

FORMATION

Revue européenne

PROFESSIONNELLE



Dossier

Formation professionnelle
des personnes à besoins éducatifs spéciaux



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

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

Gisela Schürings

European Training Foundation, Italie

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-03-030-FR-C

Printed in Belgium, 2004

Responsables de la traduction:

Sylvie Bousquet;

Amarilyn Weiler-Vassilikioti

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

Maquette: Zühlke Scholz & Partner GmbH, Berlin

Couverture: Panos Haramoglou,

M. Diamantidi S.A., Thessalonique

En portugais la Revue européenne "Formation professionnelle" est disponible auprès de:

Centre de Informação e Documentação (CID)

Ministério do Trabalho e da Solidariedade

Praça de Londres 2-2°

P - 1049-056 Lisboa

Tél. (351-21) 843 10 36

Fax (351-21) 840 61 71

E-mail: depp.cides@deppmts.gov.pt

Production technique avec micro-édition:

M. Diamantidi S.A., Thessalonique

Clôture de la rédaction: novembre 2003

Pour les autres langues voir en 3° de couverture

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

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 98



Sommaire

Éditorial

L'année européenne des personnes handicapées 3
Martin Mulder, Éric Fries Guggenheim

Dossier sur la «formation professionnelle des personnes à besoins éducatifs spéciaux»

Dispositifs inclusifs de formation professionnelle des élèves handicapés 6
Annet De Vroey

L'enseignement inclusif progresse. Toutefois, pour que l'inclusion se poursuive dans tous les domaines de la vie, y compris le travail, la formation professionnelle devra suivre.

Aider les jeunes défavorisés à obtenir une qualification générale ou professionnelle du secondaire supérieur 14

Karl Johan Skårbrevik, Randi Bergem, Finn Ove Båtevik

Cet article examine les mesures qui, au niveau du secondaire supérieur, doivent être prises par le système d'apprentissage pour aider les jeunes défavorisés à obtenir un diplôme d'enseignement général ou un certificat de travailleur qualifié.

De nouveaux acteurs dans la formation des groupes sociaux défavorisés..... 22

Cristina Milagre, João Passeiro, Victor Almeida

Cette étude de cas vise à caractériser les profils des nouveaux acteurs intervenant dans la formation des groupes sociaux défavorisés

Les élèves à besoins spéciaux dans la formation et l'enseignement professionnels en Norvège - Une étude longitudinale 32

Jon Olav Myklebust

Cet article est basé sur une étude longitudinale, qui a suivi les élèves à besoins spéciaux pendant quatre années de scolarité dans l'enseignement secondaire de deuxième cycle. L'étude était centrée sur les élèves des cursus professionnels et consistait à identifier les conditions permettant aux élèves d'atteindre le niveau requis de qualification.

Recherche

Les influences de l'Union européenne sur le système de formation professionnelle en Allemagne 44

Dieter Münk

Analyse des effets de la mondialisation et de l'internationalisation ainsi que des stratégies européennes dans le domaine de la formation professionnelle sur le système allemand de formation professionnelle.



Mesure des activités de formation 59

Gottfried Langer

Les méthodes de mesure des activités de formation, si leur utilisation se prête au segment privilégié des organisations publiques et d'autres grandes organisations, conviennent moins aux segments défavorisés de la population et du monde des entreprises. Cette étude montre comment un nouvel indice appelé «degré d'activité de formation» («TrainingActivityDegree») pourrait permettre de combler ce fossé.

À lire

Europe International 80

Du côté des États membres 84

Anne Waniart

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



Errata

L'article «**Problématiques et finalités du conseil en orientation**» du Professeur Jean Guichard du Conservatoire National des Arts et Métiers de Paris que nous avons publié dans le numéro 26 mai-août 2002/III de notre Revue était accompagné d'une photographie qui n'était pas la sienne. Nous sommes confus de cette erreur inédite dans nos colonnes et nous présentons toutes nos excuses au Professeur Jean Guichard. Nous nous permettons de publier ici la photographie qui aurait dû figurer dans la version papier du numéro 26.

L'erreur a bien évidemment été corrigée dans la version électronique du numéro 26 de la Revue européenne Formation professionnelle que vous pouvez télécharger en allemand, anglais, espagnol, français et portugais sur le site du Village de la formation professionnelle du Cedefop à l'adresse:

<http://www2.trainingvillage.gr/etv/publication/publications.asp?section=18>



Éditorial

2003: l'année européenne des personnes handicapées

Comme le rappelle Viviane Reding, Membre de la Commission européenne chargée de l'éducation et de la culture⁽¹⁾, dans le dossier de presse de juin 2003 sur l'année européenne des personnes handicapées, «en 2003, 37 millions d'Européens vivent avec un handicap, soit un citoyen sur dix.»

Cette réalité a très tôt mobilisé l'Europe. Dès son traité fondateur, la Communauté européenne s'était engagée à mener des actions appropriées visant à combattre les discriminations, notamment à l'encontre des personnes en situation de handicap, et à leur assurer une égalité d'accès à la formation et à l'emploi. Cette volonté a été réaffirmée en l'an 2000 lors du Conseil européen de Lisbonne, puis intégrée à partir de 2001 dans les Lignes directrices pour l'emploi.

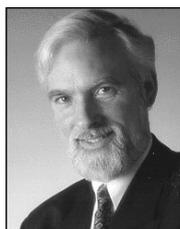
Le point de départ de cette sollicitude est à n'en pas douter à rechercher dans les idéaux démocratiques et égalitaires qui ont présidé à la construction de l'Union européenne. L'idée de base est que face à une situation de handicap, qui peut être perçue comme une situation d'injustice aléatoire faisant violence à certain des membres du corps social, la société doit réagir collectivement afin de parvenir à renverser la fatalité selon le principe de la mutualisation des risques, en surcompensant le handicap par des mesures de discrimination positives.

Cependant, dans le contexte actuel d'une société vieillissante et à la pyramide des âges chancelant sur sa base trop étroite d'une population en âge de travailler qui se réduit constamment relativement à la population globale que son travail permet d'entretenir, la question de l'insertion des personnes en situation de handicap dépasse la simple question des beaux principes et des droits de l'homme. Elle devient une nécessité économique et sociale. Il est de plus en plus évident que si notre société doit tout faire pour

intégrer les personnes en situation de handicap, ce n'est pas uniquement parce que ces personnes ont besoin de la société, mais surtout parce que la société a besoin de leur contribution à l'effort collectif de production de biens et de services marchands et non marchands, comme le démontre le rapport de l'OCDE intitulé «Transformer le handicap en capacité»⁽²⁾, dont les auteurs recommandent notamment d'«élaborer des dispositifs individualisés de prestations associant la réadaptation et la formation professionnelle, une aide à la recherche d'emploi, des prestations et la possibilité d'accéder à différentes formes d'emploi».

Il semble cependant que, comme le dit Murielle Timmermans, une jeune femme aveugle ayant fait un stage professionnel à la DG Emploi et affaires sociales de la Commission européenne à Bruxelles, «les États membres [...] ne considèrent pas la question du handicap comme une priorité»⁽³⁾. Et c'est pour remettre la question sous le feu des projecteurs que la Commission européenne et le Forum européen des personnes handicapées (FEPH)⁽⁴⁾, entraînant les États membres, ont organisé en 2003 l'année européenne des personnes handicapées, visant à mettre en exergue les difficultés et les discriminations auxquelles sont confrontées ces personnes, à mettre en avant leur contribution à la société et leurs droits à pouvoir améliorer leur vie et changer les attitudes à leur égard.

Le choix de l'Union européenne est très clair, c'est celui de l'intégration. Dans le domaine de l'éducation et de la formation, notamment professionnelle, cela revient à rechercher, autant que faire se peut, à intégrer dans les établissements éducatifs ordinaires les jeunes en situation de handicap et/ou ayant des besoins éducatifs spéciaux et à réduire au minimum l'inscription dans les établissements spécialisés.



Martin Mulder
Président du Comité éditorial de la Revue européenne «Formation professionnelle»



Éric Fries Guggenheim
Éditeur en chef de la Revue européenne «Formation professionnelle»

(1) Direction générale de l'éducation et de la culture, 2003: Année européenne des personnes handicapées, exemples de projets d'éducation et de culture pour les personnes handicapées, Dossier de presse, juin 2003

(2) Transformer le handicap en capacité. Promouvoir le travail et la sécurité des revenus des personnes handicapées, 236 pages, OCDE, Paris 2003, ISBN 92-64-29887-8 (81 03 02 2)

(3) Direction générale de l'éducation et de la culture, 2003: Année européenne des personnes handicapées ..., Dossier de presse, juin 2003, op. cit., page 33

(4) Le Forum européen des personnes handicapées / *European disability forum* est une organisation faitière européenne représentant un grand nombre d'associations de personnes en situation de handicap de l'UE. La mission de l'EDF est de garantir le plein accès des citoyens handicapés aux droits fondamentaux au travers de leur participation active au développement et à la mise en œuvre politique au sein de l'Union européenne.

Le Forum a un site Web en français et en anglais:

Français: <http://www.edf-feph.org/fr/welcome.htm>

Anglais: <http://www.edf-feph.org/en/welcome.htm>



La question mérite pourtant d'être débattue. Certes, l'intégration dans le système scolaire ordinaire a des effets incontestablement positifs en terme de socialisation, comme le défend Annet De Vroey dans l'article publié ici. Elle prépare en effet à la fois les jeunes en situation de handicap à s'intégrer parmi leurs pairs ne vivant pas ce type de situation et les jeunes non handicapés à vivre au quotidien avec leurs pairs ayant un handicap. Il n'en reste pas moins que les systèmes protégés répondent souvent mieux aux besoins éducatifs spécifiques des jeunes en situation de handicap et ont en outre l'avantage de rassurer les jeunes et leur familles, réduisant ainsi leur niveau de stress et accroissant de ce fait leur qualité de vie immédiate. D'où l'importance de ne procéder qu'en étroite collaboration avec les familles et les associations de handicapés et surtout de former de façon spécifique les intervenants et formateurs spécialisés, qui seront amenés à faciliter le passage des jeunes en situation de handicap vers le milieu ouvert, comme le rappellent les techniciens de l'équipe de l'INOFOR, Cristina Milagre, João Passeiro et Victor Almeida, dans leur article sur les nouveaux acteurs en matière de formation de groupe sociaux défavorisés.

Dans ce numéro nous publions quatre articles sur la formation professionnelle des personnes à besoins éducatifs spécifiques.

Le premier, « Formation professionnelle pour jeunes handicapés en milieu intégré » par Annet De Vroey, est un article d'opinion qui nous vient de Belgique, un plaidoyer argumentant en faveur de la formation professionnelle initiale intégrée en établissements scolaires ordinaires. L'auteur plaide en faveur de l'affectation diffuse d'éducateurs spécialisés dans chaque école ordinaire, par opposition à leur regroupement en institutions spécialisées et insiste sur la nécessité d'un accompagnement spécialisé des jeunes en situation de handicap au cours de leur scolarité en milieu ordinaire. Annet De Vroey est enseignante à l'École supérieure catholique de Louvain, où elle forme des formateurs qui interviennent ensuite en milieu ordinaire auprès de jeunes en situation de handicap, dans le cadre d'un enseignement de spécialité complémentaire au diplôme de formateur.

Le second article, « Baccalauréat et certificats d'aptitude professionnelle pour adolescent défavorisés » est le produit d'une recherche

menée par trois chercheurs académiques norvégiens, Karl Johan Skårbrevik de l'Université d'Ålesund, Randi Bergem et Finn Ove Båtevik de l'institut de recherche Møre de Volda. Cet article fait le point sur les mesures indispensables dans le système éducatif ordinaire au niveau de l'enseignement scolaire supérieur et de l'apprentissage pour assurer aux jeunes en situation de handicap la réussite au baccalauréat et au certificats d'aptitude professionnelle. L'une de ces mesures consiste en un accompagnement rapproché des élèves, ce en quoi les conclusions de cette recherche rejoignent celles de l'article précédent.

Le troisième élément de notre petit dossier est un article portugais écrit par Cristina Milagre, João Passeiro et Victor Almeida, trois techniciens supérieurs de l'unité « Méthodologie de formation » de l'Institut pour l'innovation en formation - l'INOFOR. Intitulé « Nouveaux acteurs dans la formation des groupes sociaux défavorisés », cet article est une étude de cas menée auprès de cinq institutions publiques ou associatives contribuant à la formation et à l'insertion sociale et professionnelle de groupes défavorisés. On y montre très bien en quoi la nécessité de prendre en compte de nouveaux besoins de formation, ceux des publics défavorisés, a conduit à de nouveaux modes d'organisation de la formation dont la dimension principale est l'accompagnement de la formation, et donc à l'émergence de nouveaux acteurs de la formations.

Enfin, le quatrième et dernier article de notre dossier, « Élèves à besoins spéciaux en formation professionnelle en Norvège - Une étude longitudinale » est le produit d'une recherche académique réalisée par un professeur associé de sociologie de l'Université de Volda, Jon Olav Myklebust. Son analyse longitudinale confirme ce qu'avance Annet De Vroey notamment, à savoir que le fait d'intégrer les élèves en situation de handicap dans des classes ordinaires plutôt que de les insérer dans des petit groupes ou des classes spéciales est encore le meilleur moyen de leur permettre d'obtenir la qualification visée.

Certains lecteurs jugeront sans doute que les articles publiés ici n'abordent qu'une facette très limitée de la question de la formation professionnelle des personnes handicapées. Nous n'en disconvenons pas et il nous semble évident que le débat doit se poursuivre dans



nos colonnes. Nous sommes tout à fait conscients de ce que la Revue européenne «*Formation professionnelle*» n'a jusqu'ici publié qu'un nombre très restreint d'articles sur la formation professionnelle des personnes en situation de handicap et/ou ayant des besoins éducatifs spéciaux. Et de fait, si le Comité éditorial de la Revue européenne a souhaité mettre à profit l'année des handicapés, c'est justement pour relancer ce thème de la formation professionnelle des personnes en situation de handicap.

Plusieurs facteurs expliquent le peu de place pris par ce thème dans nos colonnes:

□ notre procédure de sélection des articles dont la sévérité, qui est garante de la qualité de la Revue, effraie souvent les hommes et les femmes qui déploient sur le terrain emploi tous leurs efforts à promouvoir et à mettre en œuvre des mesures adaptées d'orientation sociale et professionnelle, de formation générale et professionnelle, d'insertion sociale et professionnelle. Ceux-ci hésitent à investir dans des articles qui risquent de se voir rejetés en fin de course pour des raisons «académiques». Lorsqu'ils dépassent leur premières réticences et nous envoient leurs propositions d'articles, ils sont trop souvent découragés par le travail non négligeable qu'imposent les révisions demandées par le comité éditorial. Les propositions d'articles restent alors sans suite et inédites, alors qu'il suffirait parfois de peu d'effort pour aboutir à une publication intéressante pour nos lecteurs;

□ les revues spécialisées qui emportent la préférence des chercheurs académiques parce qu'elles sont directement reconnues par les instances qui prennent les décisions quant à leur carrière, captent l'essentiel des bonnes propositions d'articles.

Pourtant, il nous semble essentiel que l'orientation et la formation professionnelle, la formation tout au long de la vie et l'insertion sociale et professionnelle des personnes en situation de handicap sortent des sphères spécialisées. Notre revue est lue par des publics très variés, chercheurs académiques certes, partenaires sociaux, décideurs politiques, hommes et femmes de terrain et elle est publiée en cinq langues⁽⁵⁾. Elle a vocation à diffuser l'information, dans la mesure du possible dans une perspective européenne et comparatiste, sur la formation professionnelle, l'orientation, l'accès au marché

du travail, c'est à dire d'une façon générale sur tout ce qui touche à la relation entre la formation et l'emploi, dans le but de concourir au développement de la formation professionnelle en Europe, en fournissant aux différents acteurs des arguments, des outils, des exemples, qui leur soient utiles dans leur action quotidienne. Aussi souhaitons nous que ce premier petit dossier sur la formation professionnelle des personnes en situation de handicap contribue à ouvrir le débat et encourage d'autres auteurs à nous adresser leurs contributions sur un sujet qui, à l'évidence, ne se refermera pas le 31 décembre 2003. Nous ne résisterons pas à ce propos au désir de citer ici la réponse de la jeune stagiaire de la DG Emploi et affaires sociales déjà citée plus haut, à la question posée par un membre de la DG Éducation et Culture:

Que pensez-vous de l'Année européenne des personnes handicapées ? Pensez-vous que l'Europe puisse avoir un rôle d'impulsion au niveau de la société en générale ?

«C'est très bien que l'Europe prenne ce genre d'initiative. Cela permet de présenter les personnes handicapées au niveau des médias et du public. Mais le problème réside au niveau des États membres, pour qui cela ne représente pas une priorité et où les actions ne sont absolument pas visibles. Il faudrait peut-être que l'UE fixe des objectifs précis avec des projets concrets à entreprendre. Et puis ça serait bien que l'année européenne des personnes handicapées ne se résume pas à une année!»

(5) Allemand, anglais, espagnol, français et portugais.



**Annet De
Vroey**

*VOBO - Cours de
troisième cycle de
formation
d'enseignants pour
besoins éducatifs
spéciaux*

*Université catholique
de Louvain*



Le cours de troisième cycle, d'une durée d'un an, forme des enseignants qualifiés en éducation spécialisée, qui exerceront leur activité sous forme de prestation de service et non pas en un lieu donné. Chaque année, près d'une vingtaine d'étudiants apportent à des élèves handicapés ou présentant de graves problèmes d'apprentissage un soutien dans des classes traditionnelles pendant deux jours par semaine. Ces classes relèvent de l'enseignement primaire aussi bien que secondaire et professionnel. L'équipe du cours de troisième cycle forme les étudiants au suivi, à l'adaptation et à la collaboration avec le personnel scolaire. Cette activité de formation nous conduit dans de nombreuses écoles où nous rencontrons des parents, des enseignants et des élèves handicapés ou non. Chaque demande qui nous est présentée nous montre que le processus d'inclusion est l'innovation la plus intéressante qui soit intervenue dans l'éducation au cours des dernières décennies.

Dispositifs inclusifs de formation professionnelle des élèves handicapés

Au cours de la dernière décennie, de nombreux enfants handicapés ont fréquenté les filières ordinaires d'enseignement. L'enseignement et la formation suivent la tendance générale à une participation accrue des personnes handicapées à la vie de la collectivité. La plupart des pays européens ont déjà inscrit à leur ordre du jour politique la question de l'enseignement inclusif. Dans certains pays toutefois, la transition depuis un système spécial d'enseignement (reposant sur l'exclusion) vers des mesures basées sur l'inclusion prend beaucoup de temps, témoignant d'hésitations après de nombreuses années de fonctionnement en parallèle de ces systèmes. L'enseignement primaire est souvent confronté au défi de l'inclusion, mais dans l'enseignement secondaire et professionnel, l'inclusion est loin d'être pratique courante. Il existe de nombreux exemples positifs d'intégration au titre d'initiatives privées, d'organisations de formation des adultes, de l'enseignement de la deuxième chance, etc. De même, on trouve déjà de nombreuses expériences fructueuses d'inclusion à tous les niveaux de l'enseignement dans certains pays (tels que l'Italie, la Norvège, la Suède et le Royaume-Uni). Toutefois, ces exemples de bonne pratique ne semblent pas suffire à impulser une véritable percée en faveur de l'enseignement inclusif.

Face à ces observations, nous devrions nous demander si l'absence d'enseignement inclusif à tous les niveaux ne retarde pas la participation des handicapés à l'activité professionnelle, ou si l'absence d'un système cohérent d'égalité des droits dans l'enseignement et la formation n'exerce pas un puissant effet dissuasif sur leur participation ultérieure. En d'autres termes: le fait que l'enseignement et la formation n'aient pas encore connu de véritable percée en faveur de l'inclusion continue-t-il de représenter un obstacle majeur à une activité professionnelle à part entière pour tous? Pour ma part,

je considère qu'il s'agit là d'un obstacle important, même si de nouvelles initiatives ne relevant pas des milieux éducatifs s'attachent à trouver des emplois normaux et favorisent de nouvelles formules de formation. Aussi longtemps que les élèves handicapés seront dirigés vers des filières spéciales d'enseignement et de formation, nous négligerons un très puissant instrument de renforcement de la participation et de renforcement de la citoyenneté, susceptible d'émettre en direction de la société un signal extrêmement fort: un consensus général, adopté à tous les niveaux de l'éducation, sur l'égalité des droits pour tous les jeunes.

L'héritage du passé

Dans certains pays d'Europe, la Belgique par exemple, l'enseignement (totalement) inclusif demeure un phénomène assez nouveau. Le système de l'enseignement spécial a été en expansion pendant plus de 30 ans et représente plus de 6 % de l'ensemble de la population d'âge scolaire (3 à 18 ans). S'il existe depuis près de 20 ans des mesures d'intégration des élèves dans les filières ordinaires, elles n'ont pas abouti à réduire l'effectif global des élèves des écoles spéciales, sauf là où elles ont fait l'objet d'une promotion active et d'un soutien intégral de la part d'équipes locales ou régionales. Pour certains enfants, l'intégration a «fonctionné» pratiquement sans difficulté. Quelques établissements d'enseignement spécial ont déjà davantage d'enseignants détachés pour dispenser un soutien dans des classes ordinaires que d'enseignants pratiquant effectivement sur place. C'est ainsi, par exemple, que les élèves malvoyants sans autre handicap obtiennent souvent d'excellents résultats dans l'enseignement primaire, secondaire, voire supérieur, s'ils bénéficient d'une aide (limitée) de la part d'un ensei-



gnant qui leur apporte un soutien quelques heures par semaine lorsqu'ils ont besoin d'une aide spéciale. Les enfants qui présentent d'autres handicaps physiques ont toutefois souvent bien plus de difficultés à réussir à l'école. Les raisons en sont multiples: mauvaise accessibilité de la plupart des écoles, plus grand besoin d'assistance pour toute activité, nombre limité d'heures de soutien accordé par le «plan» d'intégration. Qu'en est-il des enfants qui ont encore plus besoin d'aide en classe, par exemple ceux qui ont des difficultés de communication (enfants sourds ou malentendants, enfants autistes etc.), ou des problèmes intellectuels et d'apprentissage? À l'heure actuelle, de nombreuses écoles ne sont guère encore à même d'accueillir des enfants présentant un quelconque handicap. Les mesures mises en place pour améliorer l'intégration n'ont pas jusqu'à présent amélioré vraiment les attitudes des établissements sur des questions telles que leur flexibilité et leur créativité au niveau de l'adaptation aux exigences qu'elle impose, leur organisation du soutien interne par les enseignants ou leur recours à un soutien externe en fonction des besoins spéciaux d'un ou plusieurs de leurs élèves. Tant que l'intégration reste tributaire d'un système restreint et rigide de soutien, seuls les élèves dont les problèmes ne sont pas trop graves et, au mieux, dont les parents sont très actifs et très engagés, peuvent envisager un avenir dans une filière ordinaire. Les autres devront attendre que l'enseignement spécial et l'enseignement ordinaire (y compris la formation professionnelle) aient revu leur système de valeurs sur le handicap. Je pense que c'est l'existence même (de la structure) des écoles spéciales parallèlement aux établissements ordinaires qui freine le processus d'intégration et d'inclusion. C'est cette structure même, inscrivant les enfants dans la catégorie des handicapés et les marquant en conséquence, qui permet à la perspective «médicale et thérapeutique» du handicap de se perpétuer. Dans cette «idéologie du déficit», les handicapés ne sont pas censés gagner leur vie, ne sont pas présumés pouvoir s'acquitter d'un emploi et ne sont pas considérés comme «aptes» à une pleine participation à la société. Ce n'est donc pas le handicap lui-même, quel qu'il soit, qui réduit les possibilités de participation, d'apprentissage et de formation des enfants et des jeunes à l'école, mais l'habitude de diriger les enfants ayant des besoins spéciaux vers des écoles spéciales, des soins spéciaux, des lieux spé-

ciaux, et l'habitude de donner des réponses spécialisées et thérapeutiques aux questions des besoins spéciaux (Fougeyrollas, 1998; OMS, 2001). Les systèmes de valeurs existants empêchent l'enseignement spécial de devenir un service de soutien à l'enseignement ordinaire, le maintenant au contraire dans son statut de service à part entière.

Changement de perspective

Le passage de l'intégration à la recherche d'une pleine inclusion à l'école montre que nombreux sont ceux qui aspirent à un changement plus profond. Tant que tous les efforts de réussite devront émaner de l'élève (et des quelques heures d'aide supplémentaire dont il bénéficie), de nombreux enfants resteront exclus de l'intégration. Beaucoup d'entre eux ne parviendront jamais à suivre le même programme que les autres, ou à suivre leur rythme. Cette différence devrait constituer le point de départ de l'inclusion plutôt qu'un critère d'exclusion. Même lorsque les parents organisent une aide privée pour venir en aide à leur enfant en classe, leur intervention n'a pas forcément pour effet un changement d'attitude - elle aide la «machine» thérapeutique à tirer profit de l'absence de soutien à l'école et contrecarre les efforts d'inclusion des assistants qualifiés (ou non). Ce n'est que si toutes les parties concernées s'accordent à considérer que c'est l'inclusion même de l'élève dans une filière ordinaire qui impulse ses processus d'apprentissage et de participation actuels et futurs, et si aucune limite de temps n'est imposée pour la mesure des progrès réalisés, que l'on passera à l'inclusion.

Cette notion plus approfondie de l'intégration, que nous désignons du terme d'inclusion, fait lentement son entrée dans certaines classes et certaines écoles. Les écoles primaires ont été les premières à se tourner vers cette nouvelle optique sociale de l'égalité des chances pour tous, sans se défaire d'une grande incertitude quant à cette évolution. Les écoles secondaires se sont quant à elles montrées assez hésitantes, surtout lorsqu'elles ont un système de programmes à plusieurs niveaux et différents critères d'étude reflétant les capacités intellectuelles de l'élève plutôt que ses centres d'intérêt ou ses talents. À ce niveau, les écoles spéciales dispensent une formation à l'em-



ploi, qui répond mieux aux besoins de l'individu. De nombreuses écoles spéciales de formation professionnelle préparent leurs élèves à un emploi intégré, tandis que d'autres ne les préparent qu'à un travail protégé, soutenant qu'il n'y aura pas d'autres emplois pour eux sur le marché du travail. Je suis d'avis qu'il est essentiel que les filières secondaires ordinaires, au titre de la préparation aux choix et aux possibilités professionnels (futurs), suivent également cette nouvelle tendance à l'égalité des chances et prennent progressivement conscience de l'importance de l'inclusion.

Malgré tous les efforts déjà menés dans l'enseignement primaire, la formation professionnelle n'a pas encore une telle expérience de l'inclusion. Cela est dû en partie au fait que de nombreux élèves handicapés ne font pas particulièrement preuve de «sens pratique», qui représente souvent une condition de la formation professionnelle. Or, il est de toute évidence plus impératif encore dans le contexte de la formation professionnelle que dans celui de l'enseignement primaire d'adapter le niveau, le rythme et l'efficacité des performances. Par ailleurs, la nécessité de fournir un soutien, non seulement pendant le processus de formation, mais aussi pendant et après la période d'adaptation à un environnement ordinaire de travail, peut dissuader les écoles de s'engager dans le processus complexe de l'inclusion.

Allant au-delà de l'intégration, puisqu'elle exige de l'école, des services de placement, des enseignants et des formateurs un important effort d'adaptation et qu'elle se base sur des objectifs, des exigences et des conditions de travail personnalisés, l'inclusion remet fondamentalement en cause le processus de formation professionnelle.

De ce fait, les jeunes qui présentent un handicap ou un problème d'apprentissage de tout type, très souvent n'ont pas vraiment le choix entre enseignement ordinaire et enseignement spécial, et certainement pas lorsqu'il s'agit des choix professionnels. Certains d'entre eux, dotés de bonnes capacités intellectuelles, peuvent suivre les filières scolaires et supérieures ordinaires et décider eux-mêmes quelle profession ils veulent exercer. Mais de nombreux autres, présentant des handicaps multiples ou des problèmes d'apprentissage plus complexes, n'ont pas la liberté de choisir et n'ont même pas la certitude de pouvoir s'acquitter

d'un rôle professionnel sur le marché du travail.

À mon avis, chacun a le droit de s'acquitter de tout rôle social. C'est là un élément de la qualité de la vie. C'est pourquoi les choix professionnels et la formation professionnelle sont si importants, et c'est pourquoi il importerait de mieux faire connaître la nouvelle perspective de l'enseignement inclusif. Il n'est pas besoin d'une césure dans le processus d'inclusion et de participation, ni au début du processus éducatif, ni en son milieu. Si l'inclusion n'est pas entièrement possible, l'avenir de l'enseignement inclusif sera très incertain et l'avenir des élèves concernés ne sera pas nécessairement meilleur qu'auparavant. Il pourra même être pire. Pour œuvrer en vue de la pleine inclusion, il suffit de s'entendre sur quelques principes fondamentaux que je présenterai et que je fonderai dans cet article. Si nous négligeons ces principes fondamentaux de l'inclusion, nous ne ferons pas mieux qu'avant.

L'impératif d'une formation professionnelle intégrée se fait désormais plus pressant, et de nouvelles initiatives sont engagées et soutenues par les organisations de formation des adultes plutôt que par les institutions éducatives. Les dispositifs extrascolaires de formation professionnelle des adultes devront jouer un rôle de partenaires importants et permanents de la formation professionnelle scolaire. Comme leur rythme, leur efficacité et leur productivité sont moindres, davantage de temps et de formation pourront être nécessaires et il faudra concevoir de nouveaux modèles de formation continue, notamment en vue d'améliorer les perspectives d'emploi des handicapés.

Le concept de l'inclusion, clé de voûte des rôles, des choix et de la formation professionnels.

Le travail joue un rôle de plus en plus important dans la vie des individus, que l'on s'en félicite ou non. Les choix opérés en vue de la (future) profession revêtent une énorme importance. Le travail que l'on effectue confère souvent le statut social le plus important et le plus sûr que l'on ait pendant une bonne partie de sa vie. Les autres rôles sociaux, les autres fonctions sociales que l'on assume, ne sont pas nécessairement de moindre valeur, et peuvent même être de nature plus profonde ou plus permanente, mais le fait même d'occuper une place par-



mi d'autres individus exerçant une activité professionnelle confère une certaine considération, une certaine dignité, une certaine indépendance.

Ceux d'entre nous qui ont la possibilité d'opérer leurs propres choix sans se heurter à toutes sortes de barrières sont peut-être des privilégiés. Nombreux sont ceux, non seulement handicapés, qui n'ont pas la liberté de choisir. Or, l'idée fondamentale de l'égalité des chances dans l'éducation consiste à garantir au plus grand nombre possible d'élèves cette liberté de choix pour qu'ils puissent édifier leur propre avenir. Le moyen d'y parvenir n'est pas de procéder à une «sélection du plus fort» au début ni de recourir à la méritocratie - qui consiste à encourager (uniquement) ceux qui se conforment au système et justifient qu'ils sont dignes d'être encouragés (Nicaise, 2002) - mais de n'abandonner aucun membre de la communauté scolaire. Ce n'est qu'ainsi que tous parviendront à un point où pourra s'opérer le choix équitable d'une filière de formation professionnelle ou d'enseignement supérieur - ou des deux. Tout système qui restreint les choix professionnels à un moment trop précoce de la carrière scolaire néglige l'importance des choix personnels.

Les personnes handicapées se heurtent très fréquemment à ce type de barrières. Même si l'on sait dès le début qu'un garçon ou une fille ne deviendra pas médecin ou avocat, on ne devrait pas lui dénier le droit d'assumer un rôle professionnel dans la société, ni le droit de choisir une profession. Un garçon intellectuellement handicapé peut ne pas devenir directeur d'hôpital, mais il peut parler en son propre nom pour dire que l'hôpital est l'environnement professionnel qu'il préfère et que c'est là qu'il veut travailler. On ne devrait pas trouver les rêves de ces jeunes moins réalistes ou moins fiables que ceux des autres, qui procèdent eux-mêmes souvent à des changements d'orientation ou de choix.

Nous vivons dans une société qui encourage l'apprentissage tout au long de la vie et où il est possible d'opérer un deuxième choix en matière de formation professionnelle ou de profession. Mais au moment de travailler, il faut souvent aux intéressés beaucoup de courage pour faire abstraction de leurs expériences scolaires (souvent négatives) et recommencer. La formation professionnelle des adultes offre souvent de

nouvelles perspectives aux nombreuses personnes handicapées auxquelles on a dit que leurs choix sont limités - travail protégé ou pas de travail du tout - mais ne peut leur permettre de rattraper l'avance que les autres ont prise sur elles.

Ce n'est qu'en dispensant une formation professionnelle inclusive et de qualité au sein du système éducatif que l'on évitera aux intéressés de perdre un important sentiment de positionnement social, d'estime de soi et d'indépendance. Lorsqu'on est tributaire d'autrui pour tant de tâches de la vie quotidienne, ce type d'indépendance - qui peut être financière ou intellectuelle - peut faire toute la différence dans la vie. Ce sentiment d'indépendance, qui est d'autant plus grand que les autres comptent sur le travail que l'on accomplit, est l'une des valeurs les plus essentielles de l'inclusion.

La pratique de l'enseignement inclusif

Bien sûr, certains élèves handicapés suivent déjà un programme de formation professionnelle dans un environnement inclusif. L'expérience que j'ai de telles formules est qu'elles sont souvent organisées soit avec une équipe de soutien fournie par les parents, soit avec un soutien officiel parce qu'ils sont «aptes à réussir» dans le cadre du programme ordinaire. En Belgique, le nombre de jeunes handicapés relevant des filières ordinaires d'enseignement professionnel secondaire n'en reste pas moins assez faible. En ce qui concerne les choix de formation professionnelle, de nombreux jeunes handicapés sont défavorisés non seulement en raison des normes que stipule le programme, mais même plus encore du fait des exigences pratiques: ils doivent être rapides, efficaces, avoir de bonnes capacités motrices et être très mobiles. La transition vers l'enseignement professionnel est souvent le point de rupture plutôt que le point d'accès à l'inclusion.

Alors que de nombreuses écoles primaires apprennent lentement comment répondre aux exigences de l'inclusion, les écoles secondaires, et notamment les établissements d'enseignement professionnel, vont devoir commencer à suivre leur exemple. Il leur faudra pour réussir adopter les grandes idées et les grands principes de l'inclusion, qui sont essentiels pour la participation présente et future des intéressés parmi leurs homologues. Commençons par examiner les prin-



cipes communs de l'enseignement inclusif, pour mettre ensuite en lumière quelques conséquences qui en découlent plus spécifiquement pour la formation professionnelle.

L'enseignement inclusif est un processus permanent qui fait appel à l'intervention de nombreux acteurs. C'est donc un processus vulnérable. En se concentrant sur cinq grandes missions de l'inclusion, on permettra aux écoles et aux élèves de tirer profit de ce processus permanent (De Vroey & Mortier, 2002).

□ En premier lieu, nous devons nous efforcer de parvenir à une perspective et à un langage communs: en tant que communauté scolaire, quelle attitude avons-nous vis-à-vis des problèmes d'apprentissage, du handicap, des problèmes comportementaux, des différences au niveau des performances? Que faisons-nous des élèves qui ne peuvent suivre le programme? Comment communiquons-nous avec eux s'ils ont des difficultés d'expression, de compréhension? Comment restons-nous en contact avec leurs parents? De nombreuses questions apparaissent, qu'il importe de discuter. En nous familiarisant avec le grand objectif de l'éducation inclusive: maximiser la participation dans tous les domaines de la vie, nous parviendrons à faire changer les attitudes existantes et à considérer les «problèmes» davantage comme des différences et des défis. Il ne s'agit pas là d'une première étape, mais, pour ainsi dire, d'un substrat dans l'ensemble de l'école, qui permet aux changements et aux actions plus tangibles de s'enraciner dans la culture, les pratiques et les politiques de l'école (CSIE, 2002).

□ Deuxièmement, nous devons reconnaître la nécessité d'un plan éducatif individualisé et commencer à travailler avec ce plan. Dans l'inclusion, le PEI n'est pas basé sur une description de la progression qui doit intervenir chez les intéressés au niveau éducatif et de leur développement, ni sur des activités de rattrapage, mais il revêt plutôt la forme d'un plan de soutien. On repère des objectifs individuels à partir des opinions, des rêves, des intérêts, des attentes et des observations des principaux participants, on recherche les aménagements qui s'imposent et on en décide d'un commun accord, on planifie de manière explicite la participation. Organiser l'inclusion, c'est orienter minutieusement toutes les activités sur des objectifs spécifiques et satisfaire au besoin de

soutien. C'est aussi planifier avec soin l'assistance, sans négliger tous les appuis naturels qui peuvent être ou sont déjà fournis par les homologues des intéressés. L'évaluation des objectifs individuels, de même que le suivi du soutien fourni, sont des tâches permanentes.

□ Ensuite, nous nous intéressons à l'organisation et à la gestion de la pratique quotidienne en classe. Enseignants et formateurs doivent avoir conscience de leur «style» d'enseignement, de même que du style d'apprentissage de leurs élèves. Il est essentiel qu'ils aient foi en la capacité d'apprentissage de chaque élève, même s'ils ne peuvent «voir» le type de performance qu'ils attendent de la plupart des élèves. Dans un dispositif inclusif, l'enseignement doit impérativement être mené sur plusieurs niveaux, il doit être soigneusement planifié et choisi. Les enseignants doivent sans doute être formés à la planification d'activités différenciées et s'accoutumer mieux à travailler avec le personnel de soutien. Le mode collaboratif est souvent la méthode pratique de travail en classe la plus intéressante de par l'interdépendance qu'elle instaure parmi les élèves. Le tutorat et d'autres formes de soutien par les homologues des intéressés doivent être encouragés.

□ En outre, un critère primordial du succès de l'inclusion est le soutien social qui doit impérativement être garanti. Il doit donc être planifié et suivi au moyen du PEI, et le recours à ce soutien social doit devenir un élément naturel des bonnes pratiques qui s'inscrivent dans la culture de la classe et de l'école. C'est probablement là le maillon le plus vulnérable de l'ensemble du processus d'inclusion, et il faut donc en prendre soin. Il conviendrait essentiellement de créer divers systèmes de soutien social parmi les homologues des intéressés, de développer de bonnes capacités de communication parmi tous les élèves et de faire de l'enseignant un praticien modèle de la manière d'apporter un soutien aux autres au lieu de s'en désintéresser. Les amitiés elles-mêmes sont un domaine particulier à examiner. Les élèves handicapés ont souvent besoin d'aide pour entretenir des amitiés; or, en organisant des activités pour des groupes d'amis, les écoles peuvent encourager les amis à prendre soin les uns des autres.

