestri del Lavoro, 10
I-10127 Turin
Catherine Krouch, Documentation
E-mail: c.krouch@itcilo.it
Tél. (39-011) 69 36 510
Fax (39-011) 69 36 535
<http://www.itcilo.org/>

CINTERFOR/OIT

Centro Interamericano de
Investigación y Documentación sobre
Formación Profesional
Avenida Uruguay 1238, Casilla de
correo 1761
UY-11000 Montevideo
Juan Andres Tellagorry, Documentalist
E-mail: tellagor@cinterfor.org.uy
Tél. (598-2) 92 05 57
Fax (598-2) 92 13 05
<http://www.cinterfor.org.uy/>

Commission européenne

Rue de la Loi 200
B-1049 Bruxelles
Peter Baur, Project Manager
E-mail: peter.baur@cec.eu.int
[http://europa.eu.int/comm/dgs/educa-
tion_culture/index_fr.htm](http://europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/index_fr.htm)

OVTA

Overseas Vocational Training
Association
1-1 Hibino, 1 Chome, Mihama-ku,
JP-261-0021 Chiba-shi,
Nobuhiro Uehara, Managing Director
Tél. (81-43) 27 60 211
Fax (81-43) 27 67 280
<http://www.ovta.or.jp/>



**Derniers
numéros
en français**



N° 28/2003

Recherche

- La position d'emploi des jeunes actifs: éléments de comparaison européenne (Thomas Couppié; Michèle Mansuy)
- Définir un cadre pédagogique pour l'apprentissage en ligne (Shyamal Majumdar)
- L'approche basée sur la compétence: ses incidences sur la conception de la formation – changement de paradigmes dans la formation liée au travail et dans le développement du savoir organisationnel (Burkart Sellin)

Analyse des politiques de formation professionnelle

- La formation et l'organisation flexible du travail dans les entreprises européennes du secteur de la métallurgie: le cas de l'Espagne, de la France, de l'Italie et du Portugal (Ángel Hermosilla Pérez; Natalia Ortega)
- La qualification pédagogique du personnel de formation dans le bâtiment (Michael Leidner)

Études de cas

- Transition de l'enseignement professionnel supérieur à la vie active (Marja-Leena Stenström)
- La coopération avec la RP de Chine dans le domaine de la formation professionnelle: de la coopération bilatérale à la coopération internationale – quelques expériences allemandes (Hans-Günter Wagner)

N° 29/2003

Recherche

- La qualité dans la formation électronique (Ulf Ehlers)
- Organisations apprenantes: entre prétendre et être (Christian Harteis)
- Formuler les politiques des établissements éducatifs grâce à la discussion électronique entre enseignants et direction (P.M. van Oene, M. Mulder, A.E. Veldhuis-Diermanse, H.J.A. Biemans)

Analyse des politiques de formation professionnelle

- Expériences de création d'entreprises encadrées par des centres de formation professionnelle du Pays basque espagnol (Imanol Basterretxea, Ana González, Aitziber Olasolo, María Saiz, Lola Simón)
- Difficultés et perspectives de la FEP en Afrique – les expériences de Misereor (Thomas Gerhards)
- Stratégies du temps d'apprentissage dans les entreprises – études empiriques sur la mise en œuvre de la formation (Sabine Schmidt-Lauff)
- Jeter des ponts entre l'école et la vie active – Comment les écoles s'y prennent-elles pour créer des conditions propices à l'insertion des jeunes dans la vie adulte et le monde du travail? (Marita Olsson)





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)

À lire

- *Rubrique du service de documentation du Cedefop, réalisée avec l'appui des membres du réseau documentaire* (Anne Waniart)



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. Elle paraît trois fois par an en anglais, français, allemand et espagnol et 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) et 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.

Dans la Revue seront publiés des articles qui présentent des idées nouvelles, rendent compte des résultats de la recherche ou exposent les expériences et pratiques nationales et européennes. Elle comprendra également des prises de position et des réactions à propos des questions liées à la formation et à l'enseignement professionnels.

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

Parallèlement à leur publication, les articles de la Revue paraissent sous la forme d'extraits sur Internet. Il est possible d'avoir un aperçu des numéros précédents à l'adresse suivante: <http://www.trainingvillage.gr/etv/editorial/journal/journalarc.asp>.

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 2500 à 3000 mots. Ils peuvent être rédigés dans l'une des langues suivantes: espagnol, danois, allemand, grec, anglais, français, italien, néerlandais, norvégien, portugais, finnois et suédois.

Les articles seront transmis au Cedefop soit sur support papier accompagné d'une copie sur disquette (format Word), soit par courrier électronique (annexe au format Word); ils seront accompagnés d'une biographie succincte de l'auteur indiquant ses fonctions actuelles. 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 (éditeur en chef) par téléphone (30) 23 10 49 01 11, par fax (30) 23 10 49 00 99 ou par courrier électronique à l'adresse suivante: efg@cedefop.gr.

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

Rubrique du service de documentation du Cedefop, réalisée avec l'appui des membres du réseau documentaire

Anne Waniart

Revue européenne Formation professionnelle

N° 31 janvier - avril 2004/I



Centre européen pour le développement
de la formation professionnelle

Europe 123, GR-570 01 Thessalonique (Pylea)
Adresse postale: PO Box 22427, GR-551 02 Thessalonique
Tél. (30) 2310 490 111 Fax (30) 2310 490 099
E-mail: info@cedefop.eu.int
Page d'accueil: www.cedefop.eu.int
Site interactif: www.trainingvillage.gr