□ Enfin, les compétences de coopération de tous les membres du personnel et de



toutes les autres parties concernées doivent faire l'objet d'une évaluation. L'enseignement inclusif se traduit par un besoin bien plus intense de modes coopératifs d'action à l'école et élargit en même temps le rôle des membres du personnel de l'école. Il leur faut participer à des réunions régulières avec les parents ou d'autres responsables et avec des centres externes de conseil ou d'orientation. En outre, il leur faut coopérer avec le personnel de soutien, rechercher une collaboration interne plus efficace et adopter une optique prospective pour planifier le soutien futur et pour nouer des contacts avec des partenaires qui pourraient devoir y participer. L'objectif est la transition vers un modèle de collaboration interdisciplinaire et intégrée. Il requiert de réviser les rôles, de faire preuve de créativité et de flexibilité et de partager les compétences.

Ces cinq points clés appelés à guider l'action diffèrent tous à un titre de ce que nous avons l'habitude d'organiser dans les filières spéciales: le critère essentiel est désormais le souci de préserver l'environnement social le plus «naturel» pour l'élève, préparant ainsi cet environnement et l'élève à la participation. Un soutien peut pour une bonne mesure émaner de son propre groupe social (ses pairs); sa propre communauté peut s'engager et s'occuper de lui; les objectifs sont choisis sur une base naturelle, c'est-à-dire que tout ce qu'il apprend l'aide à maximiser sa participation parmi ses pairs. Ce modèle écologique constitue une meilleure base pour l'inclusion que l'ancien modèle développemental et thérapeutique.

En même temps, ces cinq principes ont abouti à faire pénétrer certaines caractéristiques précieuses de l'enseignement spécial dans l'enseignement ordinaire: la modification du programme à partir d'objectifs et de matériels personnalisés et l'assistance basée sur un suivi systématique des compétences et de la compréhension de l'élève.

Comment préparer la formation professionnelle à l'enseignement inclusif

Le processus d'inclusion ne doit pas forcément être différent dans la formation professionnelle. Ce sont les mêmes caractéristiques qui sont essentielles. Il existe toutefois certains éléments qui distinguent la formation professionnelle des autres types d'enseignement inclusif.

□ Tout d'abord, la formation professionnelle a un lien bien défini avec un profil professionnel donné. Il s'agit souvent d'une relation univoque: le profil du jardinier, du coiffeur, etc., dicte les objectifs et les compétences à atteindre. Les écoles primaires, et même de nombreux types d'écoles secondaires, donnent aux élèves une grande latitude de choix au moment d'opter pour une profession, pour une filière. Cela leur donne la possibilité de revoir leurs objectifs, de modifier leurs évaluations et d'adapter nombre de leurs pratiques. Les objectifs finaux sont plus généraux. La formation professionnelle peut également revoir ses objectifs et ses évaluations, mais la qualification qu'elle transmet va-t-elle permettre à la personne handicapée de trouver un emploi? C'est donc une attention particulière que mérite la première des cinq étapes, qui consiste pour le personnel de l'école à discuter de la signification même de l'inclusion et à se préoccuper de l'avenir de chacun. Comment pouvons-nous maximiser les perspectives d'emploi de tous les élèves, y compris ceux dont les aptitudes sont problématiques? Allons-nous leur permettre de consacrer davantage de temps à apprendre à s'acquiescer des tâches essentielles, ou bien décider ensemble d'évaluer différemment les niveaux de performance de nos élèves? On peut modifier (et on le fait sans doute déjà) les qualifications en décrivant les modules qu'une personne formée a suivis, ou en accordant une accréditation auxiliaire ou partielle à la qualification d'une personne. Avant toutefois d'adapter les objectifs, il faut veiller à ce que soit dispensé tout le soutien qui peut être nécessaire, qu'il s'agisse d'un environnement de formation ou de travail.

□ Dans les dispositifs de formation professionnelle, il peut falloir consacrer davantage de temps à l'observation en classe et dans les placements en entreprise avant de pouvoir commencer à planifier le soutien. Dans notre effort pour parvenir à un apprentissage aussi poussé que possible (participation intégrale ou partielle en classe ou dans l'environnement de travail), nous allons devoir examiner tout ce qui pourra entraver ou favoriser à l'avenir la pleine participation au travail. Il nous faudra donc bien analyser toutes les tâches à accomplir avant de pouvoir planifier aménagements, assistance ou soutien. Il est extrêmement important d'observer le système de soutien social déjà existant, de même que de prendre note de l'absence de soutien à certains mo-



ments essentiels pour le processus d'apprentissage de l'intéressé.

□ La planification de l'avenir, en commun avec l'élève, aura un rôle important à jouer dans l'ensemble du processus de planification. L'aspect de proximité temporelle qui est celui de la formation professionnelle non seulement renforce l'impératif de coopération parmi les membres du personnel de l'école et les partenaires externes, mais exige aussi un apport actif de la part du handicapé lui-même. Les choix personnels ne devraient plus être traduits par les parents (seuls), mais - autant que possible - exprimés directement par les intéressés. Cela nous permettra de mieux saisir le rôle social que chacun espère assumer plus tard, et aussi la signification de certains choix spécifiques et l'importance de certains amis ou assistants. Les difficultés qui s'élèvent souvent et auxquelles on ne peut guère changer grand-chose devraient être discutées avec l'élève, afin de l'aider si nécessaire à changer de perspective. Le transport lui-même peut déjà être très fatigant, rendant ainsi presque impossible un emploi à plein temps. Mais il peut également s'avérer que c'est l'élève handicapé qui envisage certaines solutions auxquelles d'autres ne pensent pas.

□ L'apprentissage coopératif n'est pas difficile à intégrer dans la formation professionnelle. La plupart des écoles professionnelles pratiquent déjà le travail en coopération sans le désigner de ce terme. C'est en fonction des tâches à accomplir et de l'interdépendance des différentes tâches entreprises par un groupe que les élèves vont apprendre à collaborer et à se soutenir mutuellement pour enrichir la performance du groupe. La nouvelle mission et la nouvelle priorité du travail coopératif inclusif pourront résider dans le processus de répartition des tâches au sein du groupe, la fixation collective d'un objectif commun et tous les aspects communicatifs, sociaux et cognitifs de la performance du groupe.

□ Les systèmes de soutien social sont relativement nouveaux dans l'enseignement professionnel, mais peuvent être organisés de la même manière que dans les autres écoles. L'étendue du soutien requis de la part des pairs des intéressés dépend souvent du degré d'interaction nécessaire dans le groupe et de la mesure dans laquelle tous les enseignants et formateurs assument une fonction pilote de modèles de soutien. Les

formules d'assistance par des tuteurs, des mentors et des camarades sont des méthodes utiles pour renforcer le soutien et faciliter les rapports d'amitié. Le rythme manifestement réduit des élèves handicapés, leur moindre niveau de performance et leur besoin d'assistance peuvent exiger de fournir à leurs condisciples des informations très ouvertes et honnêtes. Le risque d'incompréhension est bien plus grand si ces différences évidentes ne sont pas «discutées» ou abordées.

Les écoles spéciales de formation professionnelle se préoccupent particulièrement d'établir le lien entre les compétences professionnelles et la pratique dans les conditions réelles du travail. De nombreuses écoles coopèrent avec des partenaires de différentes entreprises privées. L'expérience dont elles disposent semble toutefois se restreindre à un petit groupe de stagiaires handicapés, sans englober les élèves confrontés à des problèmes plus complexes. C'est à ces écoles et à leur personnel qu'il peut revenir de fournir des conseils ou du soutien aux établissements ordinaires dispensant une formation professionnelle, dans leurs efforts d'amélioration de leur politique et de leurs pratiques d'inclusion.

Les organisations de formation des adultes handicapés constituent une autre formule de formation professionnelle. Elles semblent être plus sensibles que les établissements d'enseignement à l'accent actuellement mis sur les choix personnels et la pleine participation des personnes handicapées à la vie de la collectivité. Elles offrent également de nombreuses initiatives nouvelles de révision des perspectives professionnelles des intéressés. Il y a quelques années encore, de nombreuses personnes intellectuellement handicapées suivaient dans la journée un programme hebdomadaire dans un centre d'accueil où la participation à diverses activités semblait constituer la priorité. À présent, la plupart des centres d'accueil font opter leurs adhérents pour une activité principale, leur permettant ainsi de devenir boulangers, jardiniers ou tout autre «rôle» professionnel de leur choix. Les initiatives les plus récentes s'efforcent d'aider ces handicapés à trouver un emploi dans un environnement de travail inclusif. Ces expériences peuvent aussi servir de modèle pour la transition vers une formation professionnelle inclusive.



Résumé

L'enseignement inclusif progresse. Toutefois, pour que l'inclusion se poursuive dans tous les domaines de la vie, y compris le travail, la formation professionnelle devra suivre. Les personnes handicapées se heurtent à de nombreux obstacles au moment de leurs choix professionnels. Outre les difficultés politiques et économiques, l'une des principales barrières est celle des opinions de la société sur le handicap. Ce n'est qu'en apprenant ensemble et en faisant au sein d'un groupe de non handicapés l'acquisition des compétences professionnelles requises que les personnes handicapées parviendront à occuper plus tard une position sociale respectée. Le processus d'inclusion n'influe pas seulement sur leurs propres perspectives de développement et de participation, mais affecte l'attitude de leurs camarades de classe et de leurs pairs. Si les élèves sont accoutumés à apprendre, à étudier, à communiquer et à travailler avec leurs camarades handicapés, s'ils disposent

de modèles qui valorisent, par leur exemple, le soutien apporté aux handicapés par ceux qui les entourent, alors ils apprendront à guider, soutenir et assister à l'avenir les personnes handicapées. Une telle formule pourra faire évoluer plus tard l'attitude de nombreux adultes ainsi que des écoles, des partenaires dans la profession, des entreprises, de la société. Lorsque dans un avenir proche ils exerceront une activité professionnelle, ils seront au fait de ce qui touche au soutien dans l'environnement de travail. Cela ne signifie pas que toute personne handicapée est tenue de travailler, mais qu'elle a le droit d'occuper une place dans une collectivité au travail, dans une communauté, dans tous les domaines de la vie sociale, et de recevoir une formation la préparant à certaines tâches professionnelles spécifiques. Si la formation professionnelle se conforme aux principes de l'inclusion, nous sommes convaincus qu'il en résultera une percée vers une véritable citoyenneté des personnes handicapées.

Bibliographie

Booth, T.; Ainscow, M. *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools.* Bristol: CSIE, 2002.

De Vroey, Annet; Mortier, Kathleen. *Polyfonie in de klas. Praktijkboek voor inclusie.* Leuven: Acco, 2002.

Fougeyrollas, P. et al. *The Quebec classification: disability creation process.* Quebec: INDCP, 1998.

Gartner, A.; Lipski, D. Beyond special education: Toward a quality system for all students. *Harvard Educational Review*, n° 57, p. 367-395.

Hall, J.T. *Social devaluation and special education. The right to full mainstream inclusion and an honest statement.* London / Pennsylvania: Jessica Kingsley, 1997.

Johnson, R.; Johnson, D. An overview of cooperative learning. In: Thousand, J.S; Villa, R.; Nevin, A. (dir.) *Creativity and collaborative learning: a practical guide to empowering students and teachers.* Baltimore: P. Brookes, 1994.

Nicaise, Ides. *Gelijke onderwijskansen. Article préliminaire pour le projet Prioritair Nascholingsproject Boeiend Verschil.* Leuven: VOBO, 2002.

O'Brien, J.; O'Brien, C. Inclusion as a force for school renewal. In: Stainback, S.; Stainback, W. *Inclusion, a guide for education.* Baltimore: P. Brookes, 1996, p. 29-49.

O.M.S. *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé.* Genève: OMS, 2001.

Porter, G.L.; Richler, D. *Changing Canadian schools: perspectives on disability and inclusion.* Toronto: G. Allen Roher Institute, 1992.

Unesco. *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux.* Paris: Unesco, 1994.

Villa, R.; Thousand, J. Student collaboration: An essential for curriculum delivery in the 21st century. In: Stainback, S.; Stainback, W. (dir.), *Curriculum considerations in inclusive schools: Facilitating learning for all students.* Baltimore: P. Brookes, p. 117-131.



**Karl J.
Skårbrevik**
Institut universitaire
d'Ålesund



Randi Bergem
Møre Research



**Finn Ove
Båtevik**
Møre Research



Cet article examine les mesures qui, au niveau du secondaire supérieur, doivent être prises par les établissements éducatifs et par le système d'apprentissage pour aider les jeunes défavorisés à obtenir un diplôme d'enseignement général ou un certificat de travailleur qualifié. Les résultats de cet examen s'appuient sur les conclusions d'un projet lancé par le ministère norvégien de l'éducation. Ce projet a permis d'acquérir des connaissances et une expérience de la manière dont les établissements éducatifs pourraient planifier, organiser et mettre en œuvre des programmes individualisés pour les jeunes défavorisés. Tous les apprenants qui ont participé à ce projet préparaient soit le diplôme d'enseignement secondaire supérieur général, soit un certificat de travailleur qualifié et, à la fin de la période couverte par ce projet, environ 77 % visaient toujours cet objectif.

Aider les jeunes défavorisés à obtenir une qualification générale ou professionnelle du secondaire supérieur

Introduction

En Norvège, tous les jeunes âgés de 16 à 19 ans ont droit à une éducation de niveau secondaire supérieur. Ce droit, régi par des dispositions législatives, est entré en vigueur avec la réforme de l'enseignement secondaire supérieur de 1994, connue sous le nom de «Réforme 94». L'objectif de cette réforme est de garantir que le plus grand nombre possible d'élèves obtiennent soit le diplôme de l'enseignement secondaire supérieur général, qui donne accès aux études supérieures universitaires ou non universitaires, soit un certificat de travailleur qualifié. Afin d'aider les jeunes défavorisés ou handicapés à atteindre cet objectif, ceux-ci sont prioritaires pour s'inscrire en première année dans la filière de leur choix et, le cas échéant, ont droit à un enseignement spécial. Ces mesures s'appuient sur une évaluation des problèmes rencontrés par ces jeunes dans le secondaire inférieur.

Une évaluation de la Réforme 94 s'est intéressée aux conséquences de cette réforme pour les jeunes défavorisés (Kvalsund & Myklebust, 1998). Cette évaluation fait apparaître que, parmi les élèves appartenant à ce groupe qui se sont inscrits en première année du secondaire supérieur en 1995, environ 45 % ont abandonné au cours des trois premières années. Cette évaluation révèle également qu'un nombre relativement élevé de ces élèves ont suivi leurs études ou leur formation dans des groupes séparés ou des classes spéciales, ce qui pourrait avoir fait obstacle à l'obtention d'un diplôme ou d'un certificat.

Sur la base de ces résultats, le ministère de l'éducation a lancé un projet triennal en vue

d'examiner la manière dont les établissements éducatifs pourraient établir et mettre en œuvre des programmes individualisés pour les élèves défavorisés préparant une qualification générale ou professionnelle du secondaire supérieur, contribuant ainsi à atteindre l'objectif de la Réforme 94.

Le projet dont il est rendu compte dans cet article est l'un des nombreux projets de recherche et de développement mis en œuvre à la suite des exercices d'évaluation de la Réforme 94. Parmi ces projets, on peut notamment citer *Partial competence* (Skårbrevik & Båtevik, 2000) et *Differensiering og tilrettelegging i videregående opplæring* (Dale, 2002) ⁽¹⁾. Le premier visait à examiner la manière dont les apprenants pourraient acquérir des compétences ou des qualifications partielles sanctionnant certains modules ou unités de modules, tels que décrits dans les programmes d'études. Le second visait à identifier les dispositifs qui, sur le plan pratique, pourraient permettre d'établir un programme individualisé pour chaque apprenant, en fonction de ses besoins éducatifs et de ses aptitudes.

Évaluation du projet

Le projet dont il est rendu compte a été évalué par les auteurs du présent article. Il a été mené dans neuf établissements d'enseignement secondaire supérieur de trois comtés. Dans l'un de ces comtés, quatre bureaux de formation ont également participé au projet. L'évaluation s'appuyait sur les rapports rédigés par les coordinateurs du projet dans les comtés et sur des entretiens avec ces mêmes coordinateurs, avec les coordinateurs des établissements éducatifs

⁽¹⁾ «Compétence partielle» et «Différenciation et organisation dans l'enseignement secondaire supérieur».



et des bureaux de formation, ainsi qu'avec des apprenants et des apprentis et leurs employeurs. Les entretiens avec le coordinateur de chaque comté et avec le coordinateur local au niveau de l'établissement éducatif ont été conduits deux fois par an. Autant d'enseignants que possible ont été interrogés au moins une fois par an. Les entretiens avec les autres parties prenantes ont été conduits une ou deux fois au cours de la période couverte par le projet. Un guide avait été élaboré pour ces entretiens, qui portait sur les aspects du programme importants pour les apprenants; ces entretiens pouvaient donc varier selon les apprenants. En outre, des données annuelles concernant la progression des apprenants ont été recueillies. Dès lors que la plupart de ces jeunes préparaient un certificat de travailleur qualifié, le présent article est centré sur ce groupe. Il convient de souligner que si les apprenants participant à ce projet suivaient des programmes individualisés, ces programmes s'inscrivaient dans le cadre des principaux objectifs définis pour le secondaire supérieur.

L'enseignement secondaire supérieur en Norvège

En Norvège, dans le secondaire supérieur, les élèves qui préparent le diplôme de l'enseignement général suivent un programme en trois ans et ceux qui préparent un certificat de travailleur qualifié suivent deux années de formation scolaire (une année de cours de base et une année de cours avancé), puis deux années de formation en apprentissage. Au cours de ces deux années d'apprentissage, la responsabilité de la formation incombe à l'entreprise d'accueil et un contrat de formation est établi entre l'apprenti et l'employeur. Les entreprises qui accueillent des jeunes en apprentissage perçoivent une aide du gouvernement, à laquelle s'ajoute une subvention supplémentaire si ces jeunes nécessitent une attention spéciale de la part de l'employeur. Chaque comté possède un bureau d'apprentissage, qui est chargé d'agrèer les entreprises d'accueil et d'aider les apprenants des établissements du secondaire supérieur à entrer en contact avec les entreprises et à obtenir un contrat de formation. Le bureau d'apprentissage est également chargé de nommer une commission qui évalue la performance des ap-

Problèmes rencontrés par les apprenants participant au projet

Tableau 1

	Nombre
Déficiences visuelles	4
Déficiences auditives	2
Problèmes orthopédiques ou de coordination motrice	8
Problèmes d'élocution	15
Difficultés d'apprentissage	32
Problèmes psychosociaux	40
Problèmes médicaux	11

prentis avant la délivrance du certificat de travailleur qualifié. En outre, les entreprises relevant d'une même branche d'activité mettent souvent en place leur propre bureau de formation, qui les aide à recruter et à former les apprentis et fournit à ces derniers un soutien général durant leur période d'apprentissage.

Élèves et apprentis participant au projet

Le tableau 1 présente les handicaps identifiés parmi les 64 élèves et apprentis participant au projet. Certains jeunes souffraient de handicaps multiples et la somme des handicaps est de ce fait supérieure au nombre total de participants.

Comme le montre ce tableau, la majorité des adolescents sélectionnés pour participer à ce projet avaient des problèmes psychosociaux et/ou des difficultés de concentration ou d'apprentissage. Les handicaps physiques étaient moins fréquents, mais certains adolescents avaient des déficiences visuelles ou auditives ou des problèmes orthopédiques. Par rapport à l'échantillon des apprenants défavorisés étudié par Kvalsund et Myklebust (1998) dans le cadre de l'évaluation de la Réforme 94, cet échantillon comprenait davantage d'individus ayant des problèmes psychosociaux et/ou des difficultés de concentration.



Tableau 2

Objectifs d'enseignement secondaire supérieur des apprenants à la fin de la période couverte par le projet

	Garçons	Filles	Total
Diplôme d'enseignement général	6	4	10
Certificat de travailleur qualifié	26	13	39
Diplôme de compétences partielles	7	2	9
Abandon	5	1	6
Total	44	20	64

Résultats

Le projet ne portait que sur une période de trois ans. La plupart des participants préparant le diplôme d'enseignement secondaire supérieur général ne seraient pas en mesure d'obtenir une qualification complète au cours du projet en raison du temps supplémentaire dont ils avaient besoin pour achever le programme et certains n'ont été intégrés au projet qu'au cours de sa deuxième année. Dès lors, les conclusions portent sur la situation du projet à la fin de l'année scolaire 2000/2001 (printemps 2001), au moment où la plupart des apprenants n'avaient pas encore achevé leurs études ou leur apprentissage. Cependant, la plupart avaient suffisamment progressé dans leur programme pour qu'il soit possible de déterminer si l'obtention d'une qualification générale ou professionnelle relevait d'une perspective réaliste. À la fin de la période couverte par le projet, les établissements éducatifs ou les bureaux d'apprentissage avaient établi avec les apprenants un plan définissant les objectifs par rapport au reste de leur programme. Le tableau 2 présente les objectifs ainsi définis.

L'objectif du projet était d'aider le plus grand nombre possible de participants à obtenir un diplôme d'enseignement général ou un certificat de travailleur qualifié. À la fin de la période couverte par le projet, cet objectif concernait encore 77 % d'entre eux, dont 39 s'orientaient vers un certificat de travailleur qualifié et 10 vers un diplôme d'enseigne-

ment général. Les autres avaient abandonné ou préparaient un diplôme de compétences partielles, lequel est délivré aux apprenants qui ne sont pas en mesure d'obtenir une qualification générale ou professionnelle standard (Skårbrevik & Båtevik, 2000). À la fin du projet, 24 apprenants (38 %) étaient en dernière année d'enseignement général, ou avaient débuté leur apprentissage.

Le taux d'abandon est inférieur à celui de l'étude de suivi des apprenants défavorisés menée dans le cadre de l'évaluation de la Réforme 94 (Myklebust, 2001), où le taux d'abandon du groupe étudié était de 45 % à l'issue de la troisième année. Il semblerait que les mesures prises dans le cadre du présent projet aient encouragé les apprenants à poursuivre leur programme et qu'elles aient contribué à accroître le nombre de ceux qui obtiennent un diplôme ou un certificat complets.

Importance d'un nouveau contexte d'enseignement et de formation

En règle générale, les problèmes rencontrés par les élèves dans l'enseignement primaire et secondaire inférieur permettent de déterminer leurs besoins d'éducation spéciale ou d'autres mesures lorsqu'ils entrent dans le secondaire supérieur. Cela étant, dans le secondaire supérieur, les élèves se trouvent face à une culture différente, à de nouvelles matières et à de nouveaux enseignants et, pour nombre d'entre eux, dans un environnement plus propice à l'apprentissage. C'est ce que Bronfenbrenner (1979) qualifie de «transition écologique». Pour 13 des 64 apprenants qui ont participé au projet, la transition du secondaire inférieur au secondaire supérieur a constitué un changement significatif. Pour la moitié d'entre eux, la coopération entre l'établissement éducatif et les apprenants a permis d'éliminer plus ou moins les problèmes sociaux. Pour les autres, le nouveau contexte social a été l'occasion de trouver de nouvelles marques et de nouveaux rôles, ce qui semble avoir influé sur leur comportement et leur motivation. Dans certains cas, on a pu observer que les problèmes, tant comportementaux que d'apprentissage, rencontrés dans le secondaire inférieur ne sont pas réapparus dans le secondaire supérieur.



Dans le cas de plusieurs apprenants participant au projet, il avait été estimé qu'un rythme d'apprentissage plus lent constituait une mesure appropriée. Le plus souvent, les apprenants avaient eu besoin de deux années pour achever le cours de base de première année. Certains apprenants de la filière professionnelle avaient aussi mis deux ans à achever le cours avancé. Selon les plans définis, 21 (34 %) achèveraient les cours nécessaires pour obtenir une qualification générale ou professionnelle dans les délais normalement prévus de 3 ou 4 ans, 12 (19 %) les achèveraient en 5 ans et 9 (14 %) en 6 ans ou plus ⁽²⁾. Pour les apprenants de la filière professionnelle, ce rythme plus lent d'enseignement scolaire s'accompagnait d'une formation pratique sur le lieu de travail et était perçu par les enseignants comme par les apprenants comme une mesure nécessaire pour garantir l'achèvement du programme.

Le cours de base de première année semble constituer un obstacle pour de nombreux apprenants de la filière professionnelle. Cependant, il semble que ceux qui parviennent à franchir ce cap achèvent plus facilement les cours de niveau plus avancé et l'apprentissage. À la fin du projet, 54 apprenants (84 %) avaient achevé au moins la première année du secondaire supérieur.

Dans la filière professionnelle du secondaire supérieur, un tiers des matières du cours de base relèvent de l'enseignement général. Nombre d'apprenants participant à ce projet avaient échoué dans ces matières dans l'enseignement primaire et secondaire inférieur et manquaient des connaissances, des compétences et de la motivation fondamentales nécessaires pour ce type de travail scolaire. L'allongement à deux ans de la durée du cours de base et sa combinaison avec une formation hors de l'établissement éducatif leur ont permis de porter un regard plus positif sur l'enseignement secondaire supérieur. Le fardeau des matières théoriques est ainsi devenu moins pesant et ils ont pris conscience qu'ils étaient capables d'accomplir leurs tâches sur le lieu de travail. Cela a accru leur assurance et, au fil du temps, leur motivation pour achever les unités relevant de l'enseignement général nécessaires pour l'obtention du certificat. Un projet antérieur, portant sur un groupe cible quasiment identique, avait abouti à des conclusions similaires (Skårbrevik & Båtevik, 2000). Nombre d'apprenants suivant cette combinaison d'en-

seignement scolaire et de formation pratique se sont vu offrir un contrat d'apprentissage dans la même entreprise.

Prévenir l'abandon

Beaucoup d'apprenants participant à ce projet avaient des problèmes sociaux ou psychosociaux associés à des problèmes de concentration. Sans l'attention spéciale dont ils ont fait l'objet tout au long de ce projet, un grand nombre d'entre eux auraient abandonné. Les enseignants doivent avant tout faire preuve d'un intérêt positif envers ces apprenants et, comme l'a déclaré un de ces jeunes, l'assiduité doit être reconnue et appréciée et les motifs d'absence doivent être établis. Souvent, ces apprenants manquent les cours pendant plusieurs jours sans que l'établissement éducatif ne prenne aucune mesure pour s'informer des raisons de cette absence. Si celle-ci se poursuit pendant plusieurs semaines, il peut s'avérer extrêmement difficile d'amener l'apprenant à reprendre ses études ou sa formation. Certains établissements éducatifs participant à ce projet ont introduit des procédures spécifiquement destinées à prévenir ce type de situation. Une coopération étroite entre les enseignants, les conseillers d'orientation, les parents et, dans certains cas, les psychologues scolaires ou les services sociaux est nécessaire, en particulier lorsque les jeunes débutent leur apprentissage. Le plus souvent, l'employeur et les autres employés font tout leur possible pour aider les apprentis lorsque des problèmes surviennent. Cependant, une assistance est souvent nécessaire de la part des bureaux de formation ou d'autres services qui connaissent les apprentis et, dans certains cas, de la part de l'établissement éducatif. Les conseillers d'orientation, qui connaissent également les apprentis, possèdent les connaissances et les compétences professionnelles qui leur permettent d'intervenir de manière constructive pour régler les éventuels problèmes. En règle générale, la responsabilité de l'établissement vis-à-vis des élèves cesse de s'exercer lorsque ces derniers débutent leur apprentissage. Cependant, dans ce projet, il est apparu important que le conseiller d'orientation ou un enseignant continue tout au long de la période d'apprentissage, aux côtés de l'employeur, d'apporter une aide aux apprenants ayant des problèmes d'ordre social ou pratique. Cela présuppose une inté-

⁽²⁾ Pour sept des apprenants, il s'est avéré difficile d'estimer le temps qui serait nécessaire pour obtenir une qualification générale ou professionnelle. Dans certains cas, trouver une place d'apprentissage pourrait prendre du temps.



gration renforcée de la formation scolaire et du système d'apprentissage.

Questions formelles liées à la transition

Plusieurs formes de transition au sein du secondaire supérieur, et en particulier de la formation en apprentissage, passent également par des procédures formelles. Lorsque les apprenants ont achevé le cours de base, ils doivent demander à être admis dans l'un des cours plus spécialisés de deuxième année. À l'issue de la deuxième année, une place d'apprentissage doit être trouvée. L'une des tâches clés du projet était de contribuer à déterminer les procédures susceptibles de faciliter la transition de l'établissement éducatif au lieu de travail et à l'apprentissage. Cela a nécessité une coopération étroite entre l'apprenant, l'établissement, le bureau d'apprentissage du comté, les bureaux de formation établis par les employeurs et l'entreprise. Par exemple, l'entreprise doit introduire une demande de subvention complémentaire du gouvernement pour les apprentis nécessitant une attention spéciale. Les formalités requises entraînent pour l'employeur une surcharge de travail jugée pesante. L'octroi des subventions prend du temps, ce qui accroît encore davantage la difficulté de trouver des places d'apprentissage pour les jeunes défavorisés. À la lumière des conclusions du projet, de nouvelles procédures ont été mises en place pour permettre aux entreprises de percevoir les subventions avant d'être contactées, ce qui facilite considérablement l'obtention d'un contrat d'apprentissage.

Alternance entre établissement éducatif et lieu de travail

De nombreux employeurs se montraient initialement réticents à accueillir des apprentis nécessitant une attention spéciale. Afin de surmonter cette réticence, les établissements éducatifs ont déployé de réels efforts pour présenter très tôt leurs apprenants à des entreprises appropriées, par exemple avant qu'ils n'aient achevé le cours de base, celui-ci étant alors organisé selon un rythme de progression plus lent. Cette formule était toutefois le plus souvent appliquée aux

cours de niveau avancé, après que la transition vers l'apprentissage eut été planifiée. Le plus souvent, les apprenants passaient une ou deux journées par semaine sur le lieu de travail et cette approche s'est avérée efficace pour plusieurs raisons. Premièrement, les employés potentiels apprenaient à connaître les jeunes et, le plus souvent, envisageaient sous un jour plus positif la perspective de les accueillir plus tard en tant qu'apprentis. Deuxièmement, les apprenants pouvaient associer théorie et pratique et reconnaître la pertinence des cours dispensés par l'établissement éducatif. La possibilité de sortir de l'établissement éducatif et d'accomplir un travail pratique a accru la motivation des apprenants, même si cela pouvait retarder d'une année l'obtention du certificat. L'alternative entraînait un risque d'échec scolaire, qui nécessiterait une année de formation supplémentaire de toute façon. La formule de l'alternance n'était pas toujours facile à mettre en œuvre. Cela exigeait en effet que l'entreprise s'adapte aux rythmes scolaires et, pour éviter les problèmes, la coopération entre les établissements éducatifs, les apprenants et les employeurs était essentielle.

Rôle des bureaux de formation

Les bureaux de formation sont mis en place par différentes entreprises et ont pour mission d'aider ces dernières à recruter et à former les apprentis. Dans l'un des comtés, certains de ces bureaux participaient également au projet, tandis que dans les autres comtés, ces bureaux n'y participaient que si les coordinateurs le jugeaient nécessaire. La coopération avec ces bureaux a été déterminante pour trouver une place d'apprentissage à de nombreux apprenants. Cependant, ces bureaux refusaient parfois d'accorder la priorité aux jeunes défavorisés. Les employeurs sont libres de recruter les apprentis de leur choix et il n'est pas étonnant de constater que certains souhaitent ne recruter que les apprenants les plus aptes. Dans plusieurs cas, sans les efforts spécifiques déployés par la famille, les enseignants ou d'autres personnes qui connaissaient les apprenants, il aurait été difficile de trouver une place d'apprentissage. Manifestement, l'objectif de l'enseignement secondaire supérieur, qui est de fournir à tous les jeunes la possibilité d'ob-



tenir un certificat de travailleur qualifié, ne peut être réalisé que si les apprenants disposent d'un réseau qui les aide à trouver une place d'apprentissage. À l'issue du projet, 16 adolescents (25 %) avaient signé un contrat d'apprentissage et d'autres avaient établi des contacts en ce sens avec un employeur. Les entretiens avec les apprenants et les employeurs, ainsi que les informations recueillies auprès des enseignants locaux participant au projet, font apparaître que les procédures habituelles ne sont pas suffisantes pour trouver des places d'apprentissage pour ces adolescents et que le soutien des établissements éducatifs ou des bureaux d'apprentissage est nécessaire.

Les bureaux de formation ont aussi fourni un soutien aux employeurs en organisant régulièrement des rencontres avec les apprenants pour discuter des problèmes liés à la formation ou d'autres questions. De l'avis des employeurs, ce soutien a contribué à assurer la qualité de la formation et il est particulièrement important pour travailler avec des jeunes défavorisés.

L'information joue un rôle clé dans la transition des apprenants d'une année à l'autre ou dans leur transition de l'établissement éducatif à l'apprentissage, et le manque d'information est une cause fréquente d'insatisfaction pour pratiquement toutes les parties prenantes. Il est important de transmettre l'information pertinente sur l'élève ou l'apprenti et de prendre conscience que, dans une nouvelle situation d'apprentissage ou de formation, les problèmes de l'apprenant peuvent être différents de ceux du contexte antérieur, voire même disparaître. Les employeurs qui n'ont pas d'expérience de l'accueil d'apprenants se montrent parfois réticents et appréhendent des difficultés, mais notre étude fait apparaître que certains employeurs qui ont déjà accueilli des jeunes défavorisés en apprentissage sont davantage disposés à accueillir ce type de travailleurs dans l'avenir. Il s'avère contre-productif de faire de la rétention d'information pour obtenir une place d'apprentissage, dès lors que cela peut détruire la confiance indispensable entre l'employeur et l'établissement éducatif ou d'autres services concernés et, par voie de conséquence, rendre difficile pour l'employeur de planifier et de dispenser une formation satisfaisante pour l'apprenti.

Coopération

Plusieurs des élèves et apprentis avaient des problèmes sociaux ou psychosociaux. Pour ce groupe, le soutien lié à ces difficultés s'est avéré aussi important que les ajustements spécifiques du programme d'études ou de formation. Les problèmes éducatifs ont souvent disparu lorsque les problèmes sociaux ou psychosociaux de ces jeunes ont été résolus et que leur situation sociale s'est stabilisée. Cependant, cela a nécessité une coopération étroite entre les jeunes et leur famille, les services sociaux, les psychologues scolaires ou d'autres services extrascolaires. Officiellement, la responsabilité de l'établissement éducatif cesse de s'exercer lorsque les apprenants ont achevé leur formation théorique et sont à la recherche d'une place d'apprentissage. Or, ce projet met en évidence que, pour ces apprenants, l'établissement éducatif peut jouer un rôle important de coordinateur, tant lors de la phase de recherche d'une place d'apprentissage que durant l'apprentissage.

Si les établissements éducatifs disposaient de conseillers et de coordinateurs locaux de projet pour traiter ces problèmes, les entreprises ne disposent pas de telles ressources. Lorsque des problèmes surviennent, l'employeur ne peut s'adresser qu'au bureau d'apprentissage du comté ou aux bureaux de formation. Comme l'ont souligné les employeurs dans le cadre d'autres études, les entreprises qui ont accueilli des apprentis souffrant de handicaps graves n'auraient pas été en mesure de mener à bien la formation sans le soutien de ces bureaux (Båtevik, 2000). Durant toute la durée du projet, il s'est avéré important de mettre en place des groupes de soutien réunissant des représentants de l'unité psychologique de l'établissement éducatif et des services sociaux ou du bureau de formation pour certains apprentis. Ces groupes ont pu aider tant les apprentis que les employeurs à résoudre les problèmes liés à la formation ou à la situation sociale de ces jeunes.

Débat

Le présent article a essentiellement examiné le cas des apprenants préparant un certificat de travailleur qualifié. Dix apprenants préparaient le diplôme de l'enseignement secondaire supérieur général et la plupart



de ceux-ci souffraient de handicaps physiques ou de déficiences visuelles ou auditives. En règle générale, les établissements éducatifs répondaient de manière satisfaisante à leurs besoins physiques ou techniques. La progression de ces élèves était elle aussi satisfaisante, même si la plupart suivaient un programme individualisé et mettraient donc plus de trois ans à obtenir leur diplôme. Le principal problème rencontré par ces jeunes était leur intégration sociale avec les autres élèves.

Plusieurs des apprenants inscrits dans la filière professionnelle avaient besoin d'un nouveau départ dans le secondaire supérieur. Pendant des années, ils avaient connu l'échec scolaire dans le primaire et le secondaire inférieur et nombre d'entre eux avaient eu besoin d'un soutien éducatif spécifique prolongé. L'établissement d'enseignement secondaire supérieur a fourni un nouveau contexte d'apprentissage, qui a permis à plusieurs d'entre eux d'effectuer ce nouveau départ.

Avec la réforme de l'enseignement secondaire supérieur de 1994, la plupart des matières générales de la filière professionnelle ont été intégrées aux cours de base de la première année. En conséquence, ces apprenants ont retrouvé les matières dans lesquelles ils avaient préalablement échoué. Par ailleurs, ils estiment que ces matières générales présentent peu de pertinence pour le métier vers lequel ils s'orientent. Ils ont besoin d'une approche qui leur donne avant tout confiance en eux-mêmes. Notre étude révèle que, pour nombre d'entre eux, la combinaison de la formation théorique et de la formation pratique au cours des premières années contribue à la réussite. L'utilisation d'un environnement d'apprentissage extra-scolaire permet une organisation flexible des cours et s'avère extrêmement bénéfique pour les jeunes défavorisés. Ces conclusions sont corroborées par d'autres projets (Skårbrevik & Båtevik, 2000). Cette combinaison d'enseignement scolaire et de formation pratique

sur le lieu de travail pourrait s'avérer extrêmement utile pour tous les apprenants inscrits dans la filière professionnelle du secondaire supérieur. À cet effet, une refonte des programmes s'impose, afin de renforcer le volet pratique de la formation au cours de la première année. Le Parlement norvégien a demandé au ministère de prendre des initiatives en vue de mieux intégrer la théorie et la pratique dans l'enseignement professionnel (Innst. S. n° 139, 2001-2002).

La loi sur l'éducation établit le droit formel pour tous les jeunes de suivre au moins trois années d'enseignement secondaire supérieur. Cependant, la formation préparant au certificat de travailleur qualifié déroge gravement à ce droit, dès lors que l'employeur a toute latitude pour accepter ou non un jeune sous contrat d'apprentissage. Cela constitue une faiblesse de la tradition égalitaire du système éducatif norvégien, qui peut défavoriser un apprenant dont les aptitudes personnelles ou les ressources sociales sont moindres. Il est particulièrement difficile d'obtenir une place d'apprentissage pour ces jeunes. Notre étude révèle que la réussite à cet égard dépend souvent de la connaissance personnelle du jeune de la part de propriétaires de petites entreprises locales, ou des efforts spécifiques déployés par l'établissement éducatif ou les bureaux de formation. Ce problème a été abordé dans plusieurs documents, notamment dans un livre blanc présenté au Parlement en 1999 (St. meld n° 32, 1998-1999), mais cela n'a pas été suivi d'initiatives.

L'évaluation de ce projet met en évidence que plusieurs problèmes doivent être résolus pour réaliser l'objectif de permettre au plus grand nombre possible de jeunes défavorisés d'obtenir un certificat de travailleur qualifié. Cependant, cette évaluation met également en évidence que des mesures relativement simples et un suivi minutieux des apprenants permettraient de réaliser cet objectif pour la majorité de ceux qui ont participé à ce projet.

Bibliographie

Båtevik, Finn Ove. *Frå særvilkår til fagbrev. Om tidlegare særvilkårselevar på lærekontrakt.* Document de travail n° 86. Volda: Volda University College/Møre Research Volda, 2000.

Bronfenbrenner, Urie. *The ecology of human development.* Cambridge: Harvard University Press, 1979.

Dale, E.L. *Differensiering i utdanningssystemet.* Læringscenteret, Oslo, 2002.

Innst. S. n° 139. Établir différents modèles d'enseignement professionnel dans le secondaire supérieur et permettre un choix plus souple de dispositifs alternatifs par rapport au modèle principal. Proposition des députés Rolf Reikvam et Lena Jensen, 2001-2002.

Kvalsund, R.; Myklebust, J. O. *Innestenging, utestenging eller inkludering? Om læringsvilkår, gjennomstrøyming og fråfallsmønster for sær-*



vilkårselev i videregående opplæring. Rapport de recherche n° 35. Volda: Volda University College/ Møre Research, 1998.

Myklebust, Jon Olav. *Gjennomstrøming og kompetanse. Særvilkårselev* i videregående opplæring. Document de travail n° 113. Volda: Volda University College/Møre Research, 2001.

Skårbrevik, Karl J.; Båtevik, Finn Ove. La certification des compétences partielles. Une troisième voie vers un diplôme de l'enseignement secondaire supérieur en Norvège. *Revue européenne «Formation professionnelle»*, N° 21, p. 17-24, septembre-décembre 2000/III.

St. meld. n° 32. *Videregående opplæring*, 1998-1999.



**Cristina
Milagre**



João Passeiro



**Victor
Almeida**



Techniciens supérieurs / chercheurs dans la cellule de projet «Méthodes de formation et développement de programmes d'enseignement» de l'INOFOR - Institut pour l'innovation dans la formation

Le besoin d'une plus grande efficacité dans certains dispositifs ou segments de formation destinés aux groupes sociaux défavorisés a amené certains intervenants à appliquer de nouvelles conceptions et de nouvelles formes d'organisation de la formation professionnelle au Portugal. Conscients de cette évolution, nous avons étudié quelques cas de «bonnes pratiques» particulièrement efficaces, car bien adaptées aux besoins spécifiques de ces groupes.

L'étude «Profils émergents de formation pour groupes sociaux défavorisés», réalisée par l'INOFOR, avait pour but de montrer quelques exemples d'innovation et de rechercher les nouvelles dimensions de la formation, ainsi que les nouveaux profils d'intervenants adaptés à cette formation destinée aux groupes sociaux défavorisés.

De nouveaux acteurs dans la formation des groupes sociaux défavorisés

Introduction

En général, au Portugal, l'offre de formation officielle, qu'il s'agisse d'enseignement scolaire ou de formation professionnelle, n'est pas parvenue à satisfaire les besoins particuliers de publics en situation d'exclusion sociale. Pour comprendre les causes d'échec, il faut aller au-delà des discours habituels sur «l'absence de vocation», «l'absence de volonté d'apprendre», ou «l'absence de mérite» de l'apprenant.

Par conséquent, et compte tenu de la situation portugaise, caractérisée par une sous-scolarisation et une sous-qualification par rapport au reste de l'Union européenne, il appartient aux organismes de recherche nationaux, notamment à l'INOFOR (organisme public chargé d'encourager l'innovation et la qualité dans le domaine de la formation professionnelle au Portugal), de relever le défi et d'aller à l'encontre des discours selon lesquels il est impossible de résoudre le problème de la formation destinée aux publics menacés d'exclusion sociale, en identifiant et en diffusant de «bonnes pratiques» de formation.

L'étude «Profils émergents de formation pour groupes sociaux défavorisés», élaborée dans le cadre de l'initiative communautaire Emploi-INTEGRA et développée par l'INOFOR, avait pour but d'identifier quelques exemples d'innovation, dans un domaine présentant des dimensions nouvelles et des profils adaptés à la formation pour groupes socialement défavorisés.

Par profil on entend l'ensemble des savoirs, savoir-faire et savoir-être, que les acteurs maîtrisent pour réaliser les dimensions nouvelles de la formation indiquées ci-dessus. Ce sont des profils émergents, car ils représentent des cas ponctuels d'innovation et ne correspondent pas aux profils professionnels officiellement reconnus.

Nouvelle interprétation de l'exclusion sociale

Le terme «défavorisé» s'applique à tous les individus en situation d'exclusion.

Le concept d'exclusion sociale, dans le champ théorique de la sociologie, «a remplacé le concept de pauvreté dans le débat social, pour tenir compte d'aspects plus complexes que les simples conditions de vie économiques».

La notion d'exclusion est corrélée à l'existence d'un ensemble intégré de systèmes sociaux de base, qui présentent différents niveaux d'inaccessibilité. Dans ce contexte, la notion d'exclusion est également liée par opposition à la notion de citoyenneté. Selon Bruto da Costa, contrairement à l'exclusion, la citoyenneté se caractérise par un accès réel à un ensemble de systèmes sociaux de base (Bruto da Costa, 1998), que l'on peut regrouper en cinq grands domaines: «le social, l'économique, l'institutionnel, le territorial et celui des références symboliques» (Bruto da Costa, 1998, p. 14).

Le manque d'accès à ces systèmes sociaux de base produit un ensemble de facteurs de risque d'exclusion sociale: faibles revenus, chômage, bas niveaux de scolarité, précarité de l'emploi, instabilité familiale (surtout instabilité dans les mariages), logement inadéquat (exigu, sans confort sanitaire, inachevé), mauvaise santé physique et psychologique, alcoolisme, toxicomanie, dépendants à charge, isolement social et trajectoires de pauvreté (voir Hespanha et al., 2000). Les groupes menacés d'exclusion sociale, que nous pouvons appeler groupes sociaux défavorisés (Capucha, 1998), s'ils sont soumis aux mêmes facteurs de risque d'exclusion sociale, ne constituent pas pour autant un ensemble homogène. Ils rencontrent des difficultés propres à leur situation individuelle concrète.



Il est possible d'identifier diverses situations spécifiques de vulnérabilité, caractérisées par l'accumulation variable de différents handicaps: exclusion du marché du travail ou insertion partielle seulement, faibles revenus, problèmes de logement, faible niveau de scolarité, qualifications réduites, faible participation sociale et politique, etc. Nous parlons donc d'un «tout» pour chacune des situations de pauvreté et d'exclusion sociale, qui se caractérisent elles-mêmes par des modes de vie plus ou moins cohérents et plus ou moins consolidés (Luis Capucha, 1998).

Sont donc considérés comme groupes sociaux défavorisés «ceux qui, du fait qu'ils occupent les échelons les plus bas de la hiérarchie sociale, sont particulièrement menacés par la pauvreté, ont tendance à souffrir de processus d'exclusion sociale et accumulent les handicaps qui rendent le plein exercice de la citoyenneté difficile pour bon nombre d'entre eux» (Luis Capucha, 1998, p. 8). Étant soumis à des formes multiples et complexes de discrimination, ces groupes développent des «mécanismes identitaires se traduisant par l'apparition de modes de vie propres» (Luis Capucha, 1998, p. 8).

De sorte que, pour combattre l'exclusion sociale ainsi comprise, il ne s'agit pas de régler un problème économique par l'attribution mécanique d'une indemnisation pécuniaire, mais de la traiter comme une question politique et de chercher à rendre le pouvoir aux exclus, c'est-à-dire de créer des cadres de formation qui facilitent l'accès au pouvoir social, économique, territorial, institutionnel et symbolique.

Démarches de formation pour groupes sociaux défavorisés

Les groupes sociaux défavorisés se trouvent dans une situation précaire en matière de travail et de formation, parce qu'ils manquent de diplômes ou certificats scolaires et professionnels, mais également de compétences professionnelles, personnelles et sociales. La formation ne peut donc être conçue au sens strict du développement de programmes de formation. Elle doit être envisagée dans une perspective beaucoup plus large.

De fait, la diversification des stratégies de formation passe par cette conception élargie de la formation. Celle-ci doit être conçue comme un processus (Castro, 2000) qui intègre d'une part les interventions normalement désignées sous le terme de composantes de la formation (générale, technique et pratique, socioculturelle), traditionnellement liées au modèle officiel de la formation, et, d'autre part, de nouvelles actions d'accompagnement du processus de formation, qui sont tout aussi essentielles pour garantir l'insertion sociale et professionnelle des publics défavorisés (Nunes, 2000) et que nous appelons les dimensions de la formation.

Ces dimensions de la formation sont donc comprises comme les interventions complémentaires du développement de programmes de formation. Elles ont pour objectif de motiver les apprenants à se former et à s'insérer socialement et professionnellement; de les inciter à élaborer des projets personnels et professionnels réalistes et conformes à leurs motivations, capacités et aptitudes; d'adapter les méthodes et les contenus pédagogiques de l'enseignement-apprentissage à leurs caractéristiques; de les aider à résoudre des problèmes personnels et sociaux en créant les conditions favorables à l'apprentissage et au développement d'un projet personnel et social; de préparer des stratégies favorisant l'insertion socioprofessionnelle avec les apprenants et avec les organisations qui les emploieront (adapté du *Guia de Apoio ao Utilizador - Acreditação das Entidades Formadoras* [Guide de l'utilisateur - accréditation des organismes de formation]. INOFOR, 1998).

Une longue recherche documentaire et une enquête auprès d'interlocuteurs privilégiés ont permis d'identifier un ensemble de dimensions novatrices et adaptées à la formation des groupes concernés.

Nous avons donc retenu certaines dimensions de la formation qui se sont révélées complémentaires de la formation au sens strict (construction de savoir), du début à la fin du processus de formation, et qui permettent de motiver et de faire participer les apprenants.

En premier lieu, il faut de nouvelles stratégies de communication et de recrutement auprès des publics concernés. Pour mieux correspondre à leurs attentes au moment où



on leur propose de participer à des initiatives de formation, il faut abandonner les communiqués ou invitations formels, ainsi que les critères de sélection très rigides et exclusifs, afin de pouvoir répondre aux situations les plus précaires. On pourrait s'attendre à un taux de participation plus élevé si l'on effectuait d'emblée un diagnostic des besoins en formation et des centres d'intérêt des groupes avec les intéressés eux-mêmes.

Il est également important, dans ce contexte, d'établir un diagnostic des besoins du marché de l'emploi, afin de réconcilier les motivations et intérêts des apprenants potentiels avec ceux du marché, en déterminant les domaines de formation à organiser pour obtenir des taux d'insertion professionnelle plus élevés.

Le type d'accueil proposé mérite également beaucoup d'attention. L'accueil, premier contact avec l'organisme, doit être un espace d'information sur l'enseignement et la formation. Il doit aider à d'éventuels changements d'orientation dans la recherche de la meilleure solution individuelle. Il doit aussi s'inscrire dans le processus de diagnostic des besoins et des centres d'intérêt, en impliquant les apprenants dans la construction initiale du plan de formation (comme il est important de le faire par la suite dans son déroulement), dans la définition des objectifs à atteindre et des rôles de chacun des acteurs impliqués.

Quand nous travaillons avec des groupes sociaux défavorisés, nous devons surtout considérer que toute expérience entraîne le développement de compétences. Les savoirs et les compétences acquises dans la vie professionnelle, personnelle ou sociale (dans la famille, à l'école, au cours des loisirs, etc.) peuvent être reconnus, validés, voire certifiés par une série de procédures qui constituent le bilan de compétences. Cette méthode a fondamentalement trois objectifs, complémentaires ou non.

1) Le bilan de compétences permet à l'apprenant de déterminer ses savoirs et compétences, en vue de la formulation d'un projet de vie professionnelle qu'il poursuivra en se concentrant prioritairement sur lui-même. L'organisme qui aide à l'établissement du bilan pourra éventuellement en assurer le suivi et le soutien en mobilisant les ressources considérées comme nécessaires (édu-

catives, formatrices, financières, logistiques, administratives, pour l'insertion directe sur le marché de l'emploi, etc.). L'objectif ultime consiste à aider l'individu à mieux se connaître, à découvrir son potentiel et ses compétences personnelles et professionnelles et à élaborer un projet de vie.

2) Le bilan de compétences peut également être le point de départ d'un processus directement appuyé par l'organisme qui l'établit. Dans ce cas, il servira d'instrument d'orientation, dans la mesure où il permet un diagnostic des besoins en formation sur lesquels se construira l'organisation de l'intervention. Comme le bilan de compétences est centré sur l'individu et sur les particularités de son histoire personnelle, il doit logiquement et dans la mesure du possible déboucher sur des parcours individualisés de formation, en fixant pour chaque cas les domaines de formation et les modes d'intervention. Il permet l'organisation de la formation selon les besoins individuels, assurant ainsi le succès des apprenants et l'efficacité de la formation.

3) Finalement, le bilan de compétences peut constituer un instrument important de validation et de certification des compétences informelles ou non formelles, acquises dans des contextes professionnels ou personnels.

Il est également fondamental d'établir un diagnostic des besoins fondamentaux des apprenants, pour les aider à identifier et à résoudre des problèmes personnels ou sociaux qui, tout en étant extérieurs à la formation, peuvent freiner ou empêcher l'apprentissage et l'acquisition de compétences. Ce diagnostic peut être effectué au début de la formation, de façon plus structurée. Mais il est nécessaire que l'équipe des formateurs dispose, tout au long de la formation, de stratégies de signalisation de ces problèmes. Car ils seront identifiés tout au long du processus de formation, au fur et à mesure que se crée un rapport de confiance entre formateurs et apprenants.

Parmi les nouvelles dimensions de la formation, signalons particulièrement l'accompagnement durant et après la formation. Ce suivi de chaque personne et du groupe revêt une importance particulière lorsque, comme c'est parfois le cas, l'insertion dans l'espace même de formation est la première expérience d'insertion dans une organisation (et cette expérience peut être très différen-



te de la vie quotidienne et des perspectives habituelles des publics défavorisés). L'équipe des formateurs affine progressivement sa compréhension des dynamiques individuelles et collectives, et peut ainsi faire converger les objectifs et attentes des apprenants et de la formation.

Cette intervention doit avoir un caractère psychosocial et utiliser des stratégies de responsabilisation (*empowerment*), c'est-à-dire impliquer progressivement les apprenants dans la résolution de leurs problèmes personnels, sociaux, d'apprentissage, d'intégration socioprofessionnelle, etc., et les encourager à les régler tout seuls. Il s'agit là d'un processus complémentaire ou alternatif à la composante de formation socioculturelle.

L'accompagnement doit se prolonger après la formation, en partant du principe que le processus de formation devrait déboucher sur l'insertion dans le monde du travail. Pour ce faire, il est nécessaire de prévoir et de mettre en œuvre des stratégies actives d'insertion professionnelle. Ces stratégies structurées incluent, dans la mesure du possible, des contacts avec des employeurs et la négociation de stages pour les apprenants, l'établissement de partenariats actifs, principalement avec des institutions ou entreprises locales qui appuient les actions de formation, tant pour résoudre des besoins fondamentaux que pour aboutir à l'insertion professionnelle.

Parcours méthodologique

La recherche ayant pour but de caractériser les profils émergents des acteurs de formation associés aux dimensions de la formation considérées comme appropriées aux groupes sociaux défavorisés, il nous a semblé que des études de cas permettraient de mieux répondre aux inévitables questions du «comment» et du «pourquoi».

Pour concrétiser cet objectif, nous avons eu la tâche difficile de sélectionner cinq projets de formation dans un large éventail de contextes très différents. Il est aisé de comprendre que, même dans le cadre de la lutte contre l'exclusion sociale, les organismes et les projets de formation ont leurs particularités en fonction du public cible, de son vécu et des dimensions de l'intervention.

Nous avons donc fixé un ensemble de critères de sélection destinés à préserver la diversité des cas à étudier.

Parmi les cas retenus, nous souhaitons inclure :

- ❑ des projets visant différents types de groupes sociaux défavorisés;
- ❑ des projets couvrant diverses dimensions appliquées avant, pendant et après la formation;
- ❑ des projets dans lesquels interviennent de nouveaux acteurs au cours du processus de formation;
- ❑ des projets développés dans des cadres géographiques différents;
- ❑ des projets financés par l'Union européenne.

Le choix des projets et des intervenants de la formation retenus pour les études de cas s'est fait sur la base des informations recueillies au cours de réunions avec les responsables du GICEA (Gestion des Initiatives Communautaires «Emploi» et ADAPT, responsable des axes *Youthstart*, *Now* et *INTEGRA*), du *Programa Intervenção Operacional Integra e Acreditação de Entidades Formadoras* de l'INOFOR, qui connaissent bien la réalité de l'offre ponctuelle de formation pour les groupes sociaux défavorisés.

Le choix des personnes interrogées pour l'étude de cas n'a pas été fait au hasard. Au contraire, nous souhaitons combiner la vision de l'ensemble du projet de formation, telle que l'a normalement le coordinateur, et celle plus détaillée d'interventions dans des domaines précis du processus de formation. Nous avons donc construit un guide d'entretien pour l'entrevue avec le coordinateur de chacun des projets retenus et un second pour les différents intervenants de la formation étudiée.

Les sujets abordés au cours des entretiens ont été construits en fonction des références théoriques définies et déjà expliquées, vérifiées auprès des acteurs et regroupées en un ensemble d'axes de questionnement inspirés par les lectures, expériences et réflexions de l'équipe. De façon plus précise, l'objectif de cette étude consistait à tout ap-



prendre sur ce que les intervenants faisaient et pensaient d'un processus de formation donné auquel ils appartenaient et participaient. Les entretiens n'étaient donc pas, comme on le voit, totalement ouverts, mais semi-structurés pour «amener les personnes interrogées à approfondir leur réflexion ou explorer une question nouvelle qu'ils n'avaient pas spontanément mentionnée» (Albarello et al., 1997, p. 110).

Nouveaux profils des acteurs de la formation

Une conception plus globale de la formation suppose une équipe de formateurs élargie en conséquence, avec davantage d'acteurs plus diversifiés (Nunes, 2000). Il est donc nécessaire d'identifier les nouveaux profils des formateurs et autres intervenants qui travaillent dans le sens du développement personnel, social et professionnel des publics défavorisés, en vue de leur intégration sociale et professionnelle.

Avec la méthode des cas, nous avons repéré et analysé quelques exemples d'innovation dans le domaine de la formation des groupes sociaux défavorisés.

Nous avons ainsi pu établir les profils professionnels de ces acteurs en nous fondant sur la méthodologie utilisée au Portugal par l'INOFOR pour élaborer des référentiels par secteur d'activité ⁽¹⁾.

Dans les fiches de profil, nous utilisons comme catégories d'analyse les activités effectuées par chaque intervenant et les compétences nécessaires à leur réalisation, selon les trois domaines de savoir: savoir, savoir-faire technique et savoir-faire social et relationnel. Cet ensemble nous permet d'inclure dans les caractéristiques des profils à la fois les connaissances théoriques, les compétences liées à la pratique professionnelle et les comportements et attitudes vis-à-vis des autres et du travail.

Ces informations sont surtout destinées aux professionnels de la formation pour publics défavorisés, au cas où ils auraient à utiliser dans leur travail certaines des dimensions de la formation et/ou des intervenants qui leur sont associés dans ces projets ⁽²⁾.

Voici les nouveaux intervenants de forma-

tion sélectionnés dans les différents cas d'innovation étudiés, avec les organisations dans lesquelles ils travaillent, et leurs fonctions.

Animateur de bilan de compétences (ANOP - Association nationale des agences de projets)

L'animateur de bilan de compétences intervient dans le domaine affectif, offrant aux participants le cadre voulu pour améliorer leur confiance en eux-mêmes et leur image d'eux-mêmes. Il crée également un climat de confiance qui leur permet de prendre des initiatives. Il doit encore accompagner et soutenir les apprenant tout au long de l'action de formation, en jouant le rôle de relais avec les autres membres de l'équipe de formateurs.

Le processus du bilan de compétences intervient au début de la formation et comprend trois phases:

(1) à l'accueil, il commence par une discussion avec le candidat sur la nature de sa demande, en la situant dans son parcours professionnel; ensuite, des informations sont fournies au candidat sur le processus et les procédures du bilan de compétences, ainsi que sur l'agence de projets; enfin, un contrat d'intervention est signé, qui établit les objectifs à atteindre suite à la demande, ainsi que les rôles et responsabilités des deux acteurs concernés (apprenant et animateur);

(2) dans la phase suivante, le parcours éducatif, professionnel et personnel du candidat est analysé en détail pour déterminer ses aptitudes, motivations, centres d'intérêt et valeurs personnelles et professionnelles;

(3) le processus se termine par la rédaction de documents de synthèse préparés en collaboration avec l'animateur, qui permettent de systématiser les aspects les plus importants ressortant de la phase exploratoire. Parmi ces documents se trouve le dossier personnel et professionnel, qui reprend l'histoire personnelle et professionnelle du candidat, avec notamment des documents justifiant des savoirs et compétences utilisés qui ne sont pas sanctionnés par un diplôme et, parfois, que le candidat ignorait lui-même. Le document de synthèse reprend toutes les informations produites au cours du processus.

⁽¹⁾ Grâce à son projet «Évolution des qualifications et diagnostic des besoins en formation», l'INOFOR établit au niveau national des référentiels par secteur d'activité qui facilitent la perception de l'évolution des qualifications, le diagnostic des besoins en formation et la réorientation de la formation professionnelle, Suleman F., Morais M.F., Fernandes M.M. (1999), *Estudos Sectoriais Prospectivos: manual metodológico*. Lisbonne, INOFOR.

⁽²⁾ Les fiches de profil d'animateur de bilan de compétences, de technicien d'accompagnement de la formation en situation de travail, de médiateur, de l'équipe de développement personnel et social (psychologue, technicien de service social et technicien de développement) et de technicien d'insertion sur le marché du travail, sont disponibles, telles qu'elles sont décrites ici, dans l'étude qui a servi de base à cet article («Profils émergents de formation dans le cadre de la formation pour groupes sociaux défavorisés», INOFOR, 2002).



Le processus du bilan de compétences se déroule en séances individuelles ou collectives. Les séances individuelles permettent de créer une relation de confiance entre le candidat et l'animateur du bilan de compétences; elles établissent également les conditions nécessaires pour que le candidat prenne conscience de son vécu et de sa situation actuelle, et puisse ainsi mieux se connaître et maîtriser ses propres compétences. Les séances collectives sont indispensables pour l'échange d'expériences, d'idées et de sentiments, ainsi que pour former et consolider l'esprit de groupe. On peut dire qu'il s'agit d'un processus en spirale dans son déroulement et dans le développement personnel de l'individu, avec des moments individuels de réflexion et de synthèse personnelle, et des moments communs de partage, de confrontation et de synthèse collective qui alimentent à leur tour la réflexion et la synthèse individuelles.

Technicien d'accompagnement de la formation en situation de travail (APSD - Association portugaise de solidarité et de développement)

Cette personne intervient dans tout le processus de formation, dans toutes ses dimensions et dans toutes les composantes développées. L'essentiel de son travail se concentre cependant sur la dimension d'accompagnement et sur la formation socio-culturelle qui se développe à l'intérieur de cette dimension. En effet, l'accompagnement doit encourager le développement des compétences personnelles et sociales, organiser et valider l'apprentissage en situation de travail, et il s'effectue sous deux formes.

L'accompagnement psychosocial se réalise lors de séances hebdomadaires de groupe qui font le bilan de la semaine. Elles évoquent «l'employabilité», l'orientation et la résolution de problèmes personnels, grâce à des techniques et instruments d'autoconnaissance et de connaissance de l'environnement (liste des centres d'intérêt, vécu) et de gestion de parcours de formation (agenda quotidien, instruments d'orientation, bilan de compétences).

Les séances abordent les questions de projets professionnels et de niveaux d'employabilité des apprenants, en commençant par réfléchir à l'assiduité, la ponctualité, les relations hiérarchiques. Elles passent ensuite aux questions concrètes sur l'expé-

rience même de la formation. Elles comprennent des activités d'évaluation et de réflexion sur l'évolution de chaque apprenant, en partant des besoins et difficultés exprimés, surtout dans «l'agenda de la semaine» qui rapporte tous les événements de la semaine sur les lieux de formation et en dehors. Elles étudient également les autres techniques et instruments qui créent un climat de confiance et facilitent le partage d'expériences, c'est-à-dire la dynamique de groupe, l'entraide, le vécu, le «dossier de l'évolution», etc. Des séances thématiques et des visites d'étude permettent de parfaire la formation socio-culturelle.

L'accompagnement psychosocial inclut un suivi individuel, notamment l'identification et l'aide à la résolution de problèmes personnels (santé physique, problèmes psychologiques liés au chômage, troubles du comportement, difficultés relationnelles, isolement) et sociaux (insuffisance des ressources financières, précarité du logement, illettrisme, régularisation de documents administratifs, etc.). Un grand nombre de ces problèmes sont signalés lors des sessions de «bilan hebdomadaire» en groupe, dans le cadre des réflexions sur les expériences de formation et de vie.

Le second type d'accompagnement, l'accompagnement pédagogique, fait également l'objet de séances hebdomadaires de travail avec les apprenants, où l'on évalue leurs aptitudes techniques et relationnelles, telles qu'elles apparaissent dans l'exercice de leur profession sur le lieu du stage. Les techniciens d'accompagnement assurent aussi un suivi hebdomadaire des entreprises, en contactant les responsables pour définir les objectifs pédagogiques, faire le point du poste de travail, définir le profil de compétences à acquérir, tenter l'intégration des apprenants, informer sur les aides à l'embauche, etc.

Médiateur (Association culturelle du Moulin de la jeunesse)

Dans ce projet, le médiateur assure l'accompagnement psychosocial des jeunes, qui passe par le travail avec eux, avec leurs familles et avec l'équipe de formation et autres intervenants locaux, c'est-à-dire à trois niveaux.

L'accompagnement individuel des jeunes se fait dans les périodes informelles du cours



de formation (déjeuners, pauses, moments libres), par des discussions qui établissent une relation de confiance avec les apprenants. Il se fait également, lorsque c'est nécessaire, pour aider à résoudre des problèmes personnels, familiaux ou scolaires. Le médiateur peut être amené à accompagner les jeunes dans leurs démarches auprès des administrations locales, à faciliter la communication et le traitement des affaires, à contacter les familles pour demander des éclaircissements, ou pour les inviter à coopérer afin de résoudre les problèmes des jeunes.

Le médiateur intervient aussi dans des activités de groupe, comme les débats thématiques ou les activités d'expression plastique, en salle de classe, où il connaît les apprenants en tant que groupe, et peut, si nécessaire, régler des conflits ou répondre à des interrogations sur la formation.

Enfin, le médiateur assure le contact avec les autres membres de l'équipe de formation et avec les organismes locaux (dont il connaît à fond le fonctionnement pour mieux aider les apprenants).

Équipe de développement personnel et social (DPS) (CESIS - Centre d'études pour l'intervention sociale)

L'équipe de DPS participe à tout le processus de formation, intervenant dans l'un ou l'autre de ses éléments, dans toutes ses dimensions et dans la composante de formation socioculturelle.

L'essentiel de son travail se situe dans la dimension d'accompagnement et dans la formation socioculturelle. Cette composante, désignée par les termes de développement personnel et social ou programme de compétences sociales et mise en perspective de l'avenir, est animée par le psychologue, les techniciennes du service social et des formateurs externes (invités dans ce but). Elle est offerte au cours de séances thématiques avec un programme de formation à contenu variable (comme le contrat de formation, les droits et devoirs des apprenants, la santé, la puériculture, le planning familial - formation pour mères adolescentes -, la présentation et le souci de l'apparence, l'accès au revenu minimum garanti, l'accès à l'emploi, etc.). Cette approche thématique est complétée par un accompagnement des apprenants pendant toute la durée de la for-

mation, sachant que c'est essentiellement au cours des séances collectives que les formateurs et apprenants apprennent à se connaître, à se faire confiance et discutent de problèmes particuliers (en groupe ou en privé) qui font ensuite l'objet d'un accompagnement personnalisé.

L'accompagnement offert est essentiellement psychosocial et il est organisé de façon à faciliter le développement des compétences personnelles et sociales nécessaires à l'insertion socioprofessionnelle. Il se fait, d'une part, par un suivi hebdomadaire au cours de réunions collectives de «bilan hebdomadaire» avec les apprenants, pour évaluer leur situation à différents niveaux (apprentissage, relations interpersonnelles, niveau de satisfaction, adéquation des contenus, problèmes personnels, besoins essentiels, etc.). Ces réunions ont lieu dans un espace ouvert où l'on discute de questions qui attestent la capacité d'adaptation des apprenants au groupe, au travail et à la société. Ces réunions sont un moment crucial: elles font apparaître des problèmes personnels suscités par les thèmes abordés et exprimés par les apprenants, que l'équipe de formation essaie ensuite de résoudre avec la ou les apprenante(s) concernée(s).

Il consiste également en stratégies d'accompagnement individuel, soit au niveau psychologique (assurées par le psychologue qui travaille sur les compétences personnelles et peut éventuellement conseiller ou orienter vers une psychothérapeute, en dehors de l'espace de formation), soit au niveau social (assurées par les techniciennes du service social qui fournissent des informations sur les droits et la façon de les faire respecter), soit encore au niveau personnel (assurées par la technicienne de développement qui aide dans les questions familiales, de logement, de santé, d'éducation des enfants, etc.). Chacune des apprenantes peut s'adresser spontanément à l'un des techniciens pour une aide spécifique, c'est-à-dire au technicien avec lequel elle se sent le plus à l'aise. Selon la nature du problème, l'équipe décidera ensuite du technicien le plus compétent pour intervenir auprès de l'apprenante.

Technicien d'insertion sur le marché de l'emploi (CRIS - Centre de ressources pour l'insertion sociale)

Le principal objectif du travail de ce technicien d'insertion sur le marché de l'emploi



est d'aider les apprenants à résoudre leurs problèmes, pour encourager le développement personnel et favoriser l'apprentissage et, ainsi, les préparer aux stages en évaluant et en accompagnant leur intégration socio-professionnelle. Le technicien doit également obtenir des stages en entreprise et préparer le personnel à accueillir les stagiaires du CRIS.

L'accompagnement se fait à trois niveaux.

Le technicien effectue un suivi qui démarre par la collecte d'informations sur chacun des apprenants auprès des autres membres de l'équipe technique, surtout auprès des éducateurs et des moniteurs techniques. Cette collecte d'informations se prolonge durant toute la période de formation. Les informations recueillies servent de base à la préparation de l'apprenant en vue de sa présentation à l'entreprise. Cette préparation conserve un caractère informel, elle consiste essentiellement à sensibiliser le stagiaire à ce qu'il va vivre. Il s'agit de préciser les règles de bon comportement, les valeurs essentielles en situation de travail, la façon de se présenter dans l'entreprise, les réactions aux premières difficultés d'adaptation au travail et au personnel (faible production, réactions immédiates peu favorables des collègues, etc.) et de simuler des entretiens de stage. Le technicien d'insertion accompagne le stagiaire le premier jour du stage lorsque celui-ci n'est pas suffisamment autonome.

Ce technicien assure également un accompagnement des entreprises par des visites régulières aux entreprises qui offrent des stages, au cours desquelles il tente d'obtenir le plus d'informations possible sur leur mode de fonctionnement, leur système de production, la culture de l'entreprise, l'atmosphère de travail, etc. Il tente d'établir des relations de confiance avec les employeurs, adaptant le discours et les arguments à chaque cas. Il part d'une liste d'entreprises constituée de manière informelle ou, souvent, grâce aux autres employeurs et, après les visites, il ne retient que les sociétés qui sont vraiment intéressées par le travail et l'insertion professionnelle des jeunes. Il établit des contrats de stage avec les entreprises, de durée variable (en général, 3 mois), et durant cette période, il assure l'accompagnement et l'évaluation pour le CRIS.

Le stage n'est pas rémunéré. Si l'entreprise tire profit de la prestation du jeune, elle est encouragée à le rétribuer. Si non, il ne lui est rien demandé en ce sens.

Enfin, le suivi du stage se fait de façon informelle et ponctuelle. Le technicien n'intervient qu'en cas de problèmes, évite d'inonder les employeurs des PME de demandes d'évaluation, convaincu qu'elles peuvent être contreproductives. L'évaluation de fin de stage consiste à remplir une fiche d'évaluation contenant des indicateurs d'évaluation du travail réalisé. La même fiche est utilisée par le CRIS en cas d'insertion directe sur le marché de l'emploi. Il n'est pas rare que l'employeur propose un contrat de travail au jeune avant la fin du stage. L'accompagnement se termine à la signature du contrat de travail. Mais cette procédure peut redémarrer à tout moment et l'ancien stagiaire du CRIS peut demander un nouveau stage professionnel.

Conclusions

Les dimensions développées au début de la formation (publicité et recrutement, sélection, accueil, orientation professionnelle et bilan de compétences), puis au cours de la formation et après (diagnostic des besoins fondamentaux, suivi et évaluation des apprenants et des interventions de formation), apparaissent comme des éléments essentiels des pratiques de formation dans les projets étudiés qui s'adressent à des groupes sociaux défavorisés.

Parmi les diverses dimensions, le suivi de la formation revêt une importance particulière. Cette dimension se révèle cruciale dans le travail avec les publics défavorisés et, indépendamment des méthodes choisies, tous les acteurs reconnaissent l'importance des objectifs suivants, entre autres:

- (ré)activer les compétences en partant des connaissances des publics visés;
- traiter l'apprenant globalement, en tant que personne, et être compréhensif;
- effectuer l'accompagnement dans un cadre individuel et dans le cadre d'un groupe (accompagnement mixte);
- le réaliser par des méthodes actives, notamment par des projets;



☐ mobiliser les ressources disponibles et les utiliser dans le travail avec le groupe, c'est-à-dire faire intervenir les techniciens de divers domaines et/ou les organismes partenaires qui peuvent aider à satisfaire des besoins fondamentaux identifiés et les employeurs ou les organisations qui accueillent des stagiaires, etc.

Même s'ils sont impliqués dans des dimensions plus transversales, les intervenants étudiés sont chargés de développer en priorité certaines dimensions. C'est d'ailleurs la nécessité de développer et de déployer de nouvelles dimensions qui explique l'émergence de ces nouveaux intervenants. Ainsi, dans les situations de formation étudiées pour groupes sociaux défavorisés, le parcours *nouveaux besoins de formation - nouvelles formes d'organisation de la formation - nouveaux intervenants* s'est révélé fondamental.

Nous pensons que ces intervenants sélectionnés et analysés ici sont les intervenants de l'avenir et que les fonctions qu'ils assurent se consolideront comme des besoins réels du terrain.

Dans notre observation et description de chacun de ces profils, nous sommes allés au-delà d'intervenants centrés sur des compétences spécialisées pour nous situer à un niveau de plus grande polyvalence et souplesse, chez les intervenants considérés individuellement ou dans leurs équipes. De même, nous n'avons pas simplement traité les formations scolaires ou professionnelles de base comme le capital de compétences professionnelles le plus important. Nous avons également observé les sensibilités acquises par le vécu, au sein desquelles se détachent particulièrement les compétences sociales et relationnelles.

Savoir-faire social et relationnel:

- ☐ montrer un goût pour le travail et un engagement psychoaffectif dans les fonctions exercées;
- ☐ révéler des aptitudes à la communication;
- ☐ démontrer la capacité d'adaptation aux situations et aux personnes;

☐ démontrer la créativité et l'esprit d'initiative dans la résolution de problèmes;

☐ démontrer la capacité de réflexion et d'autocritique, sur soi-même en tant que personne et sur son travail;

☐ démontrer la capacité à comprendre les autres;

☐ démontrer la capacité à travailler en équipe, à accepter d'autres idées et à les intégrer dans la recherche de stratégies de solution pour résoudre les problèmes posés;

☐ démontrer de la confiance en soi et de l'autonomie dans l'exécution des tâches;

☐ démontrer de la sensibilité et de l'ouverture aux problèmes sociaux locaux et nationaux;

☐ révéler une curiosité générale;

☐ révéler la capacité à dialoguer et à établir de bonnes relations avec les responsables de l'entreprise;

☐ révéler des qualités personnelles comme l'idéalisme, l'esprit de solidarité, l'engagement, la persuasion, la patience.

Il est surtout important de comprendre les groupes avec lesquels on travaille et leurs problèmes sous le paradigme de «responsabilisation» (*empowerment*).

Outre ces nouveaux profils, qu'il convient de suivre et de diffuser, nous devons également rester attentifs à l'apparition de nouvelles pratiques et de nouvelles dimensions complémentaires des processus de formation et, par conséquent, à l'émergence de nouveaux intervenants qui répondent à ces besoins véritables de la réalité sociale, surtout dans les cas d'exclusion sociale dont les problèmes sont difficiles à résoudre et exigent des réponses efficaces et rapides. Les pratiques et réflexions des organisations privées, notamment les organisations non gouvernementales, méritent une attention particulière dans ce contexte, car, comme nous l'avons découvert dans cette étude, elles ont une certaine marge de manœuvre pour élaborer et appliquer des stratégies et des méthodes appropriées aux besoins ressentis sur le terrain. Pour répondre aux besoins en formation de divers groupes so-



cialement exclus, il est prioritaire d'approfondir et d'encourager la concordance entre interventions de l'État et interventions des associations émergentes de la société civile. C'est également le but de la présente étude, résultat de la réflexion commune entre tous les partenaires, qui vise à augmenter les synergies entre les missions et les attributions de toutes les organisations: d'une part, l'INOFOR, comme institut public de recherche sur la formation professionnelle, et d'autre part, les autres partenaires nationaux et internationaux, qui disposent d'une grande expérience de terrain et de réflexion sur leurs pratiques.

Il est clair pour nous qu'outre le financement de l'Union européenne, les organismes privés devraient bénéficier d'aides à plus long terme, tout en maintenant une indépendance dans leurs choix et le développement de nouvelles méthodes. Ils pourraient ainsi assurer une plus grande conti-

nuité dans leurs actions, parfois interrompues, et mieux conserver leur personnel technique, dont le départ représente toujours une perte de savoir-faire dans le domaine de la technique et dans l'organisation. D'autre part, les instituts publics, comme l'INOFOR, doivent maintenir un dialogue permanent avec ces organismes, afin de réfléchir conjointement avec ceux qui sont sur le terrain et qui peuvent apporter la contribution importante des bonnes pratiques, qu'il faudra ensuite diffuser.

Pour conclure, ajoutons que cette mise en commun de réflexions et de pratiques est déjà une réalité. De fait, les initiatives officielles les plus récentes, qui visent à combler certaines des faiblesses précédemment mentionnées, reprennent déjà certaines expériences ou réflexions faites au cours des travaux des petites organisations privées (3). Un tel dialogue ne peut qu'être bénéfique pour les groupes sociaux défavorisés.

Bibliographie

Albarello, L. et al. *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisbonne: Gradiva, 1997.

Benavente, A. (dir.). *A literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisbonne: Fondation Calouste Gulbenkian, 1996.

Bruto da Costa, A. *Exclusões sociais*. Lisbonne: Gradiva, 1998.

Bruyne, P.; Herman, J.; Schoutheete, M. *Dynamique de la recherche en sciences sociales*. Paris: Presses Universitaires de Paris, 1974.

Capucha, L. (dir.). *Grupos desfavorecidos face ao emprego: tipologias e quadro básico de medidas recomendáveis*. Lisbonne: Observatoire de l'emploi et de la formation professionnelle, 1998.

Castro, J.L. Atelier 3: educação, formação e inserção: contextos, investimentos e expectativas para os públicos de baixa escolaridade. In: *Desenvolvimento de competências, competitividade e cidadania: actas do seminário*. Lisbonne: INOFOR, 2000.

Cruz, J.V.P. *Formação profissional em Portugal: do levantamento de necessidades à avaliação*. Lisbonne: Sílabo, 1998.

Ferreira de Almeida, J. et al. *Exclusão social: factores e tipos de pobreza em Portugal*. Oeiras: Celta, 1992.

Fries Guggenheim, É. (dir.). *Agora IV: les bas niveaux de qualification sur le marché de travail: prospective et options politiques: vers une plate-forme minimale d'enseignement*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 1999. (Cedefop Panorama, 97).

Guia de apoio ao utilizador: Acreditação de entidades formadoras/INOFOR. Lisbonne: Institut pour l'innovation dans la formation, 1998.

Imaginário, L. (et al.). *Adaptação/reinserção profissional dos adultos pouco escolarizados*. Lisbonne: Observatoire de l'emploi et de la formation professionnelle, 1998.

Imaginário, L. Problemas de inserção profissional dos adultos pouco escolarizados. *Sociedade e Trabalho*, mars 1998, n° 2, p. 22-31.

Lopes, H. (dir.). *Aplicação de metodologias de formação para adultos pouco escolarizados: relatório final: reservado*. Lisbonne: DINÂMIA/ISCTE, 1998.

MTS/DE. *Quadro de pessoal 1996*. Lisbonne: Ministère du travail et de la solidarité, Département de statistiques, 1998.

Nunes, L.A. Atelier 3: educação, formação e inserção: contextos, investimentos e expectativas para os públicos de baixa escolaridade. In: *Desenvolvimento de competências, competitividade e cidadania: actas do seminário*. Lisbonne: INOFOR, 2000.

Regards sur l'éducation: indicateurs de l'OCDE 1997. Paris: OCDE/CERI, 1997.

Steedman, H. Vers une plate-forme minimale d'enseignement. In: Fries Guggenheim, É. (dir.). *Agora IV: les bas niveaux de qualification sur le marché de travail: prospective et options politiques: vers une plate-forme minimale d'enseignement*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2000. (Cedefop Panorama, 5097).

Suleman, F.; Morais, M.F.; Fernandes, M.M. *Estudos sectoriais prospectivos: manual metodológico*. Lisbonne: INOFOR, 1999.

(3) À titre d'exemple, et parmi beaucoup d'autres très valables, citons les cours d'enseignement et de formation pour adultes, organisés par l'ANEFA, qui démarrent par une procédure de reconnaissance et validation des compétences acquises, et qui incluent un médiateur dans leur équipe technique.



**Jon Olav
Myklebust**

Docteur en sociologie.
Professeur associé au
Volda University
College, Norvège. Il a
été de 1995 à 2000



*l'un des directeurs du vaste
programme de recherche
Reform 94 - særskilt tilrettelagt
opplæring (Réforme 94 - les
enseignements adaptés).*

En Norvège, presque tous les jeunes entrent dans l'enseignement secondaire de deuxième cycle. Cela signifie que la population scolaire dans ces établissements est très diverse et que beaucoup d'élèves ont des difficultés à suivre cet enseignement jusqu'au bout. Ce constat vaut surtout pour le dixième des élèves à besoins spéciaux qui a droit à un enseignement adapté. Cet article est basé sur une étude longitudinale, qui a suivi les élèves à besoins spéciaux pendant quatre années de scolarité dans l'enseignement secondaire de deuxième cycle. L'étude était centrée sur les élèves des cursus professionnels et consistait notamment à déterminer combien étaient dans les temps à différents moments de leur scolarité, combien étaient en retard et combien avaient décroché. Une analyse a également été effectuée dans le but d'identifier les conditions permettant aux élèves de se qualifier. Elle a abouti à la conclusion que les offres spéciales dans le cadre des classes ordinaires étaient plus efficaces que l'enseignement en petits groupes ou dans des classes spéciales.

Les élèves à besoins spéciaux dans la formation et l'enseignement professionnels en Norvège - Une étude longitudinale

Introduction

Depuis la réforme radicale du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en 1994, tous les jeunes Norvégiens ont droit à 13 ans de scolarité (cf. Skårbrevik et Båtevik 2000, p.16-17). Les enfants entrent à l'école à l'âge de six ans et après dix ans de scolarité obligatoire dans l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire, ils ont la possibilité d'accomplir un deuxième cycle de trois ans. Les jeunes à problèmes, physiques, psychologiques ou sociaux, peuvent suivre un enseignement spécial et rester deux années de plus dans l'enseignement secondaire de deuxième cycle.

Les jeunes font usage de ce droit. Environ 95 % des élèves qui quittent l'enseignement secondaire de premier cycle entrent dans le deuxième cycle à l'automne de la même année. Près de 10 % d'entre eux - quelque 6000 - ont des besoins spéciaux et la grande majorité s'orientent vers les cursus professionnels. Une question se pose toutefois: comment ces élèves s'en tirent-ils dans le deuxième cycle, ont-ils de bons résultats? Quels types d'enseignements adaptés aux jeunes à besoins spéciaux sont les plus qualifiants?

Ces problèmes sont analysés ici à partir d'une étude longitudinale des élèves à besoins spéciaux entrés dans l'enseignement secondaire de deuxième cycle à l'automne 1995. Cette étude intitulée *Reform 94 - særskilt tilrettelagt opplæring* (Réforme 94 - les enseignements adaptés), qui était financée par le ministère norvégien des cultes, de l'éducation et de la recherche, a été réalisée entre 1995 et 2000 par *Møre Research* et le *Volda University College*.

Ce projet de recherche a commencé par une évaluation de la restructuration de l'enseignement secondaire de deuxième cycle en 1994 - un ensemble de transformations majeures connues sous l'appellation collective «Reform 94». Cette réforme avait pour principal objectif d'accroître le débit du système éducatif. Elle comportait notamment un remaniement des structures des cursus. Le nombre des cours de base a été ramené de 109 à 13 seulement (et à 15 par la suite) et le degré de spécialisation des cursus avancés a été fortement réduit. Les cursus qui ne débouchaient pas sur une qualification donnant accès à l'emploi ou à l'enseignement supérieur ont été supprimés. Ces changements ont eu un très grand impact sur la moitié de la cohorte, qui avait opté pour les filières professionnelles, car désormais, les élèves de ces filières devaient accomplir deux années dans un établissement scolaire, puis deux années dans un institut de formation externe.

Ces mesures ont incontestablement permis à davantage d'élèves d'acquérir une qualification professionnelle, ou de se qualifier pour entrer dans l'enseignement supérieur. Une comparaison entre la cohorte admise en 1991 et celles qui sont concernées par la réforme, c'est-à-dire celles de 1994 et 1995, le confirme. Selon Støren et Skjersli (1999, p. 109), cette amélioration est due à une augmentation du nombre de places et à une meilleure structure de l'offre. Le fait que tous les élèves aient maintenant le droit d'accéder à l'enseignement secondaire de deuxième cycle a également joué un rôle important.

Les progrès accomplis se vérifient si l'on considère les études conduites sur l'ensemble des cohortes. La situation est en revanche



moins claire en ce qui concerne les sous-catégories, difficiles à identifier dans ce genre d'étude. Les élèves à besoins spéciaux sont un exemple de ces sous-catégories.

Cet article repose sur les données empiriques provenant d'un échantillon d'élèves à besoins spéciaux de la cohorte admise en 1995, c'est-à-dire de la deuxième cohorte après la mise en œuvre de la grande réforme de l'enseignement. Il décrit la trajectoire et les qualifications des jeunes qui se sont orientés vers les cursus professionnels de l'enseignement secondaire de deuxième cycle, car c'est dans ces cursus que l'on trouve la plupart des élèves à besoins spéciaux. Près des trois quarts des élèves couverts par l'étude dont traite cet article font partie de cette catégorie. Un huitième est entré dans les filières qui devaient les préparer à l'enseignement supérieur. Un huitième également suivait un enseignement adapté, sans référence à un cursus particulier, et ce sont les élèves de ce groupe qui connaissent les plus grandes difficultés fonctionnelles.

Les enseignements adaptés sous la perspective du cours de la vie

Pour comprendre la trajectoire à travers l'enseignement secondaire de deuxième cycle, il a été décidé d'utiliser comme cadre la théorie du cours de la vie et les transitions sociales. Ces perspectives sont particulièrement utiles pour l'étude des personnes qui n'arrivent pas à suivre le parcours scolaire au même rythme que la grande majorité.

Le terme «cours de la vie» se rapporte au processus de vieillissement biologique. Mais ce n'est là qu'un aspect. En sciences sociales, l'attention est centrée sur la vie en société. Le cours de la vie de l'individu est influencé par les événements et actions du passé et par le contexte présent, et on peut souvent le comprendre par rapport aux attentes quant au futur. Le cours d'une vie peut être considéré comme la somme des trajectoires suivies par les individus et les groupes, par exemple, dans l'enseignement, le monde du travail et la famille, dans des contextes qui changent souvent. Settersten (2002) et Elder et Johnson (2002) ont analysé différents aspects de cette théorie. Hagestad et Dannefer (2001) adhèrent à la même tradition du cours de la vie, mais leur contribu-

tion a ceci de particulier qu'elle met en garde contre la polarisation excessive des études au cours de la vie sur une perspective individuelle, au détriment des perspectives structurelles et selon ces auteurs, cela peut conduire à une fragmentation indésirable.

Une approche du cours de la vie combinant la perspective individuelle et une perspective structurelle forme la base théorique du projet de recherche dont proviennent les données empiriques exploitées pour cet article. Cette optique est développée dans Kvalsund et Myklebust (1996), qui tracent une approche de la recherche sur le cours de la vie prenant clairement ses distances par rapport à une perspective purement structurelle et une orientation extrême sur les agences. Elle laisse de la place à la perspective individuelle dans les limites fixées par les contraintes structurelles.

Une perspective du cours de la vie est utile pour analyser les axes de l'évolution d'individus et de cohortes à travers des environnements géographiques différents et des contextes historiques mouvants. Le cours d'une vie n'évolue cependant pas seulement à long terme, mais aussi à court terme et dans ce cas, il est plus utile d'employer le concept de transition. Ce concept est particulièrement approprié dans les études de flux, dans la mesure où les problèmes des élèves se révèlent souvent lorsque ces jeunes abandonnent l'école, ou ne réussissent pas à passer dans le niveau suivant au moment approprié. Les problèmes des élèves à besoins spéciaux se traduisent fréquemment par leur incapacité à aller au même rythme que leurs pairs - la transition a lieu au mauvais moment (elle est décalée).

Un cursus typique est une chaîne ponctuée par une série de transitions, par exemple la sortie de l'enseignement secondaire de premier cycle, l'entrée et l'itinéraire dans l'enseignement secondaire de deuxième cycle. Le décrochage est aussi une transition, vers l'entrée dans le monde du travail pour certains, ou vers le chômage pour la plupart. Il peut être influencé par des facteurs d'exclusion dans l'environnement scolaire, ou motivé par des opportunités plus attrayantes à l'extérieur de l'école. L'abandon véritable est toutefois souvent précédé par un long processus au cours duquel les élèves s'éloignent peu à peu de l'école. Selon Blaug, (2001, p. 40) «ces jeunes sont moins des 'décrocheurs' ou des 'exclus' que des 'perdus de vue du système éducatif' (*fade-outs*)».



Tableau 1

La méthode de collecte de données pour la cohorte admise en 1995

Automne 1995	Entrée dans l'enseignement secondaire de 2 ^e cycle	
Printemps 1996	Première année scolaire	Vague 1
Automne 1996	Deuxième année scolaire	Vague 2
Printemps 1997	Deuxième année scolaire	Vague 3
Automne 1997	Troisième année scolaire	Vague 4
Printemps 1998	Troisième année scolaire	Vague 5
Automne 1998	Quatrième année scolaire	
Printemps 1999	Quatrième année scolaire	Vague 6

Les études de suivi de Reform 94 - særskilt tilrettelagt opplæring (*Réforme 94 - les enseignements adaptés*) sont donc largement prospectives.

L'étude des flux à travers le système est la plus facile si l'on prend comme point de départ une cohorte particulière. Nous avons donc choisi de suivre la cohorte admise à l'automne 1995 dans six comtés: Finnmark, Rogaland, Oslo, Møre og Romsdal, Nord-Trøndelag et Hedmark. (Nous avons également des informations sur la cohorte de 1994 dans les trois derniers comtés, mais elles ne seront pas utilisées dans cet article.)

Cela est aussi souligné par les travaux de recherche conduits en Norvège sur le décrochage des élèves à besoins spéciaux dans l'enseignement secondaire de deuxième cycle. Myklebust (1999, p. 173) rapporte que les deux tiers des élèves qui ont refusé les offres d'enseignement adapté dans les six premiers mois avaient quitté l'enseignement secondaire de deuxième cycle à la fin de la troisième année. On observe aussi chez ceux qui sont souvent absents dans les six premiers mois une tendance marquée à ne pas aller jusqu'à la fin de l'école secondaire de deuxième cycle. On peut donc dire que l'éloignement partiel au début évolue vers un rejet total de l'école et une rupture.

En ce qui concerne l'enseignement secondaire de deuxième cycle, l'abandon est une transition externe. Il existe aussi des transitions internes. Un exemple typique de transition interne est le passage d'un niveau au niveau suivant, par exemple d'un cursus de base à un cursus plus avancé. Ce passage peut être qualifié de transition verticale, par opposition à un changement de cursus au même niveau, qui est par définition une transition horizontale.

Méthode et matériel

Il y a de bonnes raisons d'employer une méthode de recherche longitudinale. Des données longitudinales sont nécessaires pour les études sur les carrières, par exemple pour la formation ou l'emploi. Il est important de noter que les méthodes prospectives, qui consistent à suivre les mêmes individus sur une longue durée, se prêtent particulièrement bien à l'étude des transitions sociales.

Lors de la première enquête, au printemps 1996, nous avons recueilli des informations détaillées sur 438 élèves à besoins spéciaux qui étaient entrés dans des cursus professionnels en 1995. Nous avons ensuite reçu des écoles des informations sur ces élèves jusqu'au printemps 1999 dans cinq autres sondages. Les données collectées sont présentées schématiquement dans le tableau ci-dessus ⁽¹⁾.

Les statistiques obtenues des six comtés montrent que nous étions loin d'avoir reçu des informations sur la totalité des élèves à besoins spéciaux de la cohorte de 1995. De ce fait, nous avons envoyé un questionnaire simplifié aux établissements scolaires en leur demandant d'y répondre en priorité. Nous avons ainsi reçu, en plus de celles que nous avons déjà reçues sur 438 élèves, des indications sur 581 élèves de cette cohorte qui suivaient un cursus professionnel à qui un enseignement adapté avait été proposé à la fin de la première année d'enseignement secondaire de deuxième cycle. Nous avons donc au total 1019 jeunes, soit, comme on peut le supposer, presque la totalité des élèves à besoins spéciaux qui sont entrés dans l'enseignement secondaire de deuxième cycle en 1995 et s'y trouvaient encore à la fin de la première année scolaire. Le pourcentage de réponses au sondage de suivi n'était que de 43 %. Il est donc important de déterminer si le matériel est biaisé et, si oui, de quelle manière.

Deux variables peuvent être comparées directement, pour le matériel recueilli dans le sondage de suivi et pour la totalité du matériel, à savoir le sexe et le type de classe. La répartition par sexe est à peu près identique dans l'échantillon de suivi et dans la

⁽¹⁾ Les sondages ont été poursuivis après le dernier envoi d'informations par les écoles au printemps 1999, mais les travaux actuels sont financés principalement par le *Research Council of Norway* (Conseil norvégien de la recherche). Des entretiens ont eu lieu avec les élèves et leurs parents. Les résultats seront publiés ultérieurement.



population - environ 65 % sont des garçons. Les élèves qui suivent les cours des classes ordinaires, entièrement ou partiellement, sont cependant sous-représentés dans l'échantillon de suivi. Cela s'explique par le fait qu'il y a dans cet échantillon une très forte proportion d'élèves présentant des déficiences fonctionnelles graves, qui sont le plus souvent placés dans des classes spéciales. Il importe de tenir compte de ces facteurs dans l'évaluation des résultats de l'étude. Kval-sund et Myklebust (1998) décrivent plus en détail la collecte des données et donnent une appréciation approfondie de la représentativité de tout le matériel de l'étude de suivi, qui inclut également les élèves à besoins spéciaux qui suivent des cursus généraux et ceux qui suivent des cursus non spécifiés.

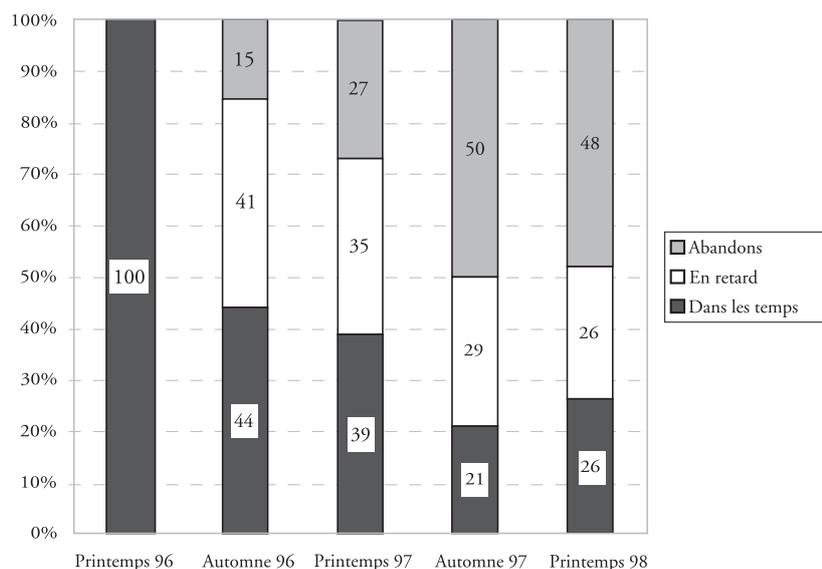
La traversée du système

La somme des choix de tous les élèves et des ajustements individuels donne un schéma de progression donné à un point spécifique. Une série de transitions - internes et externes, horizontales et verticales - crée des schémas spécifiques qui, dans ce projet de recherche, ont été relevés tous les six mois. Nous allons nous contenter ici de quelques mots sur la progression de la première à la troisième année d'enseignement secondaire de deuxième cycle. Nous noterons le pourcentage de la cohorte qui progresse normalement, celui qui a pris du retard et celui qui a abandonné. Une documentation détaillée sur les passages entre différents niveaux et différents cursus et le rapport entre les abandons et les retours ultérieurs dans l'enseignement secondaire de deuxième cycle n'entrent pas dans le cadre de notre propos. Il est cependant important de ne pas oublier qu'une grande partie des élèves change d'orientation, ce qui signifie que les flux ne vont pas dans une seule direction.

Nous avons reçu des premières informations sur ces élèves au printemps de 1996, alors qu'ils suivaient les cours de base dans l'un des cursus professionnels. À cette époque, ils étaient, bien entendu, dans les temps.

Pourtant, un grand nombre avait déjà connu des problèmes importants dans l'enseignement primaire et secondaire de premier cycle, et les problèmes persistaient dans la première année du deuxième cycle. Il

Tableau 2
Progression entre le printemps de 1996 et le printemps de 1998 des élèves à besoins spéciaux dans les cursus professionnels de l'enseignement secondaire de deuxième cycle. Cohorte admise en 1995 dans six comtés. N = 438



n'est donc pas surprenant qu'il ressorte du tableau 2 que beaucoup n'ont pas atteint le premier degré du cursus avancé lorsqu'ils ont entamé leur deuxième année à l'automne 1996.

À l'automne de 1996, à la moitié de la deuxième année scolaire, moins d'un élève sur deux était dans les temps, deux sur cinq étaient en retard et près d'un sur sept avait abandonné. La situation a empiré jusqu'à l'automne de 1997, avec une augmentation du nombre de décrocheurs et une diminution du pourcentage d'élèves dans les temps. Elle s'est légèrement améliorée dans la troisième année, le pourcentage d'élèves dans les temps ayant augmenté. Cette amélioration s'explique par le nombre considérable d'élèves qui ont repris leurs études après une courte interruption et par une légère diminution du nombre d'abandons chez les élèves en retard sur le programme.

Il apparaît donc que souvent, la progression des élèves à besoins spéciaux qui suivent les cursus professionnels n'est pas satisfaisante et que beaucoup renoncent à suivre jusqu'à la fin un enseignement secondaire de deuxième cycle. Il ne faut cependant pas oublier qu'auparavant, l'offre éducative à ce



niveau en direction de ce groupe d'élèves était limitée, mais également que les élèves qui n'ont pas de besoins spéciaux n'accomplissent pas tous sans encombre le cursus secondaire de deuxième cycle. En effet, dans l'ensemble du pays, environ les deux tiers seulement de la cohorte admise à l'automne de 1994 étaient dans les temps à la fin de la troisième année (Edvardsen et al., 1998, p. 83). Il y avait cependant une grande différence dans cette cohorte entre les élèves des différents types de cursus. Plus de 80 % de ceux qui poursuivaient des cursus généraux et 52 % seulement des élèves des cursus professionnels étaient dans les temps (Støren, Skjersli et Aamodt, 1999, p. 77). 58,5 % seulement des élèves qui ont quitté l'enseignement secondaire de premier cycle au printemps de 1995 et sont entrés dans le deuxième cycle à l'automne de la même année ont accompli leur cursus normalement (*Statistics Norway 2001*). Il importe d'avoir ces chiffres présents à l'esprit lorsque l'on évalue les résultats des élèves à besoins spéciaux.

Le niveau de qualification atteint en quatre ans

Nous avons vu jusqu'ici comment diverses transitions à travers un cursus éducatif forment des schémas de progression définis dans une cohorte d'élèves de cursus professionnels bénéficiant d'un enseignement adapté. Nous avons vu les pourcentages d'élèves qui sont dans les temps, ceux qui sont en retard et ceux qui ont décroché au bout de trois ans. Le niveau de qualification de ces élèves dans l'année qui suit peut être résumé comme suit.

On constate pour commencer que quatre ans après son entrée dans l'enseignement secondaire de deuxième cycle, près de la moitié (45 %) de la cohorte de 1995 a quitté l'école sans que nous puissions déterminer avec certitude si elle a obtenu un diplôme et, en deuxième lieu, que plus d'un tiers (37 %) était encore à l'école. Sachant que les élèves qui ont des besoins spéciaux ont droit à cinq années d'enseignement secondaire de deuxième cycle, il est très probable qu'un nombre plus élevé d'étudiants terminent leur scolarité avec une qualification sous une forme ou sous une autre. De plus, 6 % ont obtenu un certificat de qualification (partielle), c'est-à-dire qu'ils se sont

qualifiés dans certaines disciplines, mais pas dans toutes (2). Un peu plus de 12 % des élèves des cursus professionnels ont passé le diplôme au terme de la durée normale de quatre ans et à peine 1 % a obtenu la qualification donnant accès à l'enseignement supérieur. La question vraiment intéressante ici est celle des conditions qui contribuent à la qualification. C'est sur cette question que nous allons nous pencher dans le reste de cet article.

Quel rôle le niveau fonctionnel des élèves joue-t-il dans la qualification?

L'importance des difficultés fonctionnelles des élèves amoindrit probablement leurs chances d'acquiescer une qualification. C'est le premier aspect à examiner. Nous commencerons par le premier sondage, au printemps de 1996, qui donne un aperçu de la manière dont les professeurs responsables de classe et les conseillers pédagogiques ont évalué les différents problèmes et les situations des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux. Ce sondage nous a donné des indications sur la base de l'offre d'enseignements adaptés pour chaque élève (3).

Un inventaire de ces problèmes a été dressé au moyen de treize indicateurs différents qui portent sur des difficultés d'ordre physique, psychologique et social. Les conseillers et les responsables de classe ont classé chaque élève dans l'une des quatre catégories - de celle des élèves qui n'ont aucune difficulté à celle des élèves qui en ont de très grandes - pour chaque indicateur. Les quatre catégories étaient expliquées en termes plus précis dans le formulaire (cf. annexe dans Båtevik, Kvalsund et Myklebust, 1997). Dans l'analyse présentée ici, ce ne sont pas les problèmes individuels qui sont utilisés comme mesure du niveau fonctionnel, mais un index additif basé sur les treize indicateurs.

Cet index peut être subdivisé de différentes manières, par exemple en quartiles (4). On constate alors une ligne de démarcation entre le quatrième quartile, celui des élèves qui ont le plus faible niveau fonctionnel, et les autres. Les élèves de ce quartile (ceux qui ont le niveau fonctionnel le plus faible) sont manifestement ceux qui ont les plus grandes difficultés, puisque 6 % seulement acquiescent une qualification, contre 15 % pour les élèves du troisième quartile, 12 % pour ceux du deuxième quartile et 16 % pour ceux du premier quartile (le groupe dont le niveau

(2) Le système norvégien de diplômes est décrit plus en détail par Skårbrevik et Båtevik (2000).

(3) Il ne faut cependant pas oublier qu'un diagnostic n'est pas un fait indiscutable, mais plutôt une vague indication des problèmes auxquels sont confrontés les élèves. Il est peut-être souvent une « description superficielle » (cf. Gillman et al., 2000, p. 396) basée sur des consultations expéditives avec des experts. Il faut de plus souligner que ces diagnostics sont souvent des concepts sociaux plutôt que des catégorisations objectives (Kvalsund et Myklebust, 1996, p. 106). Ce genre de diagnostic consiste plus à dresser un inventaire de ce qui manque qu'à établir une carte des ressources. Il est regrettable que la classification prenne plus d'importance que la prévention et le traitement (cf. Parmenter, 2001, p. 274-275).

(4) Pour la division en quartiles, on n'est pas parti des 438 élèves de la cohorte de 1995 qui suivaient les cursus professionnels, mais du nombre total des élèves à besoins spéciaux (760) qui étaient inclus dans le suivi des cohortes de 1995 et de 1994.



fonctionnel est le plus élevé). Étant donné qu'il n'y a pratiquement pas de différences entre les élèves des trois quartiles les meilleurs, on peut présumer que le niveau fonctionnel n'est pas un facteur décisif pour la qualification.

Qu'est-ce qui favorise une plus grande qualification - les classes spéciales ou les classes ordinaires?

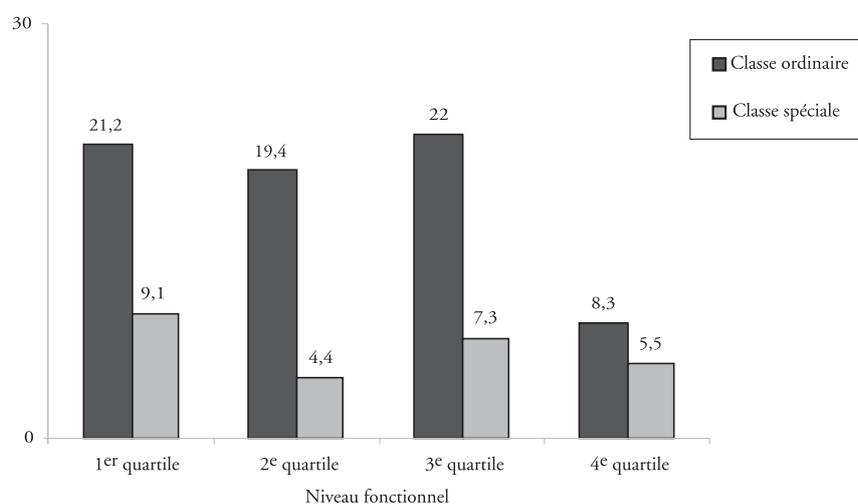
Les enseignements spéciaux ont pour but d'aider les élèves tout au long de leur parcours dans l'enseignement secondaire de deuxième cycle. Il est donc important de savoir quel genre d'offre contribue à réaliser cet objectif. Les types d'offres aux élèves à besoins spéciaux peuvent toutefois être très différents. Ces élèves peuvent être dans des classes ordinaires et bénéficier d'une aide et d'un soutien en petits groupes de quatre ou huit, de cours particuliers en dehors de la classe, ou de cours de soutien dans la classe. On peut aussi faire appel à un assistant personnel, ou employer divers moyens techniques. Différentes mesures de soutien peuvent aussi être combinées. Ces nombreuses possibilités sont décrites par Kvalsund et Myklebust (1998, p. 62-64).

Cette diversité donne un tableau assez vague lorsque l'on analyse le rapport entre les enseignements adaptés et la qualification. Cet article part donc d'une distinction essentielle, en l'occurrence de la question de savoir si les offres spéciales dans la première année s'inscrivent exclusivement dans le cadre d'une classe ordinaire, ou si elles s'adressent à différents types de petits groupes. On obtient alors deux groupes de même taille. Pour un peu moins de la moitié (49 %) des élèves des cursus professionnels, les enseignements adaptés s'inscrivent exclusivement dans le cadre des classes ordinaires, tandis que pour le reste (51 %), ils ont lieu sous une autre forme, en premier lieu dans des classes spéciales de différents types. Les niveaux de qualification atteints par ces groupes sont également très différents.

Dans le cas où les offres spéciales sont entièrement intégrées aux classes ordinaires dans la première année, un peu plus de 19 % des élèves obtiennent une qualification au bout de quatre ans. Le pourcentage est de 6 % pour les classes spéciales. Il existe donc une grande différence, qui semblerait suggérer qu'il faudrait laisser le maximum d'élèves à besoins spéciaux dans les

Tableau 3

Pourcentage d'élèves obtenant au bout de quatre ans une qualification professionnelle ou l'accès à l'enseignement supérieur. Répartition par niveau fonctionnel et type de classe dans la première année. 438 élèves à besoins spéciaux sont entrés dans les cursus professionnels à l'automne de 1995



classes ordinaires, et leur proposer une aide dans ce cadre. Il convient toutefois de tenir compte dans l'analyse de plusieurs facteurs.

Prise en compte d'autres variables - les classes ordinaires sont-elles encore la meilleure solution?

Il serait simple de supposer que l'existence de différents types de classe tient au fait que les élèves présentant des déficiences fonctionnelles majeures sont placés dans des classes spéciales et que ceux qui ont des déficiences fonctionnelles moins importantes sont dans les classes ordinaires. À vrai dire, on a tendance à le faire, mais la différence entre les types de classe n'est pas énorme. Environ 60 % seulement des élèves du premier quartile (ceux qui ont le moins de difficultés fonctionnelles générales) et 30 % des élèves du quatrième quartile suivent exclusivement les classes ordinaires. Quant aux élèves du deuxième et du troisième quartiles, ils se répartissent à peu près à parts égales dans les classes ordinaires et les classes spéciales. La faible influence du niveau fonctionnel sur le placement dans les classes peut être due à plusieurs facteurs. Tout d'abord, l'intégration est jugée importante par beau-



Tableau 4

Liste des variables incluses dans l'analyse de régression logistique

Variable dépendante:

Qualification obtenue au bout de

4 ans par les élèves des cursus

professionnels:

0. Pas de qualification professionnelle ou donnant accès à l'enseignement supérieur
1. Qualification professionnelle ou donnant accès à l'enseignement supérieur

Variables indépendantes:

Type de classe dans la

1^{ère} année:

0. Élèves regroupés dans des classes spéciales
1. Élèves pour lesquels toutes les mesures de soutien sont intégrées aux classes ordinaires

Niveau fonctionnel dans

la 1^{ère} année:

0. Quartile du dernier niveau fonctionnel (le plus faible)
1. Quartile de l'avant-dernier niveau fonctionnel
2. Quartile du deuxième niveau fonctionnel
3. Quartile du premier niveau fonctionnel (le plus élevé)

Actions intensives:

0. Pas d'actions de soutien autres que l'intégration dans un groupe/une classe
1. Une action de soutien
2. Deux actions de soutien
3. Au moins trois actions de soutien

Progression:

0. N'étaient pas dans les temps à la moitié de la deuxième année scolaire
1. Étaient dans les temps à la moitié de la deuxième année scolaire

Sexe:

0. Filles
1. Garçons

En ce qui concerne les élèves dont le niveau fonctionnel est le plus faible (quatrième quartile), il importe peu, semble-t-il, qu'ils soient intégrés aux classes ordinaires ou regroupés dans des classes spéciales. En revanche, pour les autres, l'orientation dans la première année est cruciale. Quel que soit leur niveau fonctionnel, les élèves bénéficiant d'enseignements de soutien dans le cadre des classes ordinaires obtiennent manifestement de meilleurs résultats en termes de qualification que les élèves des classes spéciales. Toutefois, avant de tirer des conclusions définitives, il faut examiner l'influence d'autres variables sur l'interaction du niveau fonctionnel et du type de classe. La forme d'analyse la plus appropriée ici est la régression logistique ⁽³⁾. Les variables incluses dans l'analyse sont présentées dans le tableau 4.

Quelques-unes de ces variables ont déjà été présentées dans cet article. Les autres ne seront abordées que brièvement: les actions intensives sont un indicateur de l'aide et du soutien apportés en plus de l'intégration dans une classe ou un groupe spécifiques. La progression est une variable pertinente dans ce contexte, car la qualification est un produit final de nombreuses années d'école, au cours desquelles les élèves montent d'une classe, redoublent, voire abandonnent. Ce schéma de progression est illustré par le tableau 5. Les chances d'obtenir une qualification sont nécessairement les plus grandes pour les élèves qui progressent toujours comme prévu, c'est-à-dire au même rythme que les élèves qui avancent normalement. Myklebust (2002) a montré qu'il était beaucoup plus facile de progresser comme prévu lorsque toutes les mesures spéciales sont proposées dans le cadre des classes ordinaires. Cette variable a également été incluse dans l'analyse, pour essayer d'éviter ce que Hagestad et Dannefer (2001, p. 7) appellent «le problème temps 1», c'est-à-dire l'inclusion de variables indépendantes dès la première phase uniquement dans les études longitudinales. Il est important d'inclure la variable sexe, car la répartition des élèves à besoins spéciaux est biaisée, un tiers seulement étant des filles. D'autre part, les filles qui bénéficient de mesures spéciales ont de plus gros problèmes que les garçons.

Si l'on concentre son attention sur les deux colonnes de droite, on constate que le type de classe est la seule variable à avoir un effet significatif sur la qualification acquise au

coup, ce qui signifie que les offres spéciales sont incluses dans les classes ordinaires pour le maximum d'élèves, quel que soit leur niveau fonctionnel. Ensuite, les facteurs démographiques limitent le nombre de classes spéciales pouvant être aménagées dans chaque établissement scolaire. En outre, il se peut aussi, bien entendu, que le diagnostic et l'orientation soient quelque peu arbitraires dans certaines écoles.

Ces différences permettent des analyses intéressantes. Elles nous permettent de comparer des catégories d'élèves ayant un niveau fonctionnel presque identique, mais auxquels s'adressent des types d'offres différents. Cette comparaison est illustrée par le tableau 3.

⁽³⁾ Cette forme d'analyse convient le mieux lorsque la variable dépendante est une variable dichotomique de niveau nominal, comme la qualification obtenue.



bout de quatre ans. Les élèves ont près de trois fois plus de chances (2744) d'acquiescer une qualification professionnelle ou donnant accès à l'enseignement supérieur lorsque les mesures de soutien sont exclusivement intégrées aux classes ordinaires la première année ⁽⁶⁾. On constate la même chose si l'on examine l'effet des quatre autres variables indépendantes selon la méthode de la régression logistique.

Commentaire et conclusion

Même si l'on tient compte d'autres variables pertinentes, la signification du type de classe pour la qualification des élèves à besoins spéciaux n'est pas amoindrie. Ceux qui bénéficient de mesures de soutien s'inscrivant exclusivement dans le cadre des classes ordinaires dans la première année d'enseignement secondaire de deuxième cycle ⁽⁷⁾ obtiennent plus souvent que les autres élèves à besoins spéciaux une qualification professionnelle ou donnant accès à l'enseignement supérieur.

Ces résultats ressemblent beaucoup au schéma décrit par Markussen pour un échantillon d'élèves norvégiens à besoins spéciaux qui sont entrés dans l'enseignement secondaire de deuxième cycle en 1994. Après prise en compte du contexte social, du sexe, du diagnostic, des notes obtenues à l'école primaire et dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et de l'âge d'entrée à l'école, on est amené à conclure que les mesures spéciales proposées dans les classes ordinaires donnent les meilleurs résultats en termes de qualification (Markussen 1999, p. 216). Des conclusions similaires sont rapportées pour l'enseignement secondaire de premier cycle dans d'autres pays, par exemple aux Pays-Bas (cf. Karsten, Peetsma, Roeleveld et Vergeer, 2001) et aux États-Unis (cf. Waldron et McLeskey, 1998).

De nombreux indices tendent donc à montrer que beaucoup plus d'élèves ayant des difficultés fonctionnelles obtiennent une qualification si les mesures de soutien spéciales s'inscrivent dans le cadre des classes ordinaires.

On peut essayer d'expliquer ce phénomène par ce que l'on peut appeler l'hypothèse d'une stimulation contextuelle. Selon cette hypothèse, les élèves à besoins spéciaux

Tableau 5
Influence de cinq variables indépendantes sur les chances d'obtenir une qualification professionnelle ou de se qualifier pour l'enseignement supérieur au bout de quatre ans. Élèves à besoins spéciaux qui sont entrés dans les cursus professionnels en 1955. N=438.

	B	S.E.	Wald	Sig.	Exp(B)
Type de classe la 1 ^{ère} année	1,009	0,349	8,355	0,004	2,744
Niveau fonctionnel la 1 ^{ère} année	0,056	0,154	0,133	0,715	1,058
Progression à la moitié de la 2 ^e année	0,519	0,327	2,511	0,113	1,680
Mesures intensives la 1 ^{ère} année	-0,207	0,201	1,062	0,303	0,813
Sexe	0,201	0,319	0,397	0,529	1,222

obtiennent le meilleur résultat en termes de qualification dans les classes ordinaires, du fait que dans ces classes, il leur est plus facile de se comparer avec les élèves qui n'ont pas de besoins spéciaux. Le groupe avec lequel ils se comparent, le groupe de référence, se compose d'élèves pour qui la qualification professionnelle ou l'accès à l'enseignement supérieur est un objectif qui va de soi. Le contexte de la classe va donc encourager les élèves à besoins spéciaux à faire mieux. Si le groupe de référence se compose uniquement d'autres élèves à besoins spéciaux regroupés dans une seule petite classe, les ambitions académiques s'évanouiront rapidement. Un suivi plus intense par les enseignants n'apporte donc pas grand-chose dans ce genre de classe. Blaug (2001, p. 41) suit le même raisonnement:

«Un enseignement tiré du fameux rapport Coleman ... est que les attitudes et les performances des autres élèves de la classe influent autant sur les performances individuelles à l'école que les enseignants, les parents et les ressources de l'école elle-même.»

Blaug (2001, p. 42-43) avance également des arguments contre la répartition des élèves en groupes: «... il est pratiquement certain que tout ce qui divise les élèves dans une école, en particulier en termes de capacités cognitives, produira des décrochages.»

Le regroupement en fonction des capacités est de plus considéré comme une mesure

⁽⁶⁾ Le résultat est le même si l'on utilise dans l'analyse des indicateurs individuels - par exemple les difficultés à lire et écrire - au lieu d'un index additif pour le niveau fonctionnel. Les élèves qui bénéficient de mesures de soutien entièrement intégrées aux classes ordinaires ont près de trois fois plus de chances de se qualifier que les autres.

⁽⁷⁾ L'orientation dans la première année influe fortement sur l'orientation ultérieure. Environ 90 % des élèves à besoins spéciaux de la cohorte de 1995 qui étaient intégrés dans une classe ordinaire la première année ont poursuivi leur scolarité dans une classe ordinaire la deuxième année.



qui crée une inégalité plutôt qu'un nivellement. Kerckhoff (1995, p. 483) compte parmi ceux qui affirment qu'il résulte de ce «... regroupement que les élèves des groupes qui ont de 'grandes' capacités avancent, tandis que ceux des groupes qui ont de 'faibles' capacités régressent en termes de résultats». Dès lors, on obtient l'opposé de ce que l'on voulait atteindre. La fonction apparente est de créer une plus grande égalité. Mais la fonction latente conduit à une sélection qui augmente l'inégalité. Kerckhoff était son argumentation sur des travaux de recherche conduits dans l'enseignement primaire et secondaire de premier et de deuxième cycles.

Bibliographie

Blaug, M. Que faire des «décrocheurs»? *Revue européenne «Formation professionnelle»*, 2001, n° 22, p. 40-46.

Båtevik, F.O.; Kvalsund, R.; Myklebust, J.O. *På særvilkår. Om gråsoner, overgangar og kanalisering i vidaregåande opplæring*. [Les élèves à besoins spéciaux. Zones grises, transitions et itinéraires dans l'enseignement secondaire de deuxième cycle.] Volda: MFV/HVO. Forskningsrapport nr. 24 [Rapport de recherche n° 36, 24], 1997.

Elder, G.; Johnson, M. K. *The Life Course and Aging: Challenges, Lessons and New Directions*. In: *Settersten, R. Invitation to the Life Course: Toward New Understanding of Later Life*. New York: Baywood Publishing Company, 2002.

Edvardsen, R. et al. *På oppløpssida. Evaluering av Reform 94: Undervisningsrapport 1997 fra NIFUs hovedprosjekt*. [Le sprint final. Évaluation de la réforme de 94: rapport d'avancement du principal projet du NIFU, 1997]. Oslo: NIFU. Rapport 3, 1998.

Hagestad, G.; Dannefer, D. Concepts and Theories of Aging: Beyond Microfication in Social Science Approaches. In: Binstock, R.; George, L.: *Handbook of Aging and the Social Sciences* [Manuel du vieillissement et des sciences sociales]. San Diego: Academic Press, 2001.

Karsten, S.; Peetsma, T.; Roeleveld, J.; Vergeer, M. The Dutch policy of integration put to test: differences in academic and psychosocial development of pupils in special and mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 2001, vol. 16, n° 3, p. 193-205.

Kerckhoff, A.C. Social Stratification and Mobility Processes. Interaction between Individuals and Social Structures. In: Cook, K.S.; Fine, G.A.; House, J.S. (dir.): *Sociological Perspectives on Social Psychology*. Boston: Allyn and Bacon, 1995.

Kvalsund, R.; Myklebust, J.O. Nedst ved bordet. Vidaregåande opplæring på særskilte vilkår [Au pied de la table. Les enseignements secondaires de deuxième cycle adaptés]. In: Blichfeldt, J.F. et al. *Utdanning for alle. Evaluering av Reform 94* [L'éducation pour tous. Évaluation de la réforme de 94]. Oslo: Tano Aschehoug, 1996.

Kvalsund, R.; Myklebust, J.O. *Forskning i motstrøm. Om forskningsprosessen i prosjektet Reform 94 - særskilt tilrettelagd opplæring* [La recherche se bat contre des montagnes. Le processus de re-

Cet argument plaide en faveur de l'intégration dans les classes ordinaires. Les résultats présentés dans cet article vont dans le même sens. Les aménagements structurels, comme le placement dans des types de classe spécifiques, semblent avoir un effet de canalisation qui a un impact important sur la qualification des élèves à besoins spéciaux. Un moyen efficace d'améliorer la qualification consiste donc à répondre aux besoins spéciaux des élèves autant que possible dans les classes ordinaires, ce qui implique cependant d'allouer davantage de ressources à ces classes.

cherche dans le projet «Réforme 94 - les enseignements adaptés». Volda: HVO/MFV. Forskningsrapport nr. 36 [Rapport de recherche n° 36], 1998.

Markussen, E. Segregering til ingen nytte? Forskning om særskilt tilrettelagt opplæring [Une ségrégation inutile? La recherche sur les enseignements adaptés]. In: Haug, P.; Tøssebro, J.; Dalen, M.: *Den mangfoldige spesialundervisninga* [La diversité des enseignements spéciaux]. Oslo: Universitetsforlaget, 1999.

Myklebust, J.O. Særvilkårselevar i vidaregåande opplæring - vegar og vegval [Les élèves à besoins spéciaux dans l'enseignement secondaire de deuxième cycle - choix et itinéraires]. In: Kvalsund, R., Deichman-Sørensen, T. et Aamodt, P.O.: *Vidaregåande opplæring - ved en skilleveg?* [L'enseignement secondaire de deuxième cycle - à un carrefour?]. Oslo: Tano Aschehoug, 1999.

Myklebust, J.O. Inclusion or Exclusion? Transitions among Special Needs Students in Upper Secondary Education in Norway. *European Journal of Special Needs Education*, 2002, vol. 17, n° 3, p. 251-263.

Parmenter, T.R. Intellectual Disabilities - Quo Vadis? In: Albrecht, G.L., Seelman, K.D. et Bury, M. (dir.): *Handbook of Disability Studies*. Londres: Sage, 2001.

Settersten, R. Propositions and Controversies in Life-Course Scholarship. In: *Settersten, R. Invitation to the Life Course: Toward New Understanding of Later Life*. New York: Baywood Publishing Company, 2002.

Skårbrevik, K.J.; Båtevik, F.O. La certification des compétences partielles. Une troisième voie vers un diplôme de l'enseignement secondaire supérieur en Norvège. *Revue européenne «Formation professionnelle»*, 2000, n° 21, p. 16-23.

Statistics Norway. *Aktuell utdanningsstatistikk. Nr. 9*. [Statistiques de l'éducation, n° 9], 2001.

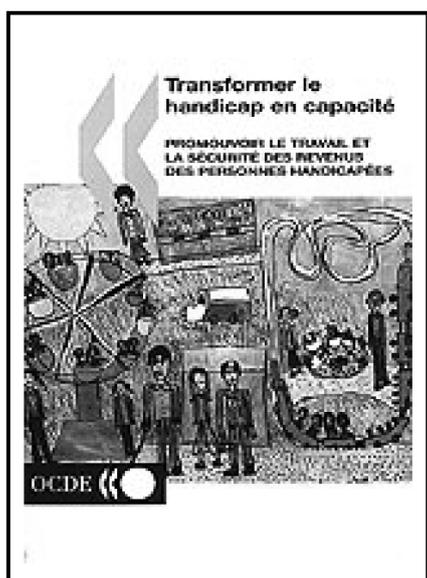
Støren, L.A.; Skjersli, S.; Aamodt, P.O. *I mål? Sluttrapport fra NIFUs hovedprosjekt*. [Objectif atteint? Rapport final du principal projet du NIFU]. Rapport 18/98. Oslo: NIFU, 1998.

Støren, L.A.; Skjersli, S. Gjennomføring av videregående opplæring [Mise en oeuvre de l'enseignement secondaire de deuxième cycle]. In: Kvalsund, R., Deichman-Sørensen, T. et



Aamodt, P.O. *Videregående opplæring - ved en skilleveg?* [L'enseignement secondaire de deuxième cycle - à un carrefour?], Oslo: Tano Aschehoug, 1999.

Waldron, N.L.; McLeskey, J. The Effects of an Inclusive School Program on Students with Mild and Severe Learning Disabilities. *Exceptional Children*, 1998, vol. 64, n° 3, p. 395-495.



Code OCDE: 812003022P1
ISBN 9264298878

Publié le : 06/03/2003
236 pages, 65 tableaux, 43 graphiques

Prix :
US\$33 € 33 £21 ¥3800

Transformer le handicap en capacité Promouvoir le travail et la sécurité des revenus des personnes handicapées

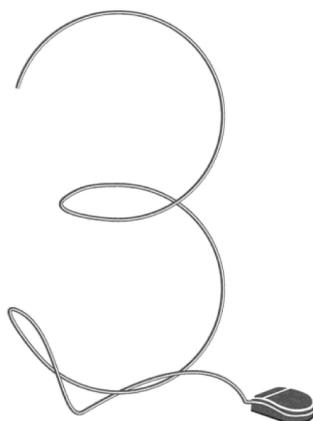
Comment concilier les deux objectifs indissociables mais parfois contradictoires de la politique de l'invalidité ? C'est un problème que les pays de l'OCDE n'ont pas encore résolu. L'un de ces objectifs est de faire en sorte que les personnes handicapées ne soient pas exclues de la société : qu'on les encourage et qu'on leur donne les moyens de participer dans toute la mesure du possible à la vie économique et sociale, et en particulier d'assumer un emploi rémunéré, et qu'elles ne soient pas évincées du marché du travail trop facilement et trop précocement. L'autre objectif est de faire bénéficier les personnes qui sont (ou deviennent) handicapées de revenus sûrs : qu'elles ne se voient pas dénier les moyens de vivre décemment parce qu'elles souffrent de handicaps qui limitent leurs gains potentiels.

Cet ouvrage présente une analyse systématique d'un large éventail de programmes du marché du travail et de protection sociale destinés aux personnes handicapées. En explorant la relation entre les politiques et leurs résultats pour vingt pays de l'OCDE, il permet au lecteur de mieux appréhender d'une part les problèmes que pose la politique de l'invalidité et d'autre part les éléments ou combinaisons d'éléments qui font qu'une politique est efficace. Enfin, le rapport conclut qu'une approche nouvelle et prometteuse de la politique de l'invalidité consisterait à s'inspirer davantage de la logique appliquée pour les régimes de chômage, c'est-à-dire :

- mettre l'accent sur l'activation ;
- promouvoir une intervention précoce individualisée ;
- éliminer les contre-incitations au travail ;
- instaurer une culture d'obligations mutuelles ; et impliquer les employeurs.

Le rapport constate d'ailleurs que les politiques de nombreux pays comportent déjà certains des éléments importants de cette nouvelle approche.

Services en ligne de l'OCDE



OECD *direct*

www.oecd.org/OECDdirect

Grâce à notre service d'information e-mail gratuit, vous serez informé en toute priorité des nouveautés de l'OCDE.

SourceOECD

www.SourceOECD.org

Une nouvelle étape dans la diffusion des publications et des statistiques de l'OCDE

ONLINE BOOK SHOP

www.oecd.org/bookshop

Parcourez nos publications *avant* de les acheter en ligne



Dieter Münk

Technische
Universität Darmstadt
Institut für
Allgemeine Pädagogik
und Berufspädagogik
Fachgebiet
Berufspädagogik



Les influences de l'Union européenne sur le système de formation professionnelle en Allemagne

Pour réfléchir à la formation et à l'éducation dans des sociétés en transition, il faut dépasser l'horizon de l'État national. S'agissant de la politique de formation professionnelle, intimement liée à la situation des systèmes d'emploi, même le cadre européen semble trop limité, car les influences du processus d'intégration européenne ne représentent qu'une partie, peut-être même la plus petite, des facteurs qui infléchissent les structures nationales. Un débat sur la transformation de la politique de formation professionnelle reste donc pour une large part incomplet, s'il ne s'inscrit pas dans une vision qui dépasse l'«Unitas Europa». C'est pourquoi j'examinerai d'abord quelques influences externes, qui semblent indiquer que les structures nationales tendent à converger.

Les influences externes: modernisation, mondialisation et internationalisation

Aspects liés à la théorie de la modernisation

Le postulat de la «modernisation de la formation professionnelle» constitue souvent le sous-titre des travaux de recherche en pédagogie professionnelle. Mais la modernisation, ce n'est pas qu'une belle étiquette, puisque ce terme technique des sciences sociales renvoie à un contexte théorique formulé pour l'Europe par Stein Rokkan (1972) et Peter Flora (1974) au cours des années 1970 (pour plus de précisions, voir Münk, 2001). Les théories de la modernisation s'intéressent principalement, dans leur souci d'être des modèles d'un type spécifique du changement social, à l'explication des processus de transformation qui se déroulent de manière similaire dans toutes les sociétés modernes, quoique à des rythmes différents.

Pour l'analyse de «l'europanisation» des structures sociales, ces théories se justifient, car

1. elles tiennent compte aussi bien du passé que du présent et de l'avenir;
2. elles soulignent que les structures sociales sont en développement et constituent des processus;
3. elles prennent pour modèle la société industrielle moderne;
4. la logique de développement que ces théories postulent pour les sociétés industrielles peut être appliquée partout, et donc également aux systèmes de formation;
5. ces théories - même si elles supposent que les objectifs de développement des sociétés industrielles modernes sont les mêmes - montrent les décalages structurels que connaissent dans le temps ces processus de développement dans les systèmes partiels, c'est-à-dire à la fois pour la structure interne des systèmes sociaux et pour une comparaison internationale ou européenne.

Les prémisses des théories «modernistes» s'appuient largement sur la recherche sociologique concernant les structures sociales: les résultats de la recherche socio-historique (voir Kaelble, 1987) font penser à de vastes convergences européennes pour les modèles familiaux, l'organisation du travail, les milieux socioculturels, l'urbanisme et l'État providence moderne. D'autre part, la thèse d'une évolution convergente en Europe reposant sur l'analyse des structures sociales (cf., par exemple, Hamm, 1996, p. 52) s'appuie sur de nombreuses preuves empiriques.

Les sociologues Hradil (1994, 1997) et Immerfall (1995) ont été parmi les principaux auteurs examinant dans une approche des théories des structures sociales les systèmes

La politique européenne de formation professionnelle relève du principe de subsidiarité. C'est sur ce principe que repose le consensus sur «l'unité par la diversité» et l'interdiction d'une harmonisation. Cependant, la mondialisation et l'internationalisation de l'éducation et les discussions consacrées à la formation professionnelle en Europe montrent que la mondialisation ou l'europanisation oblige, dans une mesure difficile à quantifier de manière précise, les systèmes nationaux d'éducation et de formation à s'adapter pour réagir à des défis «européens». Cette analyse examine les chances et les risques découlant de cette situation pour le système allemand de formation professionnelle.



de formation, c'est-à-dire la massification de l'éducation, l'expansion du système éducatif et l'amélioration de l'accès des femmes aux possibilités de formation (cf. Müller et al., 1997), qui constituent un élément central de la modernisation, l'évolution dans le secteur de la formation traduisant bien les «tendances communes de la modernisation d'une manière qui est, pour l'Europe entière, typique et issue de la même histoire» (Hradil et al., 1997, p. 12 et suiv.).

Mondialisation

Les approches fondées sur les théories «modernistes» font état de facteurs externes, c'est-à-dire non nationaux, et la notion de mondialisation ne fait que renforcer cet aspect. La sociologie s'occupe depuis longtemps de la question de la «globalisation des structures sociales» (Hamm, 1996) et les réflexions sociologiques esquissées ci-dessus sur «l'euro-péanisation des structures sociales» (Immerfall, 1995; Hradil, 1997) incitent aujourd'hui à rechercher de nouvelles pistes, également dans les théories sur les structures sociales, pour établir l'Europe comme contre-poids aux deux pôles «mondialisation» et «État national», en tant que catégorie intermédiaire, et expliquer «comment l'existence d'un troisième niveau, le niveau européen, modifie les institutions fédérales et nationales» (Schäfers, 1999, p. 3).

Pour la pédagogie professionnelle, Zabeck (1999) réfléchissait à «l'idée de la formation professionnelle à l'époque de la mondialisation des marchés et de la valeur pour l'actionnaire» et parlait dans ce contexte de «défis universalistes posés à la formation professionnelle par la mondialisation et l'euro-péanisation» (Zabeck, 1999), qu'il considérait comme des contraintes incontournables. Enfin, Greinert (1999) posait la question de la «mondialisation, menace pour les systèmes nationaux de formation professionnelle?» et thématissait cette problématique (ibid., p. 14 et suiv.) dans le contexte

- de la diminution du volume d'emploi dans le secteur technique et productif et celui des services primaires, typique des sociétés industrielles;
- de la transformation des principes d'organisation des entreprises (contrôle des coûts) ⁽¹⁾;

- de la transformation des exigences de qualification des entreprises ⁽²⁾.

L'internationalisation du débat éducatif

L'internationalisation du débat éducatif renvoie d'une part à la notion de «société cognitive» et à ses nombreuses variantes (Apprendre à tout âge, 1996; Éducation et formation professionnelle pour le 21^e siècle, 1994; Livre blanc sur l'éducation et la formation, 1996; Stratégie à moyen terme: Unesco 1996-2000, 1996), pour ainsi dire en tant que concept global et, d'autre part, aux signes de plus en plus nombreux montrant, comme l'indique l'étude Delphi sur l'éducation en Allemagne, «une internationalisation de l'éducation... augmentant sensiblement d'ici l'an 2020» et une plus grande «reconnaissance mutuelle internationale des diplômés et compatibilité des modules de formation internationaux (Delphi-Befragung, 1998, p. 43). Kuwan précise cette prévision à l'aide de l'hypothèse d'une «internationalisation de la formation professionnelle» par le biais de «nouveaux diplômés internationalement reconnus» et d'une «offre européenne de formation dans des systèmes en alternance» (Kuwan, 1998, p. 5).

Ces prévisions ont bien sûr à voir avec le marketing national et une certaine euphorie qui entoure les applications web de l'enseignement et de l'apprentissage. Enfin, cette discussion, de même que les débats sur les filières de Bachelor, sert sur le plan politique à rendre compréhensible et accessible au niveau international le système éducatif allemand. Mais, indépendamment de leur validité, ces prévisions renvoient à la tendance croissante à insérer les systèmes éducatifs nationaux dans des contextes européens. Une telle prévision fait penser qu'au niveau de l'organisation politique surgissent peu à peu de nouvelles obligations d'action sur le plan transnational.

Ce n'est donc que sur la toile de fond de ces perspectives, pour ainsi dire mondialisantes, qu'il semble judicieux de réfléchir à l'euro-péanisation du système allemand de formation initiale et continue; et, dans cette perspective européenne, intermédiaire, on constate que le processus d'intégration de l'Union européenne est beaucoup plus avancé sur le plan économique et juridique que

⁽¹⁾ Greinert (1999, p. 15) souligne explicitement dans ce contexte que la formation professionnelle en entreprise perd également son caractère d'obligation sociale, principalement pour les grandes entreprises opérant au niveau mondial et dans la concurrence internationale.

⁽²⁾ Greinert (1999, p. 15) estime aussi que la mise en œuvre de nouveaux principes d'organisation dans les conditions de la concurrence mondiale présente deux nouvelles dimensions: «une intégration technique et si possible parfaite sur le plan de l'information et de la communication, des processus de production et de services et une dimension d'organisation visant un système effectif de création flexible de valeurs et de processus de travail (Schumann, 1994). Le modèle allemand du travailleur qualifié reposant sur le principe d'une organisation duale dans l'industrie allemande est peu adapté à ces nouveaux principes en matière d'organisation, du fait de sa délimitation rigide des compétences (cf. Kern et al., 1994).» D'autre part, le système dual était et reste «principalement un système de formation pour les métiers de la production, et moins pour le secteur des services» (ibid.).



les citoyens de l'Union n'en ont conscience: ainsi, l'organisation faîtière de l'industrie allemande (FAZ 25.8.1997) estime qu'au moins 60 % des lois intéressant le monde économique ont leur source à Bruxelles - pour la politique agricole, ce pourcentage dépasse même 90 %.

Face à ces constats, le politologue Hartwich (1998) estime que l'évolution est déjà si avancée qu'elle lui permet d'établir un diagnostic d'«européanisation du système économique allemand». On peut dire la même chose en particulier du domaine du droit: des droits souverains importants appartiennent encore aux États, mais d'ores et déjà plus de la moitié de la législation nationale (allemande) ne constitue plus qu'une législation de ratification (cf. Reuter, 1995, p. 203).

Influence de la politique européenne

Le processus d'intégration qui se déroule depuis plus de quarante ans a depuis l'origine - comme le fait penser l'ancienne notion de «Communauté économique européenne» - une motivation économique. Le noyau dur de ce processus d'intégration de la Communauté économique européenne (1957), puis de la Communauté européenne (1986) et de l'Union européenne (1992) et l'élaboration d'une constitution de l'Union⁽³⁾ proposée en 1994 par le Parlement européen, ainsi que le débat lancé en 2000 par le ministre allemand des affaires étrangères à l'université Humboldt sur une fédération européenne d'États nations (cf. Fischer, 2000), sont le résultat d'une longue discussion politique - et, comme le montre l'expérience, controversée - entre les États participants. Dans un premier temps, il s'agit surtout d'intérêts économiques. La mise en œuvre institutionnelle du processus d'intégration apparaît à première vue comme relevant du droit. Le processus d'intégration multinational entre un nombre croissant d'États membres ne peut intervenir que, premièrement, sur une base de volontariat, c'est-à-dire dans le cadre d'un débat politique, deuxièmement dans le cadre d'un consensus sur la base d'intérêts économiques communs et, enfin et troisièmement, cette intégration passe nécessairement au niveau des traités européens par l'adoption croissante de dispositions nationales.

Le développement économique, objectif de la formation professionnelle européenne

Les objectifs prioritaires de la politique d'intégration européenne restent la libre circulation et la promotion de la mobilité. La «Communauté économique européenne» reposait sur le primat de l'économie⁽⁴⁾, et c'est lui qui a marqué la vision de la politique de formation professionnelle de la Commission européenne dès le début et qui continue à représenter aujourd'hui, par sa référence aux ressources humaines, le principal élément d'argumentation en faveur de la formule européenne d'une «compétition des systèmes de formation professionnelle» (cf. Koch, 1998). L'interprétation exclusive de la qualification en tant que «ressource humaine» et l'instrumentalisation implicite de la formation professionnelle semblent, en raison de la fonction d'interface de la formation professionnelle, aussi évidentes que critiquables du fait de leur partialité (cf. Lipsmeier, 1991; Lipsmeier et al., 1994), sans que cela ne remette en cause le rôle de la formation professionnelle comme élément de la compétitivité.

En ce qui concerne les effets des stratégies politiques d'inspiration économique de l'Union européenne, l'histoire de la politique européenne du marché de l'emploi constitue un exemple frappant: le problème du chômage, et notamment du chômage des jeunes (cf. Münk, 1999), a été dès le milieu des années 1980 l'un des principaux motifs du lancement des programmes d'action et de formation de l'UE, ainsi que d'une série d'autres mesures dans le cadre du droit secondaire, mais dès le début des années 1990 et avec le «Pacte européen pour l'emploi» (1999) (cf. Piehl et al., 2000), dans le sillage du processus de Luxembourg, et donc au plus tard depuis 1997, le problème croissant posé par quelque 18 millions de chômeurs exigeait une politique de l'emploi active sur le plan européen et national, qui est devenue un élément central de l'action communautaire. Logiquement, cette revendication d'une politique active de l'emploi avancée par les États membres a été inscrite au cours de la même année dans le droit primaire de l'UE, c'est-à-dire le traité d'Amsterdam, articles 125 et suivants.

Dès 1993, Jacques Delors, dans le Livre blanc

⁽³⁾ Cf. le rapport de la Commission institutionnelle sur la constitution de l'Union européenne (DOC-FR/RR/244403 PE 203.601 final) adopté par le PE le 10.2.1994; avis favorable du Bundestag du 17.3.1994 [12/7074]; cf. Reuter, 1995, p. 203.

⁽⁴⁾ Ce primat de l'économie présente dans l'action commune de l'Union européenne depuis des décennies un lien très étroit et largement à sens unique, sur le plan pédagogique, avec des stratégies de politique économique et d'emploi. La Commission européenne défend cette instrumentalisation de la formation professionnelle dans toutes ses déclarations, et notamment dans le Livre blanc de 1996 (voir notamment le Mémoire de la Commission sur la formation professionnelle dans la CE pour les années 90, 1991; Croissance, compétitivité, emploi, 1993; Livre blanc sur l'éducation et la formation: enseigner et apprendre - vers la société cognitive, 1995).



«Compétitivité, croissance et emploi», défendait une «stratégie à plusieurs niveaux» par le biais d'une coopération au niveau national et européen, et cette approche est aujourd'hui visible et effective dans le postulat de la politique active de l'emploi: le Rapport conjoint sur l'emploi, publié depuis 1997 chaque année comme synthèse des «plans d'action nationaux» (PAN), permet de faire une comparaison constructive dans le sens des «meilleures pratiques» compétitives des stratégies politiques nationales, tandis que l'obligation contractée par les États membres d'élaborer ces rapports repose sur une approche d'étalonnage des performances, qui augmente implicitement le pouvoir de contrôle, et donc l'influence de la Commission.

Malgré la réserve de la subsidiarité, le cadre du droit communautaire primaire et secondaire apparaît comme très clairement basé sur le primat de l'économie, en particulier dans le Pacte européen pour l'emploi, qui montre que la formation professionnelle en Europe est un continuum aux frontières mouvantes, mais qui poursuit de plus en plus des objectifs communs.

Cadre juridique de la formation professionnelle européenne

Dans la politique de formation comme ailleurs, les différentes étapes du processus d'intégration depuis 1957 ⁽⁵⁾ ont laissé des marques importantes. Et peu importe la vaste controverse sur le point de savoir si les articles concernant la formation dans les traités de Maastricht et d'Amsterdam augmentent les droits communautaires, les fixent ou les réduisent (Wolfgramm, 1992; Richter, 1993; Feuchthofen et al., 1994).

La question du cadre juridique de la politique européenne de formation professionnelle est donc centrale pour qui veut s'intéresser aux influences externes pesant sur les stratégies politiques nationales: les piliers du droit européen en matière de formation sont d'abord le droit communautaire primaire (voir plus haut), puis le droit communautaire secondaire, contenu dans les décisions des organes de la CE sur la base des traités CE, troisièmement la jurisprudence de la Cour européenne de justice, et quatrièmement les déclarations des organes de l'UE en tant que «dispositions juridiques molles» et non contrai-

gnantes (décisions du Conseil, des ministres de l'éducation réunis au sein du Conseil et de la Commission). Les frontières sont cependant souples en ce sens que - comme pour les programmes d'action reposant sur une base volontaire - la Cour européenne de justice a souvent transformé ces dispositions «molles» en droit communautaire contraignant (Reuter, 1995, p. 205).

Sur les quatre niveaux existent des liens importants avec la politique de la formation professionnelle: le droit communautaire primaire contenait de tels liens même avant 1992. Il ne s'agissait pas seulement de liens implicites s'appuyant sur les principes fondamentaux ⁽⁶⁾, mais aussi, explicitement, de l'article 235 qui, tout en respectant le principe de subsidiarité, accorde un pouvoir général à la Communauté également pour la politique de formation ⁽⁷⁾. Il existait donc, dès avant le traité de Maastricht, un pouvoir de la Communauté pour la politique de formation, même s'il était limité et accessoire (Reuter, 1995, p. 205) et qu'il n'a pas créé un domaine d'action autonome dans le secteur éducation-formation.

Le droit secondaire de l'UE contient cependant quant à lui de très nombreuses dispositions concernant la formation professionnelle, plus ou moins contraignantes et insérées dans les textes les plus divers, règlements, directives et décisions, programmes, recommandations, avis et autres communications (résolutions, conclusions, rapports; voir sur ce point Schröder, 1991). La première intervention de la Communauté dans la politique de formation professionnelle en 1963 (Principes généraux pour la mise en œuvre d'une politique commune de formation professionnelle du 2.4.1963) ⁽⁸⁾ traduit la stratégie, lourde de conséquences, de l'application du principe de l'interprétation dynamique du droit communautaire sans fixation simultanée des compétences (cf. Reuter, 1995, p. 206).

L'importance de cette stratégie conséquente, notamment au niveau du droit communautaire secondaire, est manifeste si l'on se souvient que les organes de l'UE ont réussi au fil des ans à développer à partir de compétences ponctuelles de la CE ou de l'UE en matière de formation un «champ politique autonome, même si les compétences y sont peu définies» (Reuter, 1995, p. 207). Pour ce champ d'action politique de l'UE, les lignes directrices, mémorandums, documents de base et Livres blancs constituent les frontières

⁽⁵⁾ À savoir: le traité de Rome (1957), l'Acte unique européen (1986), l'accord de Schengen (1990) et enfin les traités de Maastricht (1992) et d'Amsterdam (1997).

⁽⁶⁾ À savoir, l'interdiction de la discrimination (art. 7), la libre circulation des travailleurs (art. 8), la liberté d'établissement (art. 52) et la liberté des services (art. 59).

⁽⁷⁾ Article 235: «Si une action de la Communauté apparaît nécessaire pour réaliser, dans le fonctionnement du marché commun, l'un des objectifs de la Communauté, sans que le présent traité ait prévu les pouvoirs d'action requis à cet effet, le Conseil, statuant à l'unanimité sur proposition de la Commission et après consultation du Parlement européen, prend les dispositions appropriées.»

⁽⁸⁾ Principes pour la mise en œuvre d'une politique commune de formation professionnelle. Journal officiel des Communautés européennes, C1388/63, 2.4.1963.



dans lesquelles se déroulent depuis des années les débats sur la formation, ainsi que toute une série de discussions spécialisées sur le plan national et international⁽⁹⁾. Rappelons l'importance considérable des programmes de formation et d'action lancés dans le contexte du droit communautaire secondaire (cf. Müller-Solger, 1993; Münk, 1999). Même si la base juridique des actions reposant sur le droit communautaire secondaire est souvent peu claire et si les dispositions adoptées n'entraînent jamais de conséquences juridiques, cette approche a fait progresser le débat européen, mais elle l'a également - le plus souvent - polarisé.

À côté du droit communautaire dur et mou, la jurisprudence de la Cour de justice constitue un autre facteur déterminant d'influence des politiques nationales. C'est notamment le cas pour l'Allemagne, parce que la Cour de justice a donné à la formation professionnelle une nouvelle dynamique du fait de ses liens fonctionnels avec les quatre principes fondamentaux⁽¹⁰⁾ du droit communautaire, c'est-à-dire qu'elle a appliqué ces principes à tous les domaines de l'éducation et de la formation et, par conséquent, étendu sensiblement les compétences de l'Union européenne (cf. Schröder, 1991)⁽¹¹⁾.

Je me concentrerai par conséquent sur les effets de ce deuxième niveau de droit communautaire, central pour la définition du champ d'action politique en matière de formation professionnelle, en supposant que l'importance pour la politique de formation professionnelle du droit communautaire primaire⁽¹²⁾ est largement incontestée, puisque le traité de 1992 donne compétence à l'Union pour l'enseignement général et la formation professionnelle et universitaire (voir, pour la discussion des conséquences de Maastricht: Berggreen, 1990; Feuchthofen et al., 1992; Konow, 1992; Jarass, 1994; Bardong, 1994). Reuter (1995, p. 213) estime, en ce qui concerne le droit communautaire primaire et secondaire et la jurisprudence de la Cour de justice, que «la genèse du traité de Maastricht (et le rôle de la Cour de justice) ainsi que les documents de l'UE sur la politique de formation des années 1990 [...] plaident contre l'hypothèse d'une limitation sensible des compétences» des organes de l'UE.

Les instruments du champ politique européen de la «formation professionnelle»

En vertu du principe de subsidiarité, les possibilités d'intervention des organes de l'UE pour ce qui serait un domaine d'action spécifique de la politique européenne reposent particulièrement sur l'approche indirecte du droit communautaire secondaire; je citerai trois exemples: premièrement, les initiatives de l'UE en vue de formuler une approche européenne de la formation; deuxièmement, le rôle des Fonds structurels et des programmes de formation et d'action et, troisièmement, l'importance des innovations suscitées par les recommandations de la Commission.

L'espace européen de la formation tout au long de la vie en tant que champ d'action politique de l'UE

Dans le préambule du traité d'Amsterdam a été inscrite en 1997 la décision «de promouvoir le niveau de connaissance le plus élevé pour ses peuples par un plus large accès à l'éducation et par la mise à jour permanente des connaissances». Cet objectif, s'expliquant largement par le chômage des jeunes dans l'UE, et visiblement inspiré des concepts de l'OCDE (éducation récurrente) et de l'Unesco (apprentissage tout au long de la vie), a été préparé par le memorandum de la Commission et ses deux Livres blancs de 1993 et 1995, et promu dans l'opinion publique par le fait que 1996 avait été déclarée «année de la formation tout au long de la vie»; cette approche se réfère au concept d'une «société cognitive» dans laquelle la formation initiale et continue joue un rôle important en termes d'éléments de la compétitivité.

Dans le contexte du débat sur la nécessité de la formation tout au long de la vie, l'évolution démographique renvoie à un problème important pour le développement des structures sociales en Europe: les statistiques économiques, mais aussi les données démographiques, révèlent des similitudes structurelles dans les sociétés européennes. Les taux de natalité sont en recul sensible partout en Europe depuis cinquante ans, ce qui aura à moyen terme des conséquences consi-

(9) Vers la fin des années 1980, il s'agissait par exemple des perspectives à moyen terme sur la Formation dans la Communauté européenne 1989-1992, des lignes directrices à moyen terme Éducation et formation 1989-1992, au début des années 1990 principalement des mémorandums de la Commission sur la formation universitaire et sur la formation professionnelle dans la CE pour les années 1990, ainsi que du Livre blanc Croissance, compétitivité, emploi (1993) et enfin, en 1996, du Livre blanc sur l'éducation et la formation: enseigner et apprendre - vers la société cognitive.

(10) Il s'agit des articles 7, 48, 52 du traité CEE sur l'égalité de traitement, la non-discrimination, la libre circulation et la liberté d'établissement.

(11) Avant le traité de Maastricht, la compétence de la Cour de justice en matière de politique de formation reposait sur l'article 128 du traité CEE; depuis, sa jurisprudence, et en particulier ses décisions concernant le financement et l'accès à la formation (voir, par exemple, l'arrêt Gravier 1995 concernant la question des droits d'inscription, la décision Lawrie-Brown sur la formation des enseignants, etc.) s'appuie sur la base juridique plus sûre du traité de Maastricht.

(12) En particulier les articles 126 et 127 du traité de Maastricht et les articles 149 et 150 du traité d'Amsterdam.



dérables, puisque dans un avenir prévisible l'allongement de l'espérance de vie ne pourra plus compenser la baisse de la natalité: en Europe, les ressources humaines vont se raréfier, car l'âge des actifs ne cesse d'augmenter. Cet effet sera visible tout d'abord en République fédérale d'Allemagne. Il exige d'optimiser les ressources existantes, c'est-à-dire de les utiliser de manière plus efficace, et pour cela, l'éducation, la qualification professionnelle et, en particulier, la formation tout au long de la vie représentent un instrument politique de premier plan, voire le seul moyen d'échapper au problème démographique.

Le modèle de la «société cognitive» esquissé par la Commission montre que «la formation tout au long de la vie [est interprétée] de plus en plus comme une unité de formation formelle et informelle» (Sauter et al., 1999, p. 199); en d'autres termes, le modèle basé sur le principe des intervalles de l'éducation récurrente est de plus en plus remplacé par des concepts intégratifs, mettant l'accent sur «la formation autodirigée et auto-organisée» (cf., par exemple, Lipsmeier et al., 1999; *Preparing youth for the 21st century*, 2000; Sauter et al., 1999, p. 199) - un accent que l'enquête Delphi allemande (*Delphi-Befragung*) révèle également comme la tendance déterminante du système de formation allemand, et qui a été impulsé par exemple dans le cadre du débat sur le «développement des compétences» (cf. Bernien, 1997; Münk, 2002).

Le débat sur l'importance de la formation tout au long de la vie, mené de manière de plus en plus intense depuis les années 1990 et imposé par les organes de l'Union européenne, ne s'inscrit donc pas dans un vide, mais sur la toile de fond des politiques nationales d'éducation et de formation, ainsi que dans le contexte du débat international, par exemple à l'Unesco, la Banque mondiale ou l'OCDE.

Le signal de départ pour le débat stratégique sur la formation tout au long de la vie a été donné au printemps 2000, lors du Sommet de Lisbonne; lors de ce Sommet, la question de la formation a été considérée comme une priorité pour les États membres, principalement sur la base du postulat bien connu des effets économiques positifs d'une politique d'éducation et de formation poussée, et c'est d'ailleurs pour cela que l'on a qualifié ce sommet de «Sommet de l'emploi»: le Sommet

des chefs d'État de Lisbonne indiquait dans son communiqué final, sous la forme de résumé et d'objectifs, que l'Union devait «devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale» (Conclusions de la présidence, 2000, p. 2).

Dans le sillage des objectifs décrits dans le processus de Luxembourg, il s'agissait de fixer des objectifs concrets pour augmenter de façon substantielle les investissements per capita dans les ressources humaines, de réduire de moitié le nombre des 18 à 24 ans ne disposant que d'un diplôme du premier cycle du secondaire, de transformer les écoles et centres de formation en «centres d'apprentissage polyvalents» ouverts à tous, de fixer un ensemble de compétences de base, de promouvoir la mobilité et de développer un modèle européen de curriculum vitae (Conclusions de la présidence, 2000, p. 9).

Outre l'égalité des chances, cette approche visait à développer l'employabilité et à revaloriser la formation tout au long de la vie en tant qu'élément fondamental du modèle de société européenne «en exploitant, grâce à une gestion souple du temps de travail et à l'alternance formation-emploi, la complémentarité entre cette éducation et cette formation et la capacité d'adaptation» (Conclusions de la présidence, 2000, p. 10). Le processus de Lisbonne a été logiquement poursuivi lors du Sommet de Barcelone (2002) (sur la chronologie et pour davantage de détails, voir Rosenau, 2002, p. 153 et suiv.) et fixé dans les conclusions des ministres de l'éducation de l'Union européenne sous le titre «Une économie compétitive fondée sur la connaissance (sous-chapitre Éducation)».

Sur le plan des contenus, ces conclusions précisaient les documents fondamentaux concernant la formation tout au long de la vie adoptés en 2000 et 2001; en premier lieu, le Mémoire sur l'éducation et la formation tout au long de la vie du 30.10.2000 de la Commission européenne, en deuxième lieu, le rapport de la Commission concernant les objectifs concrets futurs des systèmes d'éducation et de formation du 31.1.2001 et, en troisième lieu, la communication de la Commission «Réaliser un espace européen de l'éducation et de la formation tout au long



de la vie». S'appuyant sur celles du Sommet de Lisbonne, ces conclusions précisait les principes d'une société en réseau basée sur la connaissance, s'appuyant sur la formation tout au long de la vie et garantissant ainsi son développement économique et sa cohésion/prospérité sociale.

Le mémorandum proposait un programme dont les six points les plus importants étaient la création de nouvelles qualifications de base, des investissements plus importants dans les ressources humaines, l'innovation dans les méthodes d'enseignement et d'apprentissage, une meilleure prise en compte de la formation non formelle et informelle, le conseil et l'orientation professionnelle, ainsi que l'objectif de rapprocher également sur le plan spatial la formation et les formés (Mémorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie, 2000). Dans la communication aux États membres, la Commission souligne que la formation tout au long de la vie et son environnement social (mondialisation) constituent un défi commun et similaire sur le plan structurel pour tous les États membres: «Nous devons certes préserver les différences de structures et de systèmes qui reflètent les identités des pays et régions d'Europe, mais nous devons également admettre que nos principaux objectifs, et les résultats que nous visons tous, sont remarquablement semblables. Nous devrions nous inspirer de ces similitudes pour apprendre à mieux nous connaître, partager nos succès et nos échecs et utiliser ensemble l'éducation pour faire progresser les citoyens européens et la société européenne dans le nouveau millénaire.» (Rapport de la Commission, 2001, p. 17). Par la suite a été mise en place la «méthode ouverte de coordination» - d'une part pour «diffuser les meilleures pratiques» (examen par les pairs) et, d'autre part, pour «assurer une plus grande convergence au regard des principaux objectifs de l'UE» (Conclusions de la présidence, 2000, p. 11).

Cette méthode ouverte de coordination (définition de l'objectif, puis vérification de l'état de réalisation de l'objectif) constitue pour l'essentiel un nouveau cadre (sur cet aspect, voir Fabian, 2002, p. 126) pour la coopération entre les États membres dans le domaine de la formation, qui vise un rapprochement des politiques nationales - dans une compétition visant à obtenir les plus grands succès en matière de formation et d'emploi.

Il est remarquable que cette méthode ouverte de coordination repose sur une prise de décision des ministres de l'éducation des États membres. On peut donc dire que le vieux reproche, qu'on pourrait même qualifier de classique, fait par les États membres, à savoir que la Commission mènerait une politique d'intervention inappropriée et juridiquement inacceptable dans le domaine de la formation ne tient pas, du moins pour l'Allemagne, puisque la décision a été prise avec la participation des représentants des États membres. À l'avenir, cette critique, dans le système fédéral de l'Allemagne, semble se déplacer vers un niveau plus bas, les ministres régionaux de l'éducation s'étant exprimés en termes clairement critiques au *Bundesrat*. Le *Bundesrat* considère en effet que la nouvelle procédure de coordination représente «le risque que la Communauté pourrait vouloir s'engager dans une coordination de la politique de formation» (773e séance du *Bundesrat*, rapport sténographique cité d'après Rosenau, 2002, p. 156 et suiv.).

***e-learning* et mobile-learning en tant qu'instruments de la formation tout au long de la vie**

La possibilité de suivre une formation tout au long de la vie acquiert une dimension tout à fait nouvelle grâce aux technologies informatiques et multimédias. L'apprentissage électronique est conçu comme «toute action d'apprentissage utilisant les technologies de l'information et de la communication. [Il] ne se limite donc pas à la «culture numérique» (...), mais comprend divers supports et des méthodologies d'apprentissage hybrides, en particulier l'utilisation de logiciels, d'Internet, de cédéroms, de l'apprentissage en ligne ou autres médias électroniques ou interactifs» (E-learning et formation en Europe, 2002, p. 6).

Les avantages de l'*e-learning* et de son lien direct avec la problématique de la formation tout au long de la vie sont évidents (apprentissage décentralisé indépendant d'un moment donné, individualisé et sur mesure, meilleure égalité des chances dans la mesure où un vaste accès à cette technologie peut être garanti; sur ce point, voir par exemple Esser et al., 2001). Par ailleurs, l'*e-learning*



représente une forme qu'on pourrait qualifier d'authentiquement européenne d'enseignement et d'apprentissage, puisque par sa nature même et par ses structures il dépasse les frontières des systèmes de formation nationaux et qu'en ce sens - si l'on fait abstraction du problème des langues - il peut être utilisé sans restriction sur le plan européen pour des processus d'enseignement-apprentissage.

Pour cette raison, l'initiative eLearning de la Commission s'appuie de manière conséquente sur cette technologie et considère cet *e-learning*, appelé aussi depuis peu *mobile-learning* comme une chance de «moderniser notre économie» qui «offre à tous les citoyens, et en particulier aux jeunes, les qualifications et les outils dont ils ont besoin pour réussir dans la nouvelle économie basée sur la connaissance.» (d'après Prodi, EU-Info 6/2003). Une «Enquête sur l'utilisation de l'apprentissage électronique dans la formation et le développement professionnel dans l'Union européenne» menée sur le plan européen par le Cedefop (*e-learning* et formation en Europe, 2002, p. 3) conclut même que «l'apprentissage électronique s'est vu assigner un rôle clé dans la poursuite de l'objectif politique de l'UE annoncé en mars 2000 au sommet de Lisbonne: faire de l'UE «l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde»».

L'initiative eLearning de la Commission vise aussi à améliorer la qualité de la formation - même si une étude du Cedefop a montré récemment que plus de 50 % des citoyens de l'UE - et même 64 % des Grecs - ne possèdent pas de compétences informatiques (L'éducation et la formation tout au long de la vie: l'avis des citoyens, 2003, p. 8-11). Le grand nombre de projets de la Commission dans le contexte de l'initiative eLearning (par exemple, dans le cadre de Comenius, EQUAL, Leonardo et IST) montre d'une part qu'elle a pris conscience du problème qui se pose dans la politique de formation, notamment celle qui vise l'emploi, mais aussi que de grands déficits doivent être comblés dans ce domaine, qui pose moins des problèmes technologiques que des problèmes de pédagogie et de méthode, et au sens large, des défis pédagogiques exigeant de nouveaux dispositifs d'enseignement-apprentissage, et donc aussi par exemple de nouvelles structures organisationnelles et institutionnelles.

Les programmes de soutien en tant que champ d'action politique de l'UE: Le FSE et les programmes éducatifs

La réorganisation des fonds structurels pour les années 2000 à 2006 ne modifie pas fondamentalement leur mission centrale, qui est de renforcer la cohésion économique et sociale grâce à des mesures de promotion de l'emploi dans les régions structurellement faibles. En ce sens, leur objectif va dans le même sens que ceux du traité de l'Union en matière d'emploi (art. 150), et le soutien de la stratégie européenne de l'emploi et des lignes directrices en matière d'emploi est implicite dans cette réorganisation. Le lien entre le FSE et les activités de l'UE dans la formation professionnelle devrait à l'avenir se renforcer, puisque l'objectif recherché est une plus grande complémentarité entre les fonds structurels et les programmes d'action et qu'une partie des crédits disponibles pourrait également être utilisée pour compléter des actions de politique de formation professionnelle (cf. BMBF, 2000, p. 205 et suiv.).

Les programmes d'action et d'éducation de l'UE existant depuis 1985 représentent un instrument encore plus important que le FSE. La Commission, sur la base des articles 126 et 127, avait, en tant qu'élément central du droit communautaire secondaire, adopté en mai 1993 les Lignes directrices de l'action communautaire dans le domaine de l'éducation et de la formation, annonçant vouloir, «en complément des actions des États membres, créer un cadre commun de coordination des efforts communautaires et nationaux et réorganiser les programmes concernant l'éducation (Socrate/Leonardo)» (Reuter, 1995, p. 212). Dans ce document, comme dans le Livre blanc de la Commission publié peu après, «Croissance, compétitivité, emploi» (1993), figurent les éléments de base d'une modernisation profonde de la formation professionnelle en Europe, soulignant d'une part sa fonction pour le marché de l'emploi et la compétitivité et l'inscrivant, dans un souci de cohérence entre l'éducation, la formation et la culture en Europe, dans la «promotion de la dimension européenne de l'éducation» ainsi que dans un effort pour améliorer la qualité de la formation et promouvoir l'innovation éducative (Croissance, compétitivité, emploi, 1993, p. 144 et suiv.).



Ces outils de financement ont des effets divers, qui ne peuvent être quantifiés de manière précise: sur le plan national, ils peuvent servir à légitimer la réduction des budgets nationaux de formation; ils créent des dépendances et estompent les frontières entre les compétences (cf., par exemple, Sieveking, 1990); ils structurent les coopérations internationales dans une perspective de politique européenne et non seulement servent d'instrument pour des comparaisons des niveaux de compétitivité des systèmes de formation professionnelle, mais ils imposent aussi, sous peine de perdre un financement, la prise en compte de la dimension européenne. Le taux de participation croissant, notamment depuis le lancement du programme Leonardo, ainsi que l'intérêt des États membres, confirment de plus en plus l'importance extraordinaire de ces initiatives de l'UE basées sur le droit communautaire secondaire: la valeur ajoutée en termes de politique de formation, qui conduit, du moins potentiellement, à «européaniser» les politiques nationales de formation professionnelle, ne saurait être sous-estimée, car c'est souvent dans le contexte de ces activités que sont lancées des impulsions pour des débats sur la réforme de la formation dans les États membres.

Les recommandations de la Commission en tant que champ d'action politique de l'UE

Par leur nature même, les recommandations qui font partie du droit communautaire secondaire reposent sur une base juridique assez floue. Il n'est donc guère étonnant que la Commission n'ait pas à ce jour présenté d'approche d'ensemble pour la formation initiale ni pour la formation continue, se contentant au contraire d'un véritable pot-pourri de propositions et d'actions individuelles. Cette approche est conforme à la fonction subsidiaire et complémentaire conférée par le traité de l'Union à la Commission. Par le passé, bon nombre de ces recommandations ont porté des fruits sans poser de problèmes politiques. Dans ce contexte - outre la recommandation du Conseil du 30.6.1993 sur l'accès à la formation continue, qui contenait de nombreuses propositions concrètes⁽¹³⁾, et des efforts de l'Union européenne pour garantir la qualité de la formation professionnelle -, il faut mentionner

en particulier les nombreux projets nationaux entrepris ou lancés par une série d'États membres dans le contexte du programme Leonardo da Vinci.

La priorité est cependant donnée aux nouvelles approches devant permettre d'atteindre l'objectif de la transparence des systèmes de formation continue, ainsi qu'à l'accréditation et à l'évaluation. Bjørnåvold (1997, p. 44) conclut de manière assez critique que «de nombreuses informations et expériences viennent de la base, mais le potentiel inhérent aux nombreuses initiatives ne s'exprime pas pleinement». Selon Bjørnåvold (1997, p. 44), il faut penser «que l'échange d'informations est trop faible, l'interprétation insuffisante et les mécanismes visant à promouvoir l'échange d'informations et d'interprétations insuffisamment développés», tant que la visibilité et la pérennité des mesures ne sont pas réelles.

Globalement, dans le cadre des efforts visant une plus grande transparence, on peut constater dans les systèmes européens de formation professionnelle qu'après le long et difficile processus de reconnaissance, les approches - en réalité des échecs - visant à établir des procédures de correspondance et enfin les nouvelles orientations, plutôt réussies, vers des portefeuilles individuels ou des passeports de compétences (voir Bjørnåvold, 1997, p. 24), des progrès sensibles ont pu être obtenus tant sur le plan méthodologique (ESAS/«*European Skills Accreditation System*»/Système européen d'accréditation des compétences) que sur le plan technique et des contenus.

Le secret de la réussite de ces nouvelles approches en matière d'accréditation et de validation des compétences (in)formelles tient sans doute à leur organisation décentralisée et au fait que cette forme de validation ne menace que très peu la souveraineté et la liberté des différents États membres - même si dans ce contexte on ne cesse de dire que l'objectif de la convergence des structures européennes serait en réalité une tentative de les harmoniser (cf. par exemple Bjørnåvold, 1997, p. 32), alors que, par exemple, l'Allemagne continue à avoir des réserves.

Bien que juridiquement non contraignantes, certaines de ces recommandations, et quelques autres, ont entraîné par le passé une cristallisation du conflit d'intérêts entre les organes de l'UE et les États membres de l'U-

⁽¹³⁾ Par exemple, les mesures visant à améliorer la planification de la formation continue en entreprise, les aides aux PME, la prise en compte de groupes posant problème sur le marché de l'emploi, le développement de méthodes d'enseignement/apprentissage, etc.



nion européenne. C'est dans ces conflits d'intérêts que se manifeste le potentiel critique de l'action politique de l'UE dans la formation professionnelle, et c'est ici - du moins dans les années 1990 - que résidait la clé de la résistance des États membres.

Intégration européenne et souveraineté nationale, un conflit d'intérêts

Jusque dans les années 1980, on estimait que les pays situés à la périphérie de la Communauté et ayant des systèmes de formation plus jeunes avaient moins de conflits d'intérêts que les anciens pays de la Communauté pour concilier les recommandations de la Commission et leur volonté de maintenir leur système: car les uns espéraient obtenir une «aide au développement» - même si on ne peut la limiter au seul soutien financier -, tandis que les autres s'efforçaient surtout de développer des stratégies pour pouvoir préserver en l'état leur système de formation professionnelle.

Ce genre de conflit est fréquent et l'interprétation nationale est très sélective: l'Allemagne se félicite, par exemple, des recommandations de la Commission pour développer l'apprentissage, mais est résolument opposée à la proposition de la Commission d'un système européen d'accréditation, en particulier des compétences individuelles qui ne sont pas formalisées ou certifiées mais acquises dans le cadre du travail: une telle approche tient compte, par exemple, de la nature du système britannique, mais est en contradiction avec le système allemand très formalisé et certifié de la formation initiale.

On peut dire la même chose de la controverse autour du modèle à cinq niveaux introduit par la Commission et de la recommandation vieille de plusieurs décennies - et qui semble être le conflit-paradigme - sur la modularisation de la formation professionnelle (voir sur ce point Münk, 1997, p. 100 et suiv.).

La manière dont la modularisation a été perçue en Allemagne montre deux choses: premièrement, que l'objectif poursuivi par la Commission d'une flexibilisation des structures de la formation initiale et continue n'a une chance réaliste de s'imposer que si elle ne compromet pas les fondements mêmes

des systèmes établis; et, deuxièmement, que si le gouvernement fédéral n'est plus aujourd'hui aussi opposé à cette approche, c'est que la Commission a rempli son rôle d'innovateur, de catalyseur et de moteur de la dynamique de l'intégration. Pour l'Allemagne, Hanf estime même pouvoir parler aujourd'hui d'un «effet à long terme de l'europanisation du principe du métier [...] par le biais de la fusion de ce principe et de la modularité» (Hanf, 1998, p. 157).

Compte tenu du conflit fondamental d'intérêts entre intégration et souveraineté nationale, l'exemple du débat sur la modularisation montre également que la mise en œuvre d'un système paneuropéen de formation professionnelle n'est ni opportun ni vraiment possible: c'est là le message implicite du slogan «l'unité par la diversité» qui, à y regarder de près, semble confirmé par les constatations théoriques mentionnées au début de cet article.

L'unité par la diversité - Vers une révision de la théorie

Pour relativiser les observations liminaires faites sur les tendances mondiales et/ou européennes d'une convergence des structures sociales, il faut préciser qu'on se place dans la perspective de la théorie moderniste ou de celle des structures sociales, des variances sont possibles, et même systématiquement présentes en fonction du décalage dans le temps, des itinéraires de développement différents et des résultats empiriques très différents de l'analyse des structures sociales, en particulier pour ce qui est du développement des structures des systèmes de formation professionnelle. Car, au fond, on constate que la structure des systèmes d'éducation et de formation «ne sont pas arbitraires, mais constituent le résultat de certaines valeurs culturelles et des conditions de l'environnement socio-économique» et qu'en outre «la formation professionnelle reflète de manière toute particulière les clivages nationaux» (Müller et al., 1997, p. 185).

Enfin, l'étude historique et comparative de Greinert (1999) mentionnée plus haut ne visait pas en réalité à mettre en évidence des convergences européennes, mais au contraire à montrer que les systèmes ont des racines historiques et que les différences entre



les systèmes de formation professionnelle nationaux en Europe sont donc irréversibles.

La recherche en sciences sociales confirme elle aussi le credo européen de «l'unité par la diversité». Selon Heidenreich, par exemple, il s'agit de «tenir compte du contexte d'action de la formation et de l'enseignement professionnels dans ses interdépendances et relations stratégiques avec le système culturel» (Heidenreich, 1991, p. 53). Et pour le débat sur la pédagogie professionnelle, certains représentants de ce secteur en Allemagne (par exemple, Georg, 1997 et Deissinger, 1999) ont redonné une nouvelle vie au cours de ces dernières années à la «théorie des effets sociaux» de Maurice, Sellier et Silvestre (1982), élaborée à la fin des années 1970, et qui permet de mettre en évidence des logiques sociales de développement et les effets structurants des traditions et pratiques culturelles nationales au niveau micro. Le mérite de Lutz (1991) en particulier a été de montrer, par une comparaison entre l'Allemagne et la France, que même si l'environnement technique et économique est comparable, des spécificités et différences nationales restent présentes dans l'organisation des entreprises et du travail. Lutz et Veltz (1989, p. 218) attribuent une fonction clé à la forme spécifique nationale de la «transmission des qualifications professionnelles ... en tant qu'élément causal et explicatif central».

Au-delà des grands panoramas macro-structurels, la thèse de la convergence si plausible en théorie doit apparemment céder la place, pour ce qui est des structures fines des systèmes de formation professionnelle, à une formule de consensus politique: «similaire, mais pas uniforme».

Une stratégie de l' «Unitas Multiplex» à adapter, plutôt qu'à adopter

En définitive, il n'est pas possible de dire sans ambiguïté si les transformations des approches suivies par les systèmes de formation professionnelle sont le résultat direct de la politique européenne, ou si elles résultent d'une nécessité de s'adapter difficile à saisir empiriquement: le processus d'intégration politique, le droit communautaire primaire et secondaire, mais aussi les tendances de la mondialisation, la concurrence et la ra-

tionalisation et, enfin, le développement des nouvelles technologies et des formes modernes de l'organisation du travail, représentent des contraintes fortes, indépendantes du processus d'intégration européenne. D'autre part, ces contraintes technologiques et économiques que subissent les sociétés industrielles ne sont pas les seules à être transnationales, puisque les fonctions sociales et économiques de la formation professionnelle présentent elles-mêmes dans les sociétés industrielles et cognitives modernes de fortes ressemblances structurelles. Ces dernières concernent non seulement les défis, mais aussi les problèmes qui doivent être résolus à l'échelle de l'Europe - citons encore une fois l'exemple classique du problème du chômage des jeunes.

On peut néanmoins constater pour la politique allemande de formation professionnelle au moins ceci: depuis quelque temps le gouvernement fédéral - par exemple, dans son «Projet de réforme de la formation professionnelle» (*Deutscher Bundestag*, 1997) ⁽¹⁴⁾ - et les syndicats (*Ein neues Leitbild für das Bildungssystem*, 1998) ⁽¹⁵⁾ développent des conceptions qui s'en tiennent d'une part aux principes de base du système dual, et donc du concept de métier, et rejettent une modularisation sur le modèle britannique, mais, d'un autre côté, ces positions reflètent incontestablement une volonté de changement en profondeur et portent une certaine signature européenne.

Le débat politique et technique des années 1990 montre également que des approches autrefois très controversées, telles la modularisation et l'accréditation, sont devenues des thèmes de discussion sérieuse. C'est le cas en particulier en Allemagne, notamment parce que seule une telle perspective permet d'envisager des réformes qui n'obligent pas à remettre en question l'ensemble du système, comme ce fut le cas par le passé dès qu'il était question de modularisation. En ce sens, on peut dire qu'une européanisation des structures de la formation professionnelle n'est pas seulement concevable en théorie, mais déjà discernable empiriquement.

Il n'est pas possible de confirmer avec toute la clarté souhaitable la thèse de l'euro-péanisation de la formation initiale et continue. En l'état actuel des recherches, on ne peut pas sérieusement parler d'un système européen de formation professionnelle. Mais

⁽¹⁴⁾ Ce document (*Deutscher Bundestag*, 1997, p. 3 et suiv.) précise: «Le gouvernement fédéral continue à considérer le concept de métier comme la base de la structuration des professions donnant lieu à une formation reconnue. Le métier occupe en Allemagne une place importante qui va au-delà du monde du travail, en tant qu'outil d'identification sociale. Le cadre de l'organisation des contenus de la formation professionnelle est fourni par des définitions au niveau fédéral des métiers qui assurent la transparence sur le marché de l'emploi ainsi que la flexibilité et la mobilité professionnelle. La formation par métiers prépare à des possibilités professionnelles nombreuses et variables dans de vastes domaines d'activité. Elle favorise par conséquent les compétences personnelles, ainsi que la réflexion et l'action au-delà des frontières techniques de domaines d'activité étroits. Ce résultat ne peut pas être obtenu par l'addition successive de modules en vue de l'apprentissage d'activités individuelles. La formation par métiers représente au contraire la préparation à la première entrée dans le monde du travail, ainsi que la base de la formation tout au long de la vie, et à ce titre un concept plus moderne et plus riche d'avenir.»

⁽¹⁵⁾ Ce conseil d'experts prend au mot le slogan européen de «la formation tout au long de la vie» et estime que «la formation continue basée sur une approche institutionnelle doit être remplacée par une approche basée sur les processus» (*Ein neues Leitbild für das Bildungssystem*, 1998, p. 42), ce qui signifie une réorganisation des biographies, itinéraires d'apprentissage et professionnels, activités d'études, de travail et familiales. Cette idée de processus va si loin que les auteurs considèrent que la modularisation ne doit pas s'appliquer seulement à la formation continue, mais aussi et explicitement à la formation initiale sous une forme spécifique qui semble «en principe compatible avec le concept de métier» (et visant à avancer les temps de formation après une formation initiale écourtée); (*Ein neues Leitbild für das Bildungssystem*, 1998, p. 16).



il semble également avéré que le développement du système allemand de formation initiale et continue ne peut plus être considéré uniquement dans son cadre autoréférentiel. Hanf (Hanf, 1998, p. 148) constate que la «politique européenne de formation professionnelle» devient depuis au moins une décennie «de plus en plus un élément de l'environnement des systèmes». De toute évidence, le processus d'échange mutuel qui s'inscrit dans des directives et objectifs de politique européenne joue son rôle d'osmose, qui conduit à la diffusion progressive d'éléments et approches politiques les plus divers portant la marque de l'Europe ⁽¹⁶⁾.

Ce processus d'échange est un processus d'adaptation, qui ne menace donc guère le noyau conceptuel des systèmes de formation professionnelle des pays européens, qui sont uniques sur le plan historique et culturel. Mais il est également tout à fait évident que le non-respect de ce processus d'intégration menace quant à lui les structures mêmes de ces systèmes.

De ce fait, le leitmotiv de «l'unité par la diversité» et la vision d'Edgar Morin d'une «Unitas Multiplex» représentent plus qu'une formule de compromis diplomatique. Le concept de «Unitas Multiplex» trouve également dans le contexte de l'analyse scientifique un sens très concret, qui concerne le noyau économique et juridique du processus d'intégration européen: l'europanisation de la formation professionnelle n'est pas synonyme de nivellement, ne serait-ce que parce que les systèmes ont connu un développement historique spécifique et qu'il existe encore une souveraineté nationale. Mais cette europanisation, comme le dit le rapport du gouvernement fédéral sur la formation professionnelle de 2000, constitue un défi ambitieux pour créer une «compétition entre les systèmes de formation» fructueuse, ainsi qu'une occasion «de vérifier les forces et faiblesses des systèmes de formation, de s'engager dans des voies nouvelles et de développer un niveau européen commun de principes et de critères en matière de formation» (BMBF, 2000, p. 201 et suiv.).

Bibliographie

Apprendre à tout âge / OCDE. Paris: OCDE, 1996.

Kompetenzentwicklung '97: berufliche Weiterbildung in der Transformation: Fakten und Visionen / Arbeitsgemeinschaft - QUEM (dir.). Waxmann: Münster, 1997.

Arnold, R.; Gieseke, W. (dir.). *Die Weiterbildungsgesellschaft. Band 2: Bildungspolitische Konsequenzen*. Neuwied: Luchterhand, 1999.

Bader, R.; Reinisch, H.; Straka, G. (dir.). *Modernisierung der Berufsbildung in Europa: neue Befunde der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung*. Opladen: Leske und Budrich, 2001.

Bardong, O. Die Bildungspolitik in den Organen der Europäischen Gemeinschaft: Zielsetzung und Umsetzung. In: Schleicher, K.; Bos, W. (dir.). *Realisierung der Bildung in Europa*, Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft, 1994, p. 63-77.

Beckenbach, N.; van Treeck, W. (dir.). *Umbrüche gesellschaftlicher Arbeit*. Göttingen: Schwartz, 1994. (Soziale Welt, Sonderband 9).

Berggreen, I. Europa '92: Konsequenzen der Europäischen Einigung für den Kulturföderalismus in der Bundesrepublik Deutschland. *Zeitschrift für Pädagogik*, 1990, 6, p. 826-847.

Bernien, M. Anforderungen an eine qualitative und quantitative Darstellung der beruflichen Kompetenzentwicklung. In: *Kompetenzentwicklung '97: berufliche Weiterbildung in der Transformation: Fakten und Visionen*. Waxmann: Münster, 1997, p. 17-84.

Bjørnåvold, J. *Identification et validation de l'apprentissage antérieur et informel*. Thessaloniki: Cedefop, 1997. (Cedefop Panorama).

Berufsbildungsbericht. 2000. Bonn: BMBF, 2000.

Conclusions de la présidence: Conseil européen Lisbonne 23 et 24 mars 2000 / Conseil européen. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2000. (100/1/00).

Croissance, compétitivité, emploi: les défis et les pistes pour entrer dans le 21^e siècle: livre blanc / Commission européenne. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 1993. (COM (93) 700 final).

Deissinger, Th. Beruflichkeit als Zusammenhang: ein Vergleich mit England. *Zeitschrift für Pädagogik*, 1999, 40, p. 189-208.

Delphi-Befragung 1996/1998: Abschlussbericht zum „Bildungs-Delphi“. Bonn: BMBF, 1998.

Deutscher Bundestag. 13. Wahlperiode. Unterrichtung durch die Bundesregierung der Bundesrepublik Deutschland: Reformprojekt Berufliche Bildung: Flexible Strukturen und moderne Berufe. (Drucksache des Bundestags; Nr. 13/7625).

Düll, K.; Lutz, B. (dir.). *Technikentwicklung und Arbeitsteilung im internationalen Vergleich*. Frankfurt: Campus, 1989.

Éducation et formation professionnelle pour le 21^e siècle: ouverture et professionnalisme: conférence internationale / OCDE. Paris: OCDE, 1994.

Ein neues Leitbild für das Bildungssystem: Elemente einer künftigen Berufsbildung / Sachverständigenrat Bildung der Hans-Böckler-Stiftung. Bonn: HBS, 1998. (Diskussionspapiere der Hans-Böckler-Stiftung, 2).

E-learning et formation en Europe: une enquête sur l'utilisation de l'apprentissage électronique dans la formation et le développement professionnel dans l'Union européenne / Cedefop. Luxembourg: Office des publications officielles des Commu-

⁽¹⁶⁾ À cet égard, les effets de ce processus peuvent effectivement être considérés comme s'inscrivant dans les théories «modernistes» et sont par conséquent comparables aux effets socio-économiques rampants de la mondialisation.



nautés européennes, 2002. (Cedefop Reference series, 27).

Employment and Growth in the knowledge based economy / OCDE. Paris: OCDE, 1996.

Esser, F.H.; Twardy, M.; Wilbers, K. (dir.). *E-learning in der Berufsbildung: Telekommunikationsunterstützte Aus- und Weiterbildung im Handwerk*. Markt Schwaben: Eusl, 2001.

Fabian, B. Die neue Rolle der EU in der Bildungspolitik und der neue Stellenwert der Bildung in der EU. *GdWZ/Praxis, Forschung, Trends*, 2002, 13, 2, p. 124-129.

Feuchthofen, J.E. Brackmann, H.J. Berufliche Bildung im Maastrichter Unionsvertrag: eine rechtspolitische Betrachtung zur Auslegung des Artikels 127. *RdJB*, 1992, p. 468-477.

Fischer, J. *Vom Staatenverbund zur Föderation: Gedanken über die Finalität der europäischen Integration: Rede am 12. Mai 2000 in der Humboldt-Universität in Berlin*. Berlin: Presseamt der Bundesregierung der Bundesrepublik Deutschland, 2000.

Flora, P. *Modernisierungsforschung*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1974.

Foray, D.; Lundvall, B. The knowledge-based economy: from the economics of knowledge to the learning economy. In: *Employment and growth in a knowledge-based economy*. Paris: OCDE, 1996, p. 11-34.

Gabriel, O.W.; Brettschneider, F. (dir.). *Die EU-Staaten im Vergleich*. Bonn: Westdeutscher Verlag, 1994.

Georg, W. Kulturelle Tradition und berufliche Bildung: zur Problematik des internationalen Vergleiches. In: Greinert, W.-D. (dir.). *Vierzig Jahre Berufsbildungszusammenarbeit mit Ländern der Dritten Welt: die Förderung der beruflichen Bildung in den Entwicklungsländern am Wendepunkt*. Baden-Baden: Nomos, 1997, p. 68-77.

Greinert, W.-D. (dir.). *Vierzig Jahre Berufsbildungszusammenarbeit mit Ländern der Dritten Welt: die Förderung der beruflichen Bildung in den Entwicklungsländern am Wendepunkt*. Baden-Baden: Nomos, 1997.

Greinert, W.-D. *Berufsqualifizierung und industrielle Revolution*. Baden-Baden: Nomos, 1999.

Hamm, B. *Struktur moderner Gesellschaften*. Opladen: Leske & Budrich, 1996.

Hanf, G. Das deutsche System der Berufsbildung auf dem Wege seiner Europäisierung. In: Schütte, F.; Uhe, E. (dir.). *Die Modernität des Unmodernen*. Berlin: Bundesinstitut für Berufsbildung, 1998, p. 147-163.

Harney, K.; Tenorth, H.-E. (dir.). Beruf und Berufsbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 1999, Beiheft 40.

Hartwich, H.-H. *Die Europäisierung des deutschen Wirtschaftssystems: alte Fundamente, neue Realitäten, Zukunftsperspektiven*. Opladen: Leske & Budrich, 1998.

Heidenreich, M. Verallgemeinerungsprobleme in der international vergleichenden Organisationsforschung. In: Heidenreich, M.; Schmidt, G. (dir.). *International vergleichende Organisationsforschung: Fragestellungen, Methoden und Ergebnisse ausgewählter Untersuchungen*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1991, p. 48-66.

Heidenreich, M.; Schmidt, G. (dir.). *International vergleichende Organisationsforschung: Fragestellungen, Methoden und Ergebnisse ausgewählter Untersuchungen*. Opladen: Westdeutscher, 1991.

Hoffmann, D. (dir.). *Rekonstruktion und Revision des Bildungsbegriffs*. Weinheim: Deutscher Studienverlag, 1999.

Hradil, S. Sozialstruktur und gesellschaftlicher Wandel. In: Gabriel, O.W.; Brettschneider, F. (dir.). *Die EU-Staaten im Vergleich*. Bonn: Westdeutscher Verlag, 1994, p. 52-95.

Hradil, S.; Immerfall, S. *Die westeuropäischen Gesellschaften im Vergleich*. Opladen: Leske & Budrich, 1997.

Immerfall, S. *Einführung in den europäischen Gesellschaftsvergleich: Ansätze, Problemstellungen, Befunde*. Passau: Rothe, 1995.

Jagenlauf, M.; Schulz, M.; Wolgast, G. (dir.). *Weiterbildung als quartärer Bereich: Bestand und Perspektive nach 25 Jahren*. Neuwied: Luchterhand, 1995.

Jarass, H. D. EG-Kompetenzen und das Prinzip der Subsidiarität nach Schaffung der Europäischen Union. *Europäische Grundrechte-Zeitschrift*, 1994, p. 209-219.

Kaelble, H. *Auf dem Weg zu einer europäischen Gesellschaft*. München: Beck, 1987.

Kern, H.; Sabel, C. F. Verblaßte Tugenden: die Krise des deutschen Produktionsmodells. In: Beckenbach, N.; van Treeck, W. (dir.). *Umbrüche gesellschaftlicher Arbeit*. Göttingen: Schwartz, 1994, p. 605-624.

Koch, R. Harmonisierung oder Wettbewerb der Berufsbildungssysteme? Integrationskonzepte der Europäischen Gemeinschaft in der beruflichen Bildung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. 1998, 95, 4, p. 505-518.

Konow, G. *Bildungspolitik nach „Maastricht“. Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 1992, p. 428-435.

Krüger, H.-H.; Olbertz, J.-H. (dir.). *Bildung zwischen Staat und Markt: Schriften der DGfE: Hauptdokumentationsband zum 15. Kongreß der DGfE*. Opladen: Leske & Budrich, 1997.

Kuwan, H.; Ulrich, J.G.; Westkamp, H. Die Entwicklung des Berufsbildungssystems bis zum Jahr 2020: Ergebnisse des Bildungs Delphi 1997/1998. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 1998, 27, 6, p. 3-9.

L'éducation et la formation tout au long de la vie: l'avis des citoyens / Cedefop. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2003.

Läufer, Th. *Europäische Union und Europäische Gemeinschaft: die Vertragstexte von Maastricht mit den deutschen Begleitgesetzen*. Bonn: Europa Union, 1996.

Lignes directrices de l'action communautaire dans le domaine de l'éducation et de la formation / Commission européenne. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 1993. (COM (93) 183 final).

Lipsmeier, A. Lernen für Europa: lernen in Europa: Berufspädagogische Anforderungen an ein zukunftsorientiertes europäisches Qualifikationskonzept. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 1991, 87, 5, p. 355-376.



- Lipsmeier, A.; Clement, U.** Ohne Berufsausbildung zur permanenten Weiterbildung? Zum gewandelten Verhältnis von Erstausbildung und Weiterbildung. In: Arnold, R.; Gieseke, W. (dir.). *Die Weiterbildungsgesellschaft: Band 2: Bildungspolitische Konsequenzen*. Neuwied: Luchterhand, 1999, p. 214-233.
- Lipsmeier, A.; Münk, D.** *Die Berufsausbildungspolitik der Gemeinschaft für die 90er Jahre: Analyse der Stellungnahmen der EU-Mitgliedstaaten zum Memorandum der Kommission*. Bonn: BMBW, 1994. (Studien zur Bildung und Wissenschaft, 114).
- Livre blanc sur l'éducation et la formation: enseigner et apprendre: vers la société cognitive* / Commission européenne. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 1995. (COM (95) 590 final).
- Lutz, B.** Die Grenzen des „effet sociétal“ und die Notwendigkeit einer historischen Perspektive: einige Bemerkungen zum vernünftigen Gebrauch internationaler Vergleiche. In: Heidenreich, M.; Schmidt, G. (dir.). *International vergleichende Organisationsforschung: Fragestellungen, Methoden und Ergebnisse ausgewählter Untersuchungen*. Opladen: Westdeutscher, 1991, p. 91-105.
- Lutz, B.; Veltz, P.** Maschinenbauer versus Informatiker: gesellschaftliche Einflüsse auf die fertigungstechnische Entwicklung in Deutschland und Frankreich. In: Düll, K.; Lutz, B. (dir.). *Technikentwicklung und Arbeitsteilung im internationalen Vergleich*. Frankfurt: Campus, 1989, p. 213-285.
- Maurice, M.; Sellier, F.; Silvestre, J.-J.** *Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne: essai d'analyse sociétale*. Paris: PUF, 1982.
- Mémorandum de la Commission sur la formation professionnelle dans la Communauté européenne pour les années 90* / Commission européenne. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 1991. (COM (91) 397 final).
- Mémorandum sur l'apprentissage tout au long de la vie* / Commission européenne. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2001. (SEC (2000) 1832).
- Morin, E.** *Penser l'Europe*. Paris: Gallimard, 1987.
- Müller, W.; Steinmann, S.; Schneider, R.** Bildung in Europa. In: Hradil, S.; Immerfall, S. *Die westeuropäischen Gesellschaften im Vergleich*. Opladen: Leske & Budrich, 1997, p. 177-246.
- Müller-Solger, H. et al.** *Bildung und Europa: die EG-Fördermaßnahmen*. Bonn: Economica, 1993.
- Münk, D.** Beruf und Kompetenz. In: Clement, U.; Arnold, R. (dir.). *Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung*. Opladen: Leske Budrich, 2002, p. 203-228.
- Münk, D.** Deutsche Berufsbildung im europäischen Kontext: nationalstaatliche Steuerungskompetenzen in der Berufsbildungspolitik und die deregulierende Sogwirkung des europäischen Integrationsprozesses. In: Krüger, H.-H.; Olbertz, J.-H. (dir.). *Bildung zwischen Staat und Markt: Schriften der DGfE: Hauptdokumentationsband zum 15. Kongreß der DGfE*. Opladen: Westdeutscher, 1997, p. 91-108.
- Münk, D.** Die Aktionsprogramme der EU im Kontext der europäischen Bildungs- und Berufsbildungspolitik. *Berufsbildung*, 1999, 6, p. 3-8.
- Münk, D.** Jugenderwerbslosigkeit und Beschäftigungspolitik in Europa. Gegenwartskunde: *Zeitschrift für Gesellschaft, Wirtschaft, Politik und Bildung*, 1999, 48, 1, p. 101-130.
- Münk, D.** Tendenzen und Entwicklungsperspektiven der beruflichen Aus- und Weiterbildung im Kontext der europäischen Integrationspolitik. In: Bader, R.; Reinisch, H.; Straka, G. (dir.). *Modernisierung der Berufsbildung in Europa: neue Befunde der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung*. Opladen: Leske und Budrich, 2001.
- Piehl, E.; Timmann, H.J.** (dir.). *Der Europäische Beschäftigungspakt: Entstehungsprozess und Perspektiven*. Baden-Baden: Nomos, 2000.
- Preparing youth for the 21st century: the transition from education to the labour market: proceedings of the Washington D.C. conference, 23-24 February 1999* / OCDE. Paris: OCDE, 2000.
- Rapport de la Commission, du 30 avril 1997, sur l'accès à la formation continue dans l'Union* / Commission européenne. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 1997. (COM (97) 180 final).
- Rapport de la Commission, du 31 janvier 2001: les objectifs concrets futurs des systèmes d'éducation* / Commission européenne. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2001. (COM (2001) 59 final).
- Réaliser un espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie* / Commission européenne. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2001. (COM (2001) 678 final).
- Reuter, L., R.** Der Bildungsraum Europa: zum europäischen Bildungsrecht und zu den Folgen des Maastrichter Vertrages für die Aus- und Weiterbildungspolitik. In: Jagenlauf, M.; Schulz, M.; Wolgast, G. (dir.). *Weiterbildung als quartärer Bereich: Bestand und Perspektive nach 25 Jahren*. Neuwied: Luchterhand, 1995, p. 203-221.
- Richter, I.** Grundzüge eines europäischen Bildungsrechts. In: Schleicher, K. (dir.). *Die Zukunft der Bildung in Europa: nationale Vielfalt und europäische Einheit*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1993, p. 27-44.
- Rokkan, S.** *Centre-periphery structures in Europe*. Frankfurt: Campus, 1987.
- Rokkan, S.** *Vergleichende Sozialwissenschaft*. Frankfurt: Ullstein, 1972.
- Rosenau, R.** Neue europäische Bildungszusammenarbeit: „Ehrgeizige, aber realistische Ziele“ bis 2010. *Die berufsbildende Schule*, 2002, 54, p. 153-158.
- Sauter, E.; Grünwald, U.** Europäische Konzeptionen zur Weiterbildung und ihre Konkretisierung in der Förderpolitik. In: Arnold, R.; Gieseke, W. (dir.). *Die Weiterbildungsgesellschaft: Band 2: Bildungspolitische Konsequenzen*. Neuwied: Luchterhand, 1999, p. 195-213.
- Schäfers, B.** *Komparative und nicht-komparative Ansätze zur Analyse der Europäisierung der Sozialstrukturen*. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, 1999. (Veröffentlichungen des Forschungsschwerpunktes Sozialer Wandel, FS III 99-407).
- Schleicher, K.** (dir.). *Die Zukunft der Bildung in*



Europa: nationale Vielfalt und europäische Einheit. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1993.

Schröder, M. *Europäische Bildungspolitik und bundesstaatliche Ordnung: Gutachten für die Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik - Bildung 2000“ des 11. Deutschen Bundestages.* Bonn: Deutscher Bundestag, 1991.

Schumann, M.: Der Wandel der Produktionsarbeit im Zugriff neuer Produktionskonzepte. In: Beckenbach, N.; van Treeck, W. (dir.). *Umbrüche gesellschaftlicher Arbeit.* Göttingen: Schwartz, 1994, p. 11-43.

Schütte, F.; Uhe, E. (dir.). *Die Modernität des Unmodernen.* Berlin: Bundesinstitut für Berufsbildung, 1998.

Sieveling, K. Bildung im Europäischen Gemeinschaftsrecht. *Kritische Vierteljahresschrift für*

Gesetzgebung und Rechtswissenschaft, 1990, p. 344-373.

Stratégie à moyen terme: Unesco 1996-2000. Paris: Unesco, 1996.

Traités instituant les Communautés européennes: CECA, CEE, CEA / Commission européenne. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 1987.

Traité d'Amsterdam: Version consolidée du traité sur l'Union européenne. *Journal officiel des communautés européennes*, C 325, 24 décembre 2002.

Wolfgramm, T. Weiterbildung für Europa. *GdWZ*, 1992, p. 72-75.

Zabeck, J. Die Berufsbildungsidee im Zeitalter der Globalisierung der Märkte und des Shareholder Value. In: Hoffmann, D. (dir.). *Rekonstruktion und Revision des Bildungsbegriffs.* Weinheim, Deutscher Studien, 1999, p. 277-300.



Mesure des activités de formation

Introduction

Les activités de formation professionnelle sont fondamentales pour améliorer la compétitivité et le succès des organisations comme des individus. Nombreux sont les auteurs qui soulignent que la formation continue est nécessaire pour assurer l'adaptation rapide et l'amélioration de la qualification des employeurs et des salariés. Cette qualification leur permet à son tour de faire face aux changements économiques et technologiques, à l'innovation et à l'évolution sociostructurelle du marché de l'emploi, en améliorant leur compétitivité internationale grâce à un renforcement de la qualité et de la rentabilité (par ex. *Apprendre à tout âge*, 1996; Bates, 2001; Conlin et al., 1994; Cooper et al., 1997; Fayos-Solá et al., 1997; Freyer, 2001; *Global tourist forecasts*, 1994; Hinterhuber, 1997; Hjalager, 1994; Icking, 2000; Langer, 1989; Langer et al., 2003a; Moutinho, 2000; Rosow et al., 1988; Smeral, 1994; Tessaring, 1999). Le volume des investissements dans les activités de formation (Lakewood Research, 1998) est révélateur du besoin de techniques adéquates de recherche, de planification et de contrôle.

Étant donné l'importance bien reconnue de la formation, il faudrait pouvoir disposer de méthodes universellement applicables de mesure des activités de formation. C'est une telle méthode qui était requise pour une étude empirique du secteur hôtelier, souvent désigné aussi du terme synonyme «industrie du tourisme» (Freyer, 1988; Kaspar, 1991; Leiper, 1999), des régions alpines d'Autriche et de Bavière (Allemagne). Or, comme nous allons le montrer, l'examen des statistiques et la recherche de publications sur la mesure des activités de formation n'ont guère produit de résultats exploitables. Il a donc fallu élaborer en fonction de critères spécifiques une méthode adéquate de mesure des activités de formation. Nous avons mis au point à cet effet un indicateur, le «degré d'activité de formation» ou TAD (acronyme de sa désignation anglaise «TrainingActivityDegree»).

La nouvelle méthode devait dépasser la simple restitution de valeurs statistiques. Il fallait qu'elle puisse mettre en évidence la propension et l'aspiration des individus à suivre une formation et qu'elle livre un indicateur qui puisse être également utilisé dans des modèles théoriques pour expliquer les variations de l'activité de formation et, en outre, pour expliquer l'impact de la formation sur le succès des individus ou des entreprises. Pour garantir l'applicabilité statistique et théorique de cet indicateur, nous avons pris la décision fondamentale de centrer sur les valeurs non monétaires, plutôt que sur les valeurs monétaires généralement utilisées dans les modèles économiques. Le recours aux valeurs monétaires est problématique, parce qu'elles ne peuvent tenir compte des aspects «dépenses» (ni des aspects «revenus», si leur faiblesse fait obstacle à une participation à la formation), qui exercent une influence sur le degré auquel la participation aux activités de formation peut être mesurée. Par exemple, le même dispositif de formation peut avoir trois prix différents: prix standard du marché, prix réduit et gratuité, selon les subventions disponibles. En outre, le même dispositif de formation peut avoir différents prix même en l'absence de subventions. Ainsi, même des valeurs statistiques simples aboutissent à une image faussée. En revanche, sans être un indicateur parfait, l'investissement en temps peut constituer un indicateur décisif de la propension de l'individu à suivre une formation. Il semble particulièrement adéquat en une période où le sentiment prévaut souvent de n'avoir guère de temps, avec les coûts d'opportunité qui en résultent.

Un autre problème de la mesure de l'activité de formation est l'applicabilité d'une méthode à toutes les branches et tous les secteurs de l'économie dans le monde entier. Pour prendre l'exemple de l'étude évoquée, le secteur du tourisme en Europe centrale se distingue fondamentalement d'autres industries où prédominent des moyennes et grandes entreprises présentant généralement des structures bien organisées de formation et de gestion des ressources hu-



Gottfried Langer

Professeur associé à l'Institut d'économie de la gestion, du tourisme et des services de l'université d'Innsbruck

L'inadéquation des méthodes de mesure des activités de formation pose un problème fondamental, lorsqu'il s'agit d'expliquer les variations de ces activités ou de la réussite des organisations ou des individus en matière de formation, ainsi que d'opérer des comparaisons statistiques entre pays, secteurs, professions ou groupes démographiques. Les multiples méthodes généralement utilisées ne s'appliquent de manière adéquate que dans le segment privilégié des organismes publics et d'autres organisations de grande taille, telles que les entreprises dotées d'une culture de la formation très développée. Ces méthodes sont moins adéquates (pour user d'une distinction grossière) dans les segments défavorisés de la population et du monde des entreprises. Cet article présente une possibilité de combler ce fossé grâce à un nouvel indicateur, le TAD (TrainingActivityDegree ou «degré d'activité de formation»). Les paramètres de TAD présentés ici pour la première fois démontrent les applications pratiques de cet indicateur dans les statistiques et dans le contexte des méthodes statistiques. Il n'existe pas de méthode universellement applicable de mesure des résultats.



maines, par exemple le secteur public ou le secteur financier. L'industrie du tourisme est quant à elle dominée par des petites entreprises (Langer, 1988b), officiellement définies par la Commission européenne comme entreprises employant 1 à 50 personnes, mais qui en fait en emploient pour la plupart 10 ou moins. Les cadres ou les dirigeants de ces entreprises se caractérisent par l'absence de connaissances particulières en matière de gestion des ressources humaines et par le manque de temps à consacrer aux tâches de gestion du fait de la vaste gamme de fonctions qu'ils ont à assumer (Feleppa, 1998; Kailer et al., 1998). Les propriétaires ou les cadres de ces entreprises perçoivent mal la nécessité du développement des ressources humaines, parce que, souvent, ils n'ont pas une notion claire du rapport entre formation et performance (Boer et al., 1997).

En outre, les petites entreprises de tourisme présentent des caractéristiques spécifiques qui influent sur les mesures de formation et, partant, sur la collecte de données fiables sur les activités de formation. En premier lieu, les fluctuations saisonnières imposent à de nombreux travailleurs de l'industrie du tourisme de changer de lieu de travail deux fois par an, ce qui amène les employeurs à considérer que les investissements dans la formation ne sont pas rentables et donc à les éviter (Becker, 1964). Les salariés finançant souvent eux-mêmes leurs activités de formation et les suivant dans de nombreux cas pendant des périodes de chômage (saisonnier), les employeurs n'y participent pas et n'en ont normalement qu'en partie connaissance. Deuxièmement, le secteur est composé essentiellement de travailleurs faiblement et moyennement qualifiés, avec une forte proportion de femmes (environ 60 %) et de jeunes n'ayant que des perspectives à court terme d'emploi ou d'activité (Langer, 1984; Langer, 1988a) et qui souvent n'aspirent pas à progresser et ne tiennent généralement pas de relevé des mesures de formation suivies. Le troisième facteur porte sur les entrepreneurs eux-mêmes. Leur niveau d'instruction est souvent modeste, leur attitude vis-à-vis de la formation est réservée, et ils ne tiennent pas de relevé des formations qu'ils suivent, parce qu'ils ne sont pas actifs sur le marché de l'emploi. Quatrièmement, ces facteurs structurels sont aggravés par l'absence d'un système général d'enregistrement des mesures d'enseignement,

de formation et de développement suivies. Enfin, le marché de la formation est dominé par une vaste gamme de prestataires qui fournissent des services aux individus et n'ont pas de vue d'ensemble de l'activité globale de chacun.

À la lumière de ces facteurs, l'absence de données utiles et fiables sur les activités de formation n'est guère surprenante. Pour aggraver encore le problème de la collecte des informations, on constate une extrême variation de la durée des actions de formation dans l'industrie du tourisme. Les salariés et les employeurs de ce secteur suivent des activités de formation de brève durée de l'ordre de quelques heures, d'une journée, de plusieurs jours, d'une semaine ou, dans certains cas comme celui des cours de langues, de plusieurs mois et davantage (Langer et al., 2001b; Langer et al., 2002b).

Ces caractéristiques sectorielles, associées au fait que la recherche empirique porte tant sur le groupe des salariés que sur celui des employeurs, se traduisent par des problèmes décisifs au niveau de la mesure des activités de formation. Il est impossible de choisir et d'utiliser une méthode de mesure spécifique à une organisation et peu coûteuse, à l'instar de celles décrites notamment par Bates (2001) et par Weber (1985). De cette fâcheuse situation est née la détermination de mettre au point une méthode utilisable dans les contextes les plus complexes et qui soit aussi applicable à l'éventail le plus large possible de situations.

Inventaire de la littérature scientifique

Cet inventaire de la littérature scientifique a porté sur une vaste gamme de publications diverses parues dans ce domaine. Il est présenté ici de manière très succincte et sélective (pour plus de détails, voir Langer et al., 2001b). Il couvre tout d'abord le thème général de l'éducation, de la formation professionnelle continue et des ressources humaines, à la recherche d'une solution universellement applicable pour la mesure des activités de formation. Il a pour second objectif de repérer les problèmes et les implications des solutions nouvelles en discutant la situation actuelle.



Éléments essentiels de la mesure de l'activité de formation

Les méthodes de mesure sont analysées sous l'angle de leur capacité à satisfaire à deux exigences. La première exigence est qu'elles puissent permettre une évaluation valide et fiable et une présentation efficace des activités de formation. Le recours à des modèles explicatifs micro-économiques et macro-économiques de la société est en outre capital pour:

- (a) l'analyse des variations de l'activité de formation parmi les individus (salariés, chômeurs) et de leur succès en tant qu'intervenants sur le marché de l'emploi;
- (b) le succès des entreprises (l'accent portant sur les micro-entreprises) tel qu'il est influencé par les activités de formation.

Dans une telle analyse, il paraît approprié de postuler que les bénéfices des activités de formation peuvent être mesurés sur une base annuelle. Elles peuvent toutefois n'acquiescer dans les premiers mois (ou même la première année) qu'un succès globalement et stratégiquement faible. Ainsi, pour l'analyse du succès de la formation au niveau de l'individu ou de l'organisation, les activités doivent être évaluées sur des périodes plus longues, par exemple trois ans ou plus.

La seconde exigence à laquelle une méthode de mesure doit répondre est de pouvoir être appliquée à tous les segments de la formation (individus, organisations), y compris celui où règne une culture de la formation systématique et hautement développée. On peut d'une façon générale dire que ce segment comprend les organisations gouvernementales, le secteur financier, une partie du secteur de la production, ainsi que les grandes entreprises et certaines petites et moyennes entreprises de secteurs spécialisés. Tous possèdent une culture de la formation autorisant pour la mesure des activités de formation l'utilisation de méthodes simples, par exemple l'évaluation des activités sur de courtes périodes, quatre semaines par exemple, ou des périodes plus longues, par exemple une année. La méthode de mesure à retenir doit toutefois aussi fonctionner de manière satisfaisante dans les segments présentant des cultures de la formation assez chaotiques, souvent caractérisées par des activités de formation non systé-

matiques, de faibles taux d'activité de formation et de longues interruptions entre les activités de formation. Elle doit aussi être adaptée aux petites entreprises (souvent dans le secteur des services), aux industries à bas salaires et à des segments démographiques spécifiques, tels que celui des femmes organisant leur activité professionnelle en fonction de leurs enfants ou ceux des secteurs ne demandant que de faibles qualifications.

Les méthodes de mesure utilisées dans diverses études

Les études consacrées depuis sept ans à la gestion des ressources humaines, à l'enseignement et à la formation continue dans le tourisme et menées en général dans les régions de langue anglaise ou allemande ne portent que rarement sur la mesure des activités de formation (exemples d'ouvrages: *Apprendre à tout âge*, 1996; Gee et al., 1997; Go et al., 1996; Mullins, 1995; Tessaring, 1998 et 1999; Von Bardeleben et al., 1996; exemples d'articles et de rapports de conférences: Airey et al., 1999; Ashley et al., 1995; Barrett et al., 1995; Barrows et al., 1995; Dionne, 1996; Fayos-Solá et al., 1997; Guerrier et al., 1998; Leiper, 1999; Okeiyi et al., 1994; Richards, 1998). Les articles et les conférences traitent la plupart du temps de l'enseignement supérieur, du développement des cadres ou du développement des ressources humaines en tant que technique de gestion dans les moyennes et grandes entreprises, tandis que l'enseignement, la formation et le développement des salariés et des indépendants sans grand bagage éducatif formel (généralement salariés de petites entreprises) sont largement ignorés.

On trouve des études portant plus directement sur la mesure des activités de formation par exemple chez Harrison (1996), avec une comparaison de la formation dans les grandes entreprises sur la base de leur investissement financier dans le capital humain. L'Unesco (*Gender-sensitive education*, 1997) fait usage d'un «taux brut d'inscription» pour comparer les disparités de scolarisation entre les sexes, sans aborder la question de la formation continue. Les publications du Cedefop (Tessaring, 1998 et 1999) consacrées à la formation et à l'enseignement professionnels (FEP) traitent de divers aspects relatifs à la quantification des acti-



vités de formation, opérant une distinction entre éducation formelle et apprentissage non formel et présentant d'autres données statistiques sur les activités éducatives. La publication de l'OCDE Apprendre à tout âge (1996) présente une documentation des activités éducatives, avec des séries chronologiques du nombre de cours proposés et du pourcentage d'activités de formation continue par groupe d'âge.

Cooper et al. (1996) décrivent des instruments qui revêtent une importance particulière pour l'amélioration des comptes rendus des activités d'enseignement et de formation:

- (a) l'accréditation des acquis, qui rend compte des activités éducatives antérieures (Bjørnåvold, 2001; p. 110 et suiv.) et fait partie des qualifications professionnelles nationales (NVQ) au Royaume-Uni;
- (b) les dispositifs de transfert d'unités de valeur (CATS), qui visent à modulariser, flexibiliser et personnaliser les systèmes éducatifs;
- (c) les unités de formation continue (CEU) de l'International Association for Continuing Education and Training (IACET), où les activités sont calculées en heures (*The Continuing Education Unit*, 2003).

Lorsque les activités de formation et de développement des compétences sont si bien documentées, elles permettent de déterminer un degré d'activité de formation (TAD, TrainingActivityDegree) assez fiable. Toutefois, pour mesurer par de tels systèmes de documentation les autres activités de formation au niveau d'une industrie, il faut étendre les concepts afin d'inclure les salariés occupant des postes de niveau faible et moyen et les cadres des micro-entreprises. Le relevé des résultats utilisé au Royaume-Uni est un bon exemple de ce concept.

On pourrait à l'avenir jeter des passerelles entre les systèmes qui établissent un relevé des activités de formation aux fins de certification de qualifications personnelles d'une part et, d'autre part, la mesure quantitative des activités de formation élaborée dans cette étude à des fins statistiques et scientifiques. Il conviendrait en outre de prêter attention au système TEDQUAL, méthodologie permettant «une forme de standardisation volontaire pour gérer les aspects liés

à la qualité dans la formation au tourisme» (Cooper et al., 1997). En appliquant cette proposition à une standardisation de la qualité des dispositifs éducatifs, on pourrait jeter les bases d'une formule qui faciliterait considérablement la prise en compte des facteurs qualitatifs, parallèlement à une documentation quantitative des activités de formation, dans le contexte d'un TAD élargi.

Il importe de souligner que les indices non monétaires de l'activité de formation jouent un rôle important dans les modèles explicatifs théoriques de l'enseignement et de la formation. Ils sont utilisés comme variables dépendantes dans des modèles explicatifs des sciences du comportement et de la théorie de la gestion des ressources humaines, ou dans des modèles ad hoc (par ex. Bates, 2001; Von Bardeleben et al., 1996; Von Rosenstiel, 1984; Weber, 1985), ainsi que dans des modèles économiques (par ex. Becker, 1993; Mincer, 1974) comme valeurs de remplacement des valeurs monétaires manquantes (investissement dans le capital humain). Fondés sur la théorie de l'équilibre, les modèles économiques postulent que les activités éducatives influencent la variable dépendante «salaire». À partir de là, les travaux de Becker (1964) et de Mincer (1974) ont abouti à un modèle explicatif dans lequel le postulat d'homogénéité de la théorie de l'équilibre portant sur le facteur «travail» a été omis, tandis que les bénéfices et catégories de coûts non monétaires étaient pris en considération.

Les modèles établis dans la perspective des sciences sociales (par ex. Bates, 2001; Von Rosenstiel, 1984; Weber, 1985) quant à eux utilisent comme variables dépendantes des indices spécifiques de l'activité de formation. L'un des paramètres de résultats décrits par Bates (2001), la «mesure subjective de la formation», fait état des journées de formation au cours d'une année telles que les communiquent les participants à la formation eux-mêmes. Dans ce cas, l'indice devrait être identique au TAD (voir plus loin la description et les spécifications du TAD). Le problème est qu'une période d'un an est souvent trop brève pour obtenir des résultats valides, car elle ignore l'incidence des salariés qui, dans le modèle explicatif, ont suivi des cours de longue durée pendant chacune des trois années précédentes, mais sans (ou sans avoir été autorisés à) suivre des cours de formation au cours de la période observée. Si la mesure subjective de



Bates était étendue à une période plus longue, elle se rapprocherait des caractéristiques du TAD. Bates a utilisé le terme « mesure objective », prenant pour définition les événements de formation (et non pas les unités-jours) pris en charge par l'organisation, tandis que la mesure du résultat par « événement » ne devrait être utilisée que si les événements ont une durée très similaire (par ex. 3 semaines chacun). En outre, le caractère « objectif » constitue un problème, si l'organisation n'est pas au courant des mesures de formation menées hors du poste de travail des salariés.

Méthodes de mesure utilisées pour les statistiques officielles de la formation

Il convient aussi de souligner les carences des statistiques officielles de la formation de la Commission européenne, notamment en ce qui concerne les micro-entreprises occupant moins de 10 personnes (Statistiques sociales européennes, 2002). Les méthodes et les définitions sont décrites dans les rapports des enquêtes sur la formation professionnelle continue (CVTS) menées en 1994 (concernant 1993, CVTS1) et 2000/2001 (concernant 1999, CVTS2) et dans les rapports des enquêtes communautaires sur les forces de travail (EFT). On trouve dans les deux cas des descriptions incomplètes et pas toujours claires des caractéristiques de la collecte des données relatives aux activités de formation (*Betriebliche Weiterbildung* 1999, 2003; *La formation pour les jeunes*, 1997; Nestler et al., 2002; *The European Union labour force survey*, 2003), résumées ci-dessous.

Par comparaison avec la définition indiquée ci-dessous, qui limite la formation aux activités formelles de formation, le terme « formation » tel qu'il est utilisé par Eurostat englobe un ensemble hétérogène d'activités formelles et informelles de développement (*La formation pour les jeunes*, 1997, p. 85 et 102; *The European Union labour force survey*, 2003, p. 51 et 90). On ne peut dire exactement si la formation est définie de la même manière dans la CVTS et l'EFT; en fait, il semble y avoir de notables différences. Cela peut entraîner des problèmes fondamentaux de validité de la mesure de la

formation formelle elle-même et de validité des comparaisons des données relatives aux activités de formation au sein des statistiques de la Commission.

La CVTS ne prend en considération que les activités de formation financées par les entreprises pour leurs salariés, si bien que le terme de « formation professionnelle » (Nestler et al., 2002) ou en allemand *Berufsbildung* (*La formation pour les jeunes*, 1997) paraît discutable et équivoque. En 2003, un changement s'est opéré dans les publications en allemand (*Betriebliche Weiterbildung* 1999, 2003; Statistiques sociales européennes, 2002) avec le passage au terme plus descriptif de *betriebliche Weiterbildung*, que l'on peut traduire en gros par « formation professionnelle interne de l'entreprise » ou même par « formation au poste de travail ». Le terme « professionnel », qui correspond à l'allemand *beruflich*, peut être interprété comme un terme général englobant parmi divers types de formation la formation interne de l'entreprise. Une grande importance revient aux activités organisées par les intéressés (et financées par eux-mêmes ou par d'autres institutions), qui ne sont pas couvertes par la notion utilisée par la CVTS. L'EFT inclut les deux formes de formation professionnelle continue et, à cet égard, fournit davantage d'informations.

La CVTS prend en compte une période brève d'un an, l'EFT ne considérant que les activités de formation pendant la très courte période de référence des quatre dernières semaines.

La CVTS compte les heures de formation définies comme les heures de travail rémunérées consacrées à une ou plusieurs activités de formation pendant la période d'un an. Les données sont fournies par les employeurs. L'EFT, en revanche, analyse les déclarations que font sur eux-mêmes les individus de 15 à 64 ans. L'EFT ne considère qu'une seule activité, le cours le plus long en heures, même s'il y en a eu deux ou davantage. L'accent porte sur le « nombre habituel d'heures » pour une activité dans une semaine typique de cette activité. Le temps passé à apprendre chez soi n'est pas pris en compte, même s'il peut s'agir là d'une forme d'apprentissage extrêmement efficace.

La CVTS ne couvre que les entreprises, principalement celles qui emploient 10 personnes et plus, y compris les propriétaires qui y tra-



vailent (*Betriebliche Weiterbildung* 1999, 2003). En outre, le rapport Chiffres clés sur la formation professionnelle dans l'Union européenne (*La formation pour les jeunes*, 1997), qui présente les résultats de la CVTS, comporte aussi des résultats de l'EFT relatifs au groupe d'âge de 30 à 59 ans. Il importe de noter que l'EFT (*The European Union labour force survey*, 2003, p. 51) fournit un tableau sans doute plus complet des activités de formation dans l'Union européenne, parce que tous les segments du marché de l'emploi sont inclus. En outre, toutes les activités de formation semblent être incluses, qu'elles soient ou non en rapport avec l'emploi actuel ou futur du répondant, conformément à la CITE (Classification internationale type de l'éducation – Unesco, 1997).

La CVTS compte la durée individuelle des activités de formation mesurée en heures de travail (non pas en heures de formation). Les données sont présentées sous la forme de divers taux (*La formation pour les jeunes*, 1997; Nestler et al., 2002), ainsi que de données moyennes sur les heures de formation des individus (*Betriebliche Weiterbildung*, 2003). Les heures de formation professionnelle autofinancées et organisées de manière autonome par les salariés ne sont pas prises en considération dans les données de la CVTS. L'EFT, en revanche, (*The European Union labour force survey*, 2003) englobe les heures de formation de tout type, mais uniquement au cours des quatre semaines précédentes et pour une seule activité.

En résumé, les différences au niveau des définitions de la formation, les distinctions en ce qui concerne les périodes de référence, les restrictions quant aux activités de formation retenues et la sélection des échantillons dont relèvent les individus considérés aboutissent, d'autant qu'elles interviennent dans des combinaisons diverses, à fausser le calcul des activités de formation. On a l'impression que la Commission européenne évalue ses activités à partir d'un concept de la culture de la formation typique de la Commission européenne elle-même, le secteur des services publics en général, les organisations de lobby ou les grandes entreprises du secteur financier et de la production possédant des services bien organisés et des activités systématiques de développement du personnel et de formation. On ne voit guère de prise en compte des organisations et des salariés moins privilégiés: micro-entreprises,

indépendants, chômeurs et femmes temporairement absentes du marché de l'emploi (par exemple pour raisons familiales), qui sont souvent dans une situation financière lamentable, mal organisés, discriminés et exposés à une concurrence faussée. Ils financent souvent eux-mêmes leur formation et la suivent pendant leurs loisirs. Alors que la majorité des entreprises (Schmiemann, 2002) et des citoyens d'Europe appartiennent à ces catégories, il semble que ce soit un mode de pensée sélectif qui prévale et qui amène à appliquer partout les critères spécifiques des privilégiés lorsqu'on mène une enquête. Même si des opérations telles que les enquêtes EFT considèrent chaque segment du marché de l'emploi et chaque activité de formation, elles n'en restent pas moins sujettes aux diverses carences décrites, sont présentées de manière hésitante et leur accessibilité est insatisfaisante. Le problème est l'absence d'une méthode générale d'évaluation des activités de formation qui soit adaptée à la culture de la formation de la majorité non privilégiée. Une telle méthode universelle devrait bien entendu être pleinement applicable aussi au segment privilégié et permettre ainsi des comparaisons valides du comportement de formation pour toutes les catégories d'individus et d'organisations.

Les définitions et les procédures de mesure de l'OCDE, décrites en détail dans un manuel (*Manual for better training statistics*, 1997), fournissent une autre définition de la formation qui manifestement diverge énormément de celles de la Commission européenne. L'une des différences est que, dans une étude sur l'enseignement et la formation, l'OCDE a pris en considération «jusqu'à trois cours de formation suivis pendant les douze mois précédents» (O'Connell, 1999).

Le Bureau australien de statistique (ABS) a une terminologie et une procédure de mesure hautement développées (*Measuring learning in Australia*, 2003), mais des limitations quant aux objectifs poursuivis. La compilation couvre un maximum de quatre activités de formation (au lieu de leur totalité), la période d'un an est très courte eu égard à la fragmentation de la culture de la formation de divers segments (secteurs, petites entreprises, femmes) et on observe quelques délimitations discutables du terme «apprentissage» en ce qui concerne l'apprentissage formel, non formel et «incident». En outre, le terme «formation» reste vague. Lorsqu'on utilise la définition aux fins de



comparaison, on constate qu'il s'agit manifestement d'une combinaison de formation formelle et non formelle (voir plus loin). Ce caractère mixte peut fausser les choses si l'on recherche des résultats valides ne concernant que les activités de formation formelles.

Les statistiques officielles de l'Allemagne (BMBF, 1998; Kuwan et al., 1996; Pannenberg, 1995) et de l'Autriche (*Berufliche Fortbildung*, 1992; Zeidler, 1990) sont particulièrement intéressantes, parce que le travail de recherche dont il s'agit a été mené dans ces pays. Ces statistiques, comme les procédures évoquées plus haut, présentent en ce qui concerne la mesure des activités de formation (Langer et al., 2001b) des carences spécifiques discutées dans le résumé qui suit. Il convient de souligner qu'il ne saurait suffire de rendre compte simplement d'événements (participation) sans relever des unités de temps telles qu'heures ou journées.

La comparaison de ces procédures de mesure de la formation par des organisations nationales ou supranationales, qui revêtent une grande importance pour les questions traitées ici, révèle tout d'abord des différences au niveau des définitions et des procédures et montre ensuite qu'elles ne satisfont pas aux impératifs spécifiés:

a) les définitions de la formation telles qu'elles sont formulées par les cinq organisations sont discutables à divers degrés et diffèrent les unes des autres, si bien que l'on ne peut opérer de comparaison internationale valide. En outre, les comparaisons nationales entre secteurs industriels ou segments du marché de l'emploi peuvent être affectées par des variations du comportement de formation dues à différentes cultures de la formation;

b) les procédures sont insuffisantes aux fins de comparaison et de recherche scientifique, parce que:

□ elles adoptent une optique unilatérale concentrée sur la formation bien organisée (le secteur privilégié). Pour le reste (numériquement très important), le tableau de la participation à la formation peut être faussé par un enregistrement très limité des activités (quatre semaines, un an), ce qui représente un problème particulier dans les secteurs et les segments de la population où la participation à la formation n'est pas fréquente. En

outre, la limitation de la période de référence ne tient pas compte des effets que la formation peut avoir à long terme;

□ l'enregistrement limité des activités peut fausser le tableau de la participation à la formation de deux manières: a) il peut ne couvrir qu'une seule activité, ou bien un maximum de trois ou quatre activités au cours de la période de référence; b) il peut ne couvrir que les activités de formation qui se déroulent pendant le temps de travail (comme pour la CVTS). Or, c'est l'ensemble de l'activité de formation qu'il faut prendre en compte pour en examiner les effets;

□ elles procèdent par sélection, par exemple uniquement les chômeurs ou uniquement les entreprises employant 10 personnes ou plus.

Il importe également de mettre en lumière les problèmes spécifiques de ces données nationales et supranationales sur la formation. La disponibilité de données en général, et de micro-données en particulier, peut être limitée par des préoccupations de confidentialité informatique. Si des données sur la formation sont disponibles, elles ne peuvent en général être complètement utilisées pour la recherche scientifique, qui pose des questions spécifiques que les enquêtes statistiques générales ne peuvent prendre en considération.

Enfin, il faut bien souligner que la mise en corrélation de variables relatives aux organisations et aux individus est normalement impossible avec les données émanant des organisations mentionnées plus haut, ce qui dans une certaine mesure affecte l'étude que nous menons. Les données de la CVTS y font exception, même si l'éventail des questions posées est limité au sujet de la formation elle-même, sans englober les données générales relatives à l'entreprise. Cet objectif ne peut être atteint qu'en recueillant dans les entreprises elles-mêmes les données qui les concernent (par ex. les données relatives à leur performance, à leur culture de la formation, à leur positionnement), ainsi que les données concernant les cadres et les salariés.

Constat: l'état des lieux

Les investissements considérables consentis et les nombreuses activités menées en matière d'enseignement, de formation et de dé-



veloppement des ressources humaines montrent l'importance de ces thèmes et soulignent combien il est impératif que les statistiques soient significatives et la recherche cohérente, un objectif important en soi et une nécessité pour les choix des décideurs politiques, des organismes publics et des entreprises privées en matière d'investissement dans le capital humain.

Il apparaît toutefois qu'à bien des égards, la mesure des activités de formation est mal comprise. La signification des statistiques officielles s'en trouve affectée, et c'est ainsi que les statistiques de l'Union européenne, de l'Australie, de l'Autriche et de l'Allemagne présentent des configurations différentes, rendant difficiles les comparaisons entre pays. Les méthodes employées ne caractérisent pas de manière appropriée tous les secteurs et tous les segments de la formation, et elles sont si problématiques que la validité des mesures est contestable. En outre, la recherche se concentre surtout sur des situations de formation isolées dans des organisations, qui permettent d'effectuer des mesures spécifiques des résultats associées à des méthodes d'enquête peu coûteuses. La valeur de tels résultats spécifiques à une organisation n'est pas à la mesure des options, d'autant qu'il est pratiquement possible dans certains cas d'obtenir des résultats universellement valides au moyen de méthodes adéquates.

Cet examen de la littérature scientifique montre l'existence d'un déficit de connaissances. L'absence d'une méthode généralement acceptée est manifeste, même dans les pays où des efforts intensifs sont menés dans ce domaine. Comme aucune méthode existante ne semblait permettre de parvenir aux résultats désirés, il convenait de mettre au point une méthode nouvelle. Cependant, les données statistiques publiques ne permettent pas de vérifier l'hypothèse d'une telle méthode, car elles ne couvrent pas certaines variables essentielles qui influent sur l'étendue ou le succès des activités de formation.

Élaboration d'une nouvelle méthode de mesure des activités de formation

À partir d'une distinction opérée entre les termes «formation», «enseignement» et «développement personnel» (ou «apprentissage»), nous introduisons le terme «TrainingActivityDegree» ou «degré d'activité de formation» (que nous désignerons par son acronyme anglais TAD), le précisant encore par des termes désignant les taux d'activité d'enseignement et de développement, et présentant ensuite des détails techniques sur sa mesure, sa représentation, une suggestion de catégorisation et les principales applications de ce nouvel indicateur.

ge»), nous introduisons le terme «TrainingActivityDegree» ou «degré d'activité de formation» (que nous désignerons par son acronyme anglais TAD), le précisant encore par des termes désignant les taux d'activité d'enseignement et de développement, et présentant ensuite des détails techniques sur sa mesure, sa représentation, une suggestion de catégorisation et les principales applications de ce nouvel indicateur.

Définition et délimitation du terme «formation»

Les termes «éducation», «formation» ou «développement» (dans le contexte de l'apprentissage) sont parfois utilisés comme des termes interchangeables, parfois avec différentes acceptions, par exemple lorsque les termes «enseignement» ou «formation» sont utilisés pour englober les autres (par ex. Go, 1996; Tessaring, 1999; Torkildsen, 1992). Actuellement, le terme «développement» ou «développement personnel» est utilisé comme un terme global pouvant représenter tous les processus de développement depuis le début de la vie (même avant la naissance). Il peut être subdivisé en développement formel, dans une école ou des cours organisés de formation, et en développement informel tel que l'apprentissage quotidien ou l'apprentissage informel, pour lequel on trouve parfois dans la littérature le terme de «développement non formel» (Bjørnåvold, 2001; Tessaring, 1998 vol. II et 1999). La recherche que nous menons sur la formation professionnelle des adultes requiert une distinction entre différentes activités de développement: enseignement, formation et développement informel. Un substitut au terme «développement» est le terme «apprentissage» («learning»), tel qu'il est utilisé par le Bureau australien de statistique (Measuring learning in Australia, 2003), qui est très similaire et accentue la caractéristique de l'activité délibérée.

Cette délimitation des notions de formation et d'activités de formation par rapport à d'autres activités de développement est nécessaire, parce qu'elle exerce une influence décisive sur la valeur du degré d'activité de formation (TAD). Outre la délimitation de la notion de formation, le mode de calcul, la période d'observation des activités de formation et le choix des activités (par exemple, la formation relative à des contextes spéci-



fiques comme la profession, l'organisation, l'industrie) sont des facteurs qui exercent une influence importante sur la valeur du TAD.

Il est important de noter que des termes comme «formation», «formation permanente», «formation continue» ou «apprentissage permanent» sont ici utilisés comme synonymes.

L'enseignement est une activité formelle de développement couvrant l'enseignement général et professionnel de base dispensé aux enfants et aux adolescents à l'école. Il vise l'acquisition fondamentale systématique de qualifications pour un emploi (compétences spéciales, connaissances, expérience) et peut donner lieu à la délivrance d'un titre formel. Il est en général très organisé et a lieu au collège technique, à l'école professionnelle ou à l'université. C'est normalement l'activité principale à laquelle une personne se consacre, avec une activité professionnelle réduite ou nulle pendant la période concernée. Un autre critère de délimitation de l'enseignement vis-à-vis de la formation est qu'il prend place par demi-journées ou par journées pendant une période d'au moins cinq mois plus ou moins consécutifs. Si toutefois les activités d'enseignement ont lieu parallèlement à l'activité professionnelle (par exemple trois heures une ou deux fois par semaine) et n'aboutissent pas à un titre formel, on parle alors, même si l'activité en question dure plusieurs années, de formation permanente plutôt que d'enseignement professionnel de base. Un exemple typique de cette formule est celui d'un dispositif italien où des cours de deux heures par semaine sont dispensés pendant une période prolongée (par exemple plusieurs années).

La formation continue est une activité formelle de développement comme l'enseignement et présente en général les grandes caractéristiques suivantes: organisée de façon plus ou moins systématique et formelle, guidée par un instructeur, de courte à moyenne durée, menée parallèlement à une activité rémunérée ou pendant des périodes de chômage. Elle peut avoir lieu dans des organismes de formation ou dans des entreprises, voire par le biais d'un voyage éducatif. Elle succède généralement, mais pas nécessairement, à l'enseignement de base, la formation pouvant être utilisée aussi pour inculquer des capacités élémentaires (étroi-

tement définies) à des salariés non qualifiés appelés à accomplir une tâche spécifique. En résumé, la formation continue dans son acception usuelle dans les régions germanophones sert à consolider, étendre et renouveler les connaissances de base, à se former à de nouvelles qualifications et à développer de nouvelles compétences spécifiques pour des domaines de travail étroitement définis.

Le développement continu informel se fait sans instructeur, hors d'un établissement scolaire ou d'une structure de cours et sans organisation systématique (formelle). Il résulte au contraire de la vie ou du travail quotidiens, de manière soit assez inconsciente, soit plus délibérée (par exemple lecture privée de littérature scientifique), et est donc souvent un produit secondaire du travail et des activités de loisir. Les activités de développement informel englobent l'utilisation des médias, les matériels d'apprentissage autodidacte, l'apprentissage sur le tas avec les mises au courant que peuvent dispenser collègues ou supérieurs, la visite d'expositions, la participation à des conférences, les voyages «yeux ouverts», ou bien même un changement d'entreprise ou d'emploi. Elles peuvent aussi revêtir la forme d'un apprentissage autodidacte plus ciblé, différant toutefois clairement des dispositifs organisés d'apprentissage autonome ou de formation continue tels que les cours par correspondance.

Cette délimitation est nécessaire et utile, mais si l'on considère la diversité potentielle des activités de développement, il est impossible de tracer dans chaque cas une frontière nette entre les activités de développement formelles et informelles; les transitions sont fluides et il faut donc parfois fixer la classification. On peut observer une tendance qui va de l'enseignement et de la formation dans les locaux de l'entreprise vers un apprentissage intégré au poste de travail. Ainsi, à l'avenir, les académies, organismes de formation continue, etc., se trouveront probablement amenés à envisager un assortiment croissant d'activités d'enseignement, de formation continue et de développement informel qui souvent se dérouleront au poste de travail. De même, l'apprentissage à distance et l'autoapprentissage systématique (informatisé) devraient progresser, et il convient donc de bien noter qu'il s'agit de facteurs qui influent sur le développement des qualifications. Ces déve-



loppements estompent significativement la démarcation entre activités de formation continue et de développement informel. Les caractéristiques «activité organisée» et «guidée par un instructeur», toutefois, permettent dans la plupart des cas une délimitation sans ambiguïté.

Définition opérationnelle du terme «TrainingActivityDegree»

Le degré d'activité de formation (TrainingActivityDegree, TAD) est défini comme étant le total des activités de formation continue pendant une période limitée (par ex. cinq ans). Par exemple, lorsque l'unité d'activité est mesurée en jours et l'unité de durée en années, le TAD est la «moyenne des journées de formation par an» (Langer et al., 2001b), calculée de la manière suivante: unités d'activité (jours) divisées par unités de durée (années). On le voit, la formule peut être utilisée pour des combinaisons diverses des variables «temps» de l'unité d'activité (heures, jours) et de l'unité de durée (mois, années).

Pour la première utilisation des données de TAD présentée ci-dessous, l'unité d'activité est la journée. Le caractère limité et imprécis de la mémoire constituant un obstacle significatif à la collecte de données portant sur des périodes prolongées comme les années, il s'agissait d'éviter une exactitude fallacieuse en utilisant comme unités les journées au lieu des heures. Lors de la collecte des données, on a pris pour unités de calcul les demi-journées et les journées (0,5 jour, 1,0 jour, 1,5 jour, etc.), la demi-journée représentant 4 heures (avec une amplitude de 1 à 5 heures) et la journée 8 heures (avec une amplitude de 6 à 10 heures, pour autant qu'il s'agisse du même jour). Il convient de noter que les observations empiriques se situent pour la plupart autour de quatre heures et de sept à huit heures (pour plus de détails, voir Langer et al., 2001b). Lorsqu'une unité de formation est à l'origine stipulée en heures, par exemple 120 heures, on applique alors le facteur 8 pour la convertir en journées, en l'occurrence 15 jours. Le facteur 8 est également utilisé pour la conversion des valeurs du TAD entre journées et heures.

La période d'observation, représentée par

l'unité de durée, peut varier. Dans l'étude en question, qui porte sur la formation continue des travailleurs de l'hôtellerie en Allemagne et en Autriche, la période d'observation avait été définie pour commencer à l'âge de 18 ans ou bien à l'issue de l'enseignement professionnel s'il s'achevait à un âge plus élevé. On a retenu pour la période d'observation plusieurs variables, notamment la «période totale d'incidence» («total relevant period», trp). Dans la pratique, la période totale d'incidence peut s'étendre à 50 années et couvrir la totalité de la période potentielle de formation au cours de la vie active.

Toute décision relative à la période d'observation doit être précédée d'une analyse des avantages et des inconvénients de chaque choix. Une période d'un an requiert une précision relativement élevée dans les déclarations des personnes interrogées; elle est toutefois très brève et ne peut être retenue que dans les situations présentant un haut niveau général de formation dans une organisation ou une industrie; même dans ces cas, la probabilité d'une distorsion due à une erreur peut être élevée. Pour l'industrie du tourisme, généralement marquée par un faible niveau de participation à la formation et de fréquentes interruptions de plusieurs années (peut-être parce que la nécessité d'une formation ne se présente pas de façon pressante), il convient de privilégier des périodes de référence de 5 ou 10 années, voire l'ensemble de la période totale d'incidence, même si l'on peut alors s'attendre à des données relativement inexactes sur la fréquence et la durée des diverses activités de formation. En outre, la question se pose de savoir quelle incidence des activités de formation intervenues par exemple 15 ans auparavant pourraient avoir dans un modèle utilisant le TAD comme variable dépendante pour déterminer le comportement de formation actuel. Dans un tel modèle, l'âge jouerait aussi un rôle important de facteur explicatif.

La sélection des activités de formation à retenir pour la mesure du TAD dépend généralement de l'objectif de la recherche à mener ou des statistiques à établir. C'est ainsi que la participation à des cours obligatoires peut être exclue, si l'objet de la recherche est le TAD relatif aux attitudes et aux facteurs de situation des individus. En revanche, on retiendra les cours obligatoires si l'objet de la recherche est l'effet de la formation



sur le revenu en fonction du TAD ou une corrélation entre le TAD et la carrière professionnelle (Riley et al., 1994). Un autre facteur de sélection est le thème des activités de formation, qui peut être limité par exemple à l'activité professionnelle actuelle, à l'organisation où l'on travaille, à l'industrie, ou concerner toutes les mesures de formation pendant l'ensemble de la période d'observation concernée.

Calcul du TrainingActivityDegree

La démonstration du calcul du TAD peut se faire à partir de sa première application.

Les questions concrètes qui suivent, visant à déterminer le degré d'activité de formation ou TAD (TrainingActivityDegree), faisaient partie d'un questionnaire exhaustif précédé d'une définition de la «formation continue» la délimitant par rapport à l'enseignement de base et aux activités de développement informelles. À partir de là, les interviewés étaient invités à spécifier sur un tableau les «activités personnelles de formation continue menées jusqu'à présent», c'est-à-dire les activités menées depuis la fin de l'enseignement de base jusqu'à la date de l'interview.

Les déclarations sur les activités de formation ont été recueillies dans le cadre d'une interrogation extensive consacrant suffisamment de temps à l'interview. Les activités de formation spécifiques à la profession alors exercée et les activités de formation continue pour des activités antérieures ou futures ne relevant pas du secteur de l'hôtellerie et de la restauration ont été prises en considération. Les questions qui suivent ne fournissent pas seulement des informations importantes sur les aspects partiels des activités de formation, mais ont également servi d'aide-mémoire aux interviewés pendant le processus de collecte des données:

- (a) activités de formation: objet et organisation des mesures de formation (par ex. initiation individuelle au poste de travail, cours en groupe);
- (b) prestataire et lieu de la formation (nom du prestataire, locaux de formation, hôtel, etc.);

Résultat concernant l'aspect «temps», rubrique d):

années	activités et durée des activités (jours, heures par jour)	total par activité en unités-jours
1998	un cours de cinq jours sur la nourriture saine, environ 8 h par jour	5,0
1999	une demi-journée (quatre heures) de mise au courant au poste de travail sur l'hygiène industrielle	0,5
2000	pas d'activité	0
2001	un cours d'une journée sur la pâtisserie viennoise (sept heures)	1,0
	un cours de trois jours sur la gestion des ressources humaines, dont deux journées d'environ 8,5 heures et une de quatre heures	2,5
2002	pas d'activité	0
nombre d'années: 5		total des journées de formation: 9,0
calcul: 9,0		journées de formation: 5
années = 1,8		journée de formation par an (TAD = 1,8)

- (c) motif de la formation (obligatoire pour la profession, nécessité d'un certificat, intérêt, etc.);
- (d) dates des activités de formation (si possible: jour/mois/année) et durée de chaque mesure (heures, journées, semaines, mois);
- (e) autres aspects liés au temps (jours de la semaine, heure de la journée);
- (f) évaluation grossière coût/bénéfice des activités individuelles de formation et de l'effet incitatif à la participation future à des cours.

La moyenne des jours de formation par an est calculée à partir des réponses portant sur l'aspect «temps» (d) et du nombre d'années concernées. Le calcul peut être illustré par l'exemple suivant d'une période maximale de référence de cinq années allant de 1998 à 2002 pour des mesures de formation spécifiques, l'interviewé étant un cuisinier (étude menée en janvier 2003):

Le résultat est un total de neuf journées de formation suivies en cinq années, soit un TAD de 1,8. Des adaptations mineures telles



que la conversion de journées de 7 ou de 8,5 heures en journées standardisées de 8 heures sont acceptées.

Catégorisation, représentation et application du TrainingActivityDegree

Les données de TAD ont une échelle de variation par intervalle et conviennent donc bien à l'utilisation dans les analyses statistiques. Toutefois, une catégorisation par caractéristiques individuelles groupées en échelles ordinales s'impose aux fins de présentation en tableaux ou diagrammes. La première étape de la constitution de catégories est un examen de la distribution des données; des indications approximatives ont été fournies par des essais dans divers secteurs et par des interviews pilotes. Cette distribution a donné de larges différences, par exemple entre le secteur financier et celui de l'hôtellerie. En outre, les données de TAD de ce dernier secteur présentent une large gamme d'observations commençant par une concentration dans la gamme située entre 0 et 3,5, les fréquences décroissant ensuite jusqu'aux valeurs d'environ 10 et plus; dans certains cas, des valeurs situées entre 30 et même 40 journées de formation en moyenne par an ont été enregistrées (Langer et al., 2001a; Langer et al., 2002a).

Le nombre relativement faible d'activités de formation dans l'hôtellerie imposait la fixation de degrés d'amplitude restreinte dans les catégories à faible activité et de degrés d'amplitude croissante en corrélation avec la baisse de la fréquence. Cet étagement est également basé sur l'hypothèse (Langer et al., 2001b) que si la distribution des données de TAD est concentrée sur zéro ou très faible, des gradations plus fines peuvent s'expliquer par certaines configurations de facteurs d'influence, tandis que pour un TAD de plus en plus élevé, l'amplitude de la catégorie de TAD appropriée peut être attribuée moins à des configurations de facteurs d'influence exogènes généraux qu'à la coïncidence de facteurs individuels.

Le nombre de catégories dépend de divers facteurs tels que la taille de l'échantillon, la distribution des données de TAD spécifiques, les objectifs de la recherche ou une

taille acceptable pour la présentation des données. Un système de 10 catégories a été mis au point pour constituer un modèle général (Langer et al., 2001b). Comme tel était le cas dans le projet en question, si l'on a un grand nombre de valeurs de TAD faibles et un tout petit nombre de valeurs élevées, il est nécessaire de réduire l'éventail des catégories, par exemple en regroupant les catégories aux valeurs les plus élevées. C'est ainsi que dans l'exemple présenté ici, sept catégories ont été définies, allant de la catégorie 1, où le TAD est égal à zéro (personne inactive) = 0 jour/an, à la catégorie 7 où le TAD est assez élevé à très élevé = 10,0 jours/an ou plus. Ce système de 7 catégories a été employé pour la présentation des données à la figure 1 et un système de 4 catégories est présenté dans le tableau 1 (voir ci-dessous).

Le TAD étant un rapport qui peut comporter de nombreuses spécifications, il est nécessaire d'utiliser des acronymes et des abréviations pour la clarté de la présentation, par exemple pour la spécification de la période d'observation (5 ou 10 ans, période totale d'incidence ou «total relevant period» = trp):

version 1: TAD5 TAD10 TADtrp

version 2: TAD-5 TAD-10 TAD-trp

On peut formuler en fonction des objectifs théoriques et empiriques spécifiques d'autres spécifications:

- individu (ind) ou organisation telle qu'une entreprise ou autre (org);
- secteur tel qu'industrie, branche, profession, etc., avec sa spécification (par ex. secteur financier = fin, secteur public = pub, secteur du tourisme = tou);
- spécification du pays (abréviation internationale), par ex. UK, US, D, A.

Quelques exemples pratiques de combinaisons de spécifications:

- TAD10, org, US ou TAD-10/org/US

- TAD3, ind, fin, uk ou TAD-3/ind/fin/UK

En l'état actuel de la recherche (Langer et al., 2001b), on peut décrire trois applications principales du TAD:



❑ relevé statistique d'activités de formation permettant une analyse comparative, par exemple entre pays; variable explicative ou dépendante dans des modèles explicatifs (Bernini et al., 1999; Langer et al., 2001a; Langer et al., 2001b; Langer et al., 2001d); autres applications statistiques;

❑ évaluation du succès des investissements dans la formation au niveau méso ou macro des industries et des pays;

❑ évaluation d'individus (ou de groupes) pendant le processus de recrutement, en ce qui concerne la performance au poste de travail ou le succès des investissements dans la formation au niveau micro (gestion des ressources humaines dans des organisations).

Nous présentons ci-dessous des applications du TAD dans les statistiques, dans les comparaisons et pour la vérification d'hypothèses.

Méthodologie empirique

Les données de cette étude ont été recueillies dans le contexte d'un projet de grande envergure de collecte et d'analyse de données transnationales sur l'industrie du tourisme dans les Alpes d'Autriche et de Bavière, centré sur l'étendue des activités de formation et l'explication des variations de ces activités de formation.

Montage et échantillon

Le processus de recherche empirique a comporté 4 étapes consécutives (voir détails dans Langer et al., 2001a; Langer et al., 2001b): interviews d'experts (environ 5 par pays), interviews pilotes avec des entrepreneurs et des salariés (environ 25 par pays), un petit échantillon préliminaire (une centaine d'interviewés par pays) et enfin un échantillon de grande taille (environ 430 interviewés par pays).

Les résultats de cette première utilisation du TAD proviennent d'un échantillon par quotas exploratoire. Cette démarche bien acceptée a suffi pour parvenir à un premier aperçu cohérent, sans prétendre avoir obtenu des résultats statistiques représentatifs. On peut recourir à un échantillon aléatoire en ce qui concerne le segment des entrepreneurs, mais celui des salariés

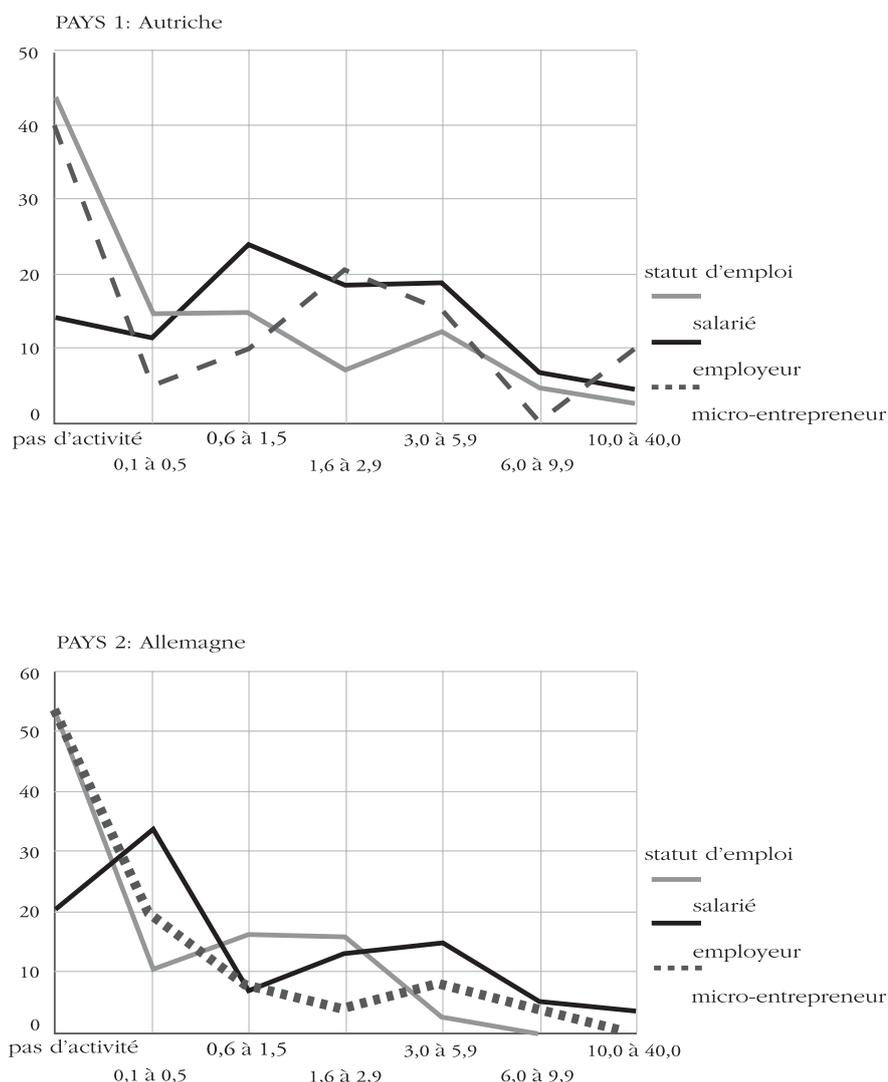
est affecté par le manque de données résultant de la législation européenne en matière de confidentialité. Même la méthode des quotas se heurte à des restrictions lorsqu'on l'applique au secteur hôtelier (pour les problèmes de statistiques dans le tourisme, voir aussi Latham, 1989), parce que les données relatives à la population sont restreintes du fait de l'inadéquation des relevés statistiques. Les quotas de population requis doivent être grossièrement calculés à partir de plusieurs sources de données. Des problèmes statistiques se présentent aussi en raison des fluctuations saisonnières typiques de ce secteur, ainsi que de la date de référence (le nombre de salariés relevé diffère de manière significative, selon que l'on place le jour de la collecte des données pendant la haute saison ou en dehors).

Les participants à l'échantillon par quotas étaient 217 salariés de petites entreprises d'hôtellerie (chambre d'hôte, pension, hôtel) interrogés pendant l'été 1998, dont 103 en Autriche (42 salariés, 41 employeurs, 20 micro-entrepreneurs) et 114 en Bavière (37 salariés, 53 employeurs, 24 micro-entrepreneurs). Les salariés travaillent pour les employeurs de l'échantillon (généralement appariés: un employeur et un salarié). Ces employeurs sont des propriétaires-gérants ou des entrepreneurs (ou, dans quelques cas, des cadres salariés) avec 2 à 49 salariés à plein temps. Les micro-entrepreneurs sont des propriétaires-gérants n'ayant pas plus d'un salarié. Ces différents segments sont traités comme 3 échantillons, dont chacun correspond pour l'âge et le sexe aux données de l'ensemble de la population considérée (environ 60 % de femmes en tout). Ces trois échantillons sont dans certains cas rassemblés dans la catégorie de l'«échantillon total». Celle-ci pourrait représenter, avec les quotas respectifs des différents segments, la «population active du secteur de l'hôtellerie». Cette hypothèse n'est toutefois pas valide, car le rapport des données démographiques aux données des quotas diffère largement dans chacun des trois segments professionnels, c'est-à-dire qu'il y a bien plus de salariés que d'employeurs dans la réalité, mais pas dans l'échantillon. D'une manière générale, la signification des résultats est limitée aux interviewés que contient l'échantillon (Langer et al., 2001a).



Figure 1

TrainingActivityDegree (TADtrp) ou degré d'activité de formation de trois catégories du secteur de l'hôtellerie en Autriche et en Allemagne



Échantillon: 214 cas, pas de cas manquant; pourcentage (%) de cas valides; TAD en nombre moyen de jours par an;

Source: Langer et al., 2001a et 2002a (projet LEONARDO Training requirements in tourism, enquête exploratoire 1998)

suite parce que cette formule a permis d'éclaircir les questions, assurant ainsi des réponses de haute qualité. Le processus d'échantillonnage et de collecte a fait l'objet d'un contrôle de qualité externe autonome, qui a confirmé le haut niveau de qualité (Langer et al., 2001a).

Analyse statistique

Un autre aspect méthodologique est celui de l'analyse statistique des résultats de l'échantillon par quotas, qui a suivi le principe de l'analyse exploratoire des données (EDA). Les données de TAD à échelle de variation par intervalle ne suivent pas une distribution normale, mais une distribution F. Pour cette raison, seules des méthodes non paramétriques peuvent être utilisées dans la recherche sur les différences et les corrélations.

Résultats

L'examen des données constituait un objectif majeur du projet considéré, car il n'existait jusqu'alors que des données vagues. Il convient de mentionner que des sources antérieures, parmi lesquelles des statistiques officielles et les résultats de diverses études (Boer et al., 1997; La formation pour les jeunes, 1997; Langer, 1988a; Schmidt, 1996; Zeidler, 1990), faisaient état d'une manière générale d'un faible niveau des activités de formation professionnelle chez les employeurs et les salariés des petites entreprises de tourisme.

Les données sont présentées pour partie sous forme de diagramme et de tableau à double entrée, où sont mises en évidence les différences des caractéristiques pour les attributs «pays», «statut d'emploi», «âge» et «sexe».

Comparaison de trois segments d'emploi dans deux pays

Des diagrammes, un tableau et des méthodes de tests statistiques sont utilisés pour opérer une comparaison des résultats obtenus pour le TAD des différents segments considérés.

Recherche sur le terrain

La collecte des données s'est effectuée par des interviews en face-à-face avec questionnaire menées par des interviewers hautement qualifiés, ce qui a contribué au faible taux de refus, d'abord parce que les interviewés de l'industrie du tourisme préfèrent une interview personnelle approfondie à un questionnaire à remplir eux-mêmes et en-

La figure 1 (voir plus loin) révèle de nettes différences du TAD selon le statut d'emploi. On trouve dans les deux pays une situation similaire, les salariés et les micro-entrepreneurs présentant un pourcentage élevé de réponse «pas d'activité»; en Allemagne, ce taux est supérieur à 50 %. Le segment des employeurs présente un nombre de réponses «pas d'activité» nettement plus faible. Dans



la plupart des cas, ils s'avèrent constituer le segment le plus actif.

Les tests suivants des résultats obtenus pour ces TAD dans les trois catégories d'emploi, dans le pays considéré et pour les deux pays, confirment l'analyse visuelle de la figure 1 parce qu'il révèlent des différences hautement significatives.

Si le seuil de signification bilatéral est de 0,05 ou plus, ce résultat ne suffit pas vraiment pour rejeter l'hypothèse nulle selon laquelle les observations sont indépendantes. Tel peut être le cas pour les comparaisons (2) de chacune des catégories d'emploi entre les deux pays. Alors que le test portant sur l'échantillon total (1) dans les deux pays donne un TAD significativement plus élevé en Autriche, l'hypothèse nulle peut pratiquement être rejetée au niveau 0,01 supérieur, sans doute causé par l'augmentation de la taille de l'échantillon. Les tests pour chacun des pays donnent des résultats hautement significatifs témoignant d'observations indépendantes dans la catégorie des «employeurs» par rapport à la catégorie des «salariés» dans les deux pays. Ce constat s'applique également aux catégories des «employeurs» et des «micro-entrepreneurs» en Allemagne, tandis que les tests ne permettent pas pour les autres paires de rejeter l'hypothèse nulle.

Catégories d'emploi (groupées par pays), selon le sexe

Il est fréquemment fait état de différences dans les activités de formation des deux sexes, si bien qu'on pourrait énoncer une hypothèse générale de travail postulant que la participation des femmes à la formation est moindre que celle des hommes. Toutefois, dans le secteur de l'hôtellerie, l'hypothèse de travail relative au sexe serait identique à l'hypothèse de test, selon laquelle il n'y a pas de différence (base de données, hypothèse de test et méthode de test: voir plus haut). Le tableau 1 présente les résultats exploratoires pour le secteur de l'hôtellerie en Autriche et en Allemagne.

La comparaison des résultats présentés au tableau 1 pour les catégories d'emploi chez les hommes et les femmes révèle de légères différences pour les diverses catégories (et les pourcentages cumulés); ce constat est confirmé par les tests.

Liste 1

Base de données: Enquête exploratoire en 1998 (voir plus haut la description) dans le secteur de l'hôtellerie sur des échantillons de trois segments de l'emploi dans deux pays (A = Autriche, G = Allemagne); au total six échantillons pouvant être regroupés en un échantillon total. La plupart des interviewés (environ 75 % au total) ont accompli leur scolarité, par exemple dans le système éducatif autrichien un enseignement professionnel d'une durée pouvant atteindre trois ans à l'issue de l'école primaire ou de l'enseignement secondaire inférieur. Quelques-uns (environ 10 %, surtout des femmes) ont accompli uniquement la scolarité primaire, ou bien une scolarité secondaire et, dans quelques cas, même des études supérieures. Les interviewés relèvent pour la plupart d'un groupe démographique ayant un «niveau d'éducation standard» et une certaine désaffection vis-à-vis de l'enseignement, de l'apprentissage et du développement formels.

Données: données de la variable TADtrp sur une échelle de variation relative (note: la figure 1 présente ces données sur une échelle ordinale); distribution F;

Hypothèse de test: hypothèse nulle: les moyennes de la population sont les mêmes dans chacun des groupes indépendants testés par paire;

Méthode de test: test non paramétrique de différence médiane, Mann-Whitney, signification asymptotique (bilatérale);

Abréviations: A = Autriche, G = Allemagne; p = seuil de signification;

Résultats du test:

(1)	échantillon total (A) * échantillon total (G)	p = 0,014
(2)	salarié (A) * salarié (G)	p = 0,312
	employeur (A) * employeur (G)	p = 0,051
	micro-entrepreneur (A) * micro-e (G)	p = 0,116
(3)	salarié * employeur	p = 0,003 (A) p = 0,007 (G)
	salarié * micro-entrepreneur	p = 0,397 (A) p = 0,815 (G)
	salarié * micro-entrepreneur	p = 0,243 (A) p = 0,005 (G)

Le test de l'échantillon total (217 interviewés) classé selon le sexe révèle un TAD légèrement plus élevé chez les interviewés de sexe masculin (moyennes: f = 106, m = 114); toutefois, la différence n'étant pas significative, l'hypothèse nulle ne peut être rejetée. Ces résultats sont similaires pour les différentes catégories chez l'un et l'autre sexe.

Discussion

Cet article s'est attaché à décrire l'élaboration d'une méthode universellement applicable pour la mesure des activités de formation continue, ainsi qu'un exemple d'utilisation de cette méthode dans les statistiques et l'analyse statistique. Sa partie descriptive commence par définir certains termes employés dans le domaine de la formation et du développement, qu'il conviendrait d'ar-



Tableau 2

TrainingActivityDegree (TADtrp) ou degré d'activité de formation dans le secteur de l'hôtellerie en Autriche et en Allemagne, tableau à double entrée par catégorie d'emploi, divisé selon le sexe

sexe				catégorie d'emploi			total
				salarié	employeur	micro-entrepreneur	
hommes	TAD trp-c4	pas d'activité pendant la période considérée	% de la catégorie d'emploi	13 52,0%	9 17,6%	6 42,9%	28 31,1%
		très faible à faible: 0,1 à 0,9	% de la catégorie d'emploi	6 24,0%	10 19,6%	4 28,6%	20 22,2%
		faible à modéré: 1,0 à 2,0	% de la catégorie d'emploi	3 12,0%	11 21,6%		14 15,6%
		moyen à très élevé: 3,0 à 200	% de la catégorie d'emploi	3 12,0%	21 41,2%	4 28,6%	28 31,1%
nombre total pourcentage			% de la catégorie d'emploi	25 100,0%	51 100,0%	14 100,0%	90 100,0%
femmes	TAD trp-c4	pas d'activité pendant la période considérée	% de la catégorie d'emploi	25 47,2%	8 18,2%	15 50,0%	48 37,8%
		très faible à faible: 0,1 à 0,9	% de la catégorie d'emploi	10 18,9%	16 36,4%	4 13,3%	30 23,6%
		faible à modéré: 1,0 à 2,0	% de la catégorie d'emploi	8 15,1%	6 13,6%	2 6,7%	16 12,6%
		moyen à très élevé: 3,0 à 200	% de la catégorie d'emploi	10 15,1%	14 31,8%	9 30,0%	33 26,0%
nombre total pourcentage			% de la catégorie d'emploi	53 100,0%	44 100,0%	30 100,0%	127 100,0%

Source: Langer et al., 2001a et 2002a (projet Leonardo Training requirements in tourism, enquête exploratoire 1998)

ticuler dans une démarche multilingue, par exemple en appliquant plus largement les principes mis en œuvre dans les publications du Cedefop. Une distinction nette entre enseignement de base, formation continue et développement informel représenterait un progrès important pour la recherche

comparative internationale, ainsi que pour les statistiques, qui souffrent de l'utilisation de données non comparables. Même les comparaisons statistiques simples sont fortement affectées par les différences de définition. Des variations très importantes étant possibles, on ne saurait formuler ni



tester hypothèses ou modèles explicatifs sans disposer d'une définition claire de la variable dépendante «formation» ou d'autres paramètres qui en mesurent les effets, le résultat risquant sinon de présenter de considérables différences lui ôtant toute validité externe et toute fiabilité.

Pour les modèles analytiques du comportement liés à la formation continue d'une part et au développement informel de l'autre, la délimitation entre ces types de développement est essentielle, parce qu'il s'agit de deux éléments fondamentalement différents dont la pertinence peut diverger pour les divers segments de la population des travailleurs. C'est ainsi que l'on peut formuler l'hypothèse que les personnes ayant un faible niveau éducatif de base ont une propension aux processus informels de développement tels que l'apprentissage par des actions pratiques (au poste de travail), l'expérience dans plusieurs organisations ou l'apprentissage par de brèves mises au courant. En revanche, on a souvent tendance à éviter les actions de développement formel, parce qu'on y associe l'image de la salle de classe où l'on écoute un enseignant, où l'on se sent mal à l'aise et où l'on passe des examens sans fin. Certains types d'apprentissage ne fonctionnent pas bien dans un environnement de type scolaire, et telle est la raison pour laquelle la tendance actuelle aux combinaisons de processus d'apprentissage formels et pratiques (informels) devrait mieux répondre aux besoins. Face à ces réflexions sur les avantages des situations d'apprentissage informel et les inconvénients des situations d'apprentissage formel, il est d'autant plus nécessaire de bien cerner et distinguer avantages et inconvénients de la formation formelle. S'engager dans une formation est une décision délibérée entraînant normalement un investissement en temps et en argent, qui diffère fondamentalement du développement informel, la formation formelle permettant toutefois normalement l'acquisition relativement rapide et ciblée de qualifications. S'il devient à l'avenir de plus en plus difficile de bien distinguer entre développement formel et informel du fait de la tendance à combiner les deux, la distinction entre développement purement informel, tel que chacun le pratique, et formation formelle devrait être respectée dans la recherche.

Outre le problème de définition du terme «formation», il importe d'aborder d'autres

Liste 2

Résultats des tests:

segments de l'échantillon total

- 2 pays: A = Autriche, G = Allemagne;
- 3 catégories d'emploi: salarié, employeur, micro-entrepreneur;
- 2 sexes: f = femmes, m = hommes;

(1) total femmes * total hommes $p = 0,328$

(2) salarié (f) * salarié (m) $p1 = 0,640$ (A); $p1 = 0,555$ (G)
 employeur (f) * employeur (m) $p = 0,236$ (A); $p = 0,964$ (G)
 micro-entrepreneur (f) $p1 = 0,437$ (A); $p1 = 0,259$ (G)
 micro-entrepreneur (m)

p1) Dans ces cas, le programme SPSS teste automatiquement par le test Exact en raison de la faible fréquence des segments.

problèmes potentiels susceptibles de fausser la mesure des activités de formation telle qu'elle est exprimée par le TAD; l'un de ces problèmes potentiels est l'imprécision des définitions des questionnaires, qui peut entraîner de fausses réponses de la part des interviewés. La confusion quant à la longueur de la période d'observation peut les amener à assigner par erreur des activités de formation continue à la période d'observation choisie, par exemple à faire état d'activités intervenues en 1994, alors que la période d'observation va de 1996 à 2001. Ils peuvent aussi oublier de rendre compte dans leur totalité de certaines mesures de formation ou indiquer un nombre erroné de journées de formation. Mesurer le TAD en unités «journées approximatives» au lieu d'unités «heures» peut fausser le résultat tout comme le manque d'adéquation de la catégorisation ou du traitement statistique des données de TAD (pour plus de détails, voir Langer et al., 2001b; Langer, 2003b). Des erreurs potentielles semblables peuvent se produire lors de l'utilisation d'autres mesures des résultats de la formation, qui normalement présentent de graves problèmes additionnels. C'est pourquoi le TAD est présenté ici comme un instrument permettant de pallier la pénurie de connaissances, avec des suggestions pour sa définition, ses différentes périodes d'observation, sa catégorisation, sa représentation et des exemples d'application. Le TAD constitue une suggestion à inscrire parmi les efforts visant à parvenir à une nouvelle méthode généralement acceptée de mesure universelle des activités de formation.



Les exemples présentés ici de l'utilisation du TAD dans les statistiques et la vérification d'hypothèses ont démontré son utilité pratique au niveau tant du travail scientifique que de l'action administrative et politique.

Lorsqu'on examine l'objectif du projet de recherche concerné à l'origine, c'est-à-dire la mesure de l'étendue des activités de formation dans l'hôtellerie autrichienne, le TAD est significativement plus élevé que ce que les comptes rendus anecdotiques et les conjectures des dernières années permettaient de supposer. Les résultats exploratoires de la recherche en cours contredisent ces perceptions, même s'il n'y a guère d'interviewés qui suivent en permanence une formation continue et présentent donc un TAD plus élevé, par exemple une moyenne de dix jours ou plus de formation par an. En tout état de cause, un grand nombre de travailleurs du tourisme ont suivi une formation continue tout au moins de manière occasionnelle, et il s'agit là d'un constat absolument nouveau. Néanmoins, il convient d'admettre que le TAD moyen devrait être relativement faible par comparaison avec de nombreux autres secteurs. Il n'existe malheureusement pas encore de données comparatives de TAD.

Il importe de souligner que le TAD, tel qu'il est défini ici, mesure la quantité des activités de formation et rien d'autre. Il ne se préoccupe pas des aspects qualitatifs tels que l'offre de formation, l'impact de l'apprentissage pendant les périodes de formation et la mise en œuvre des nouvelles connaissances. Ces facteurs revêtent une grande importance pour l'analyse des effets des activités de formation, par exemple sur le re-

venu des salariés ou la performance des organisations. Il s'agit là d'aspects qui ne sont pas sans intérêt au niveau du développement à long terme d'un TAD individuel, car toute expérience négative ou vaine de formation peut se traduire par une attitude de refus ou tout au moins d'abstention des activités de formation (Bates, 2001). Vu l'importance d'un instrument qui combinerait la mesure de facteurs qualitatifs et quantitatifs, il appartiendra aux recherches futures d'élaborer une nouvelle méthodologie.

Enfin, il convient de souligner que les données de TAD présentées ici constituent un premier exemple élémentaire de résultats obtenus par un nouvel instrument d'évaluation et de présentation des activités de formation. On pourrait à l'avenir améliorer la qualité des données en affinant l'ensemble du processus de collecte des données, y compris en augmentant le temps consacré. Les contraintes pesant sur les coûts ou sur l'accès à des données exactes s'y opposeront souvent, tout au moins pour un échantillon intégral. Une solution tolérable pour obtenir des informations suffisantes sur la qualité des données pourrait consister à obtenir un petit échantillon témoin par une collecte extrêmement précise des données de formation. Cela imposerait notamment de consacrer davantage de temps à l'enquête et de recourir à des sources sérieuses, telles les données des organisations, les informations émanant des prestataires de formation, des documents comptables, des certificats ou des attestations de participation à des cours. Il pourrait être utile, comme on le fait au Royaume-Uni avec le Record of Achievements, d'établir un relevé de la participation à la formation.

Bibliographie

Airey, D.; Johnson, S. The content of tourism degree courses in the UK. *Tourism Management*, 1999, n° 20, p. 229-235.

Apprendre à tout âge / OCDE. Paris: OCDE, 1996.

Ashley, R.A. et al. A customer-based approach to hospitality education. *The Cornell Hotel and Restaurant Administration Quarterly*, 1995, 36, n° 4, p. 74-79.

Barrett, B.; Groves, J.; Shanklin, C. Academic advising in hospitality education: a study. *Hospitality and Tourism Educator*, 1995, 7, n° 2, p. 7-10.

Barrows, C.W. et al. International approaches to teaching service management within the hospitality curriculum. *Hospitality and Tourism Educator*, 1995, 7, n° 3, p. 11-14.

Bates, R.A. Public sector training participation: an empirical investigation. *International Journal*

of Training and Development, 2001, 5, n° 2, p. 136-152.

Becker, G.S. *Human Capital*. New York: Columbia University Press, 1964.

Becker, G.S. *Human Capital*. 3^e éd. Chicago: University of Chicago Press, 1993.

Bernini, C. et al. The hotel industry training needs in some European regions. *Atlas News*, December 1999, 21, p. 19-26.

Berufliche Fortbildung: Ergebnisse des Mikrozensus Dezember 1989 / Österreichisches Statistisches Zentralamt - ÖSTAT. Vienne: ÖSTAT, 1992.

Betriebliche Weiterbildung 1999 / Statistik Austria. Vienne: Statistik Austria, 2003.

Bjørnåvold, J. *Assurer la transparence des compétences: identification, évaluation et reconnais-*



sance de l'apprentissage non formel en Europe. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2001. (Cedefop reference).

Boer, A.; Rhodri, Th.; Webster, M. *Small business management: a resource-based approach for the hospitality and tourism industries.* Londres: Cassell, 1997.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie - BMBF. *Berufsbildungsbericht.* 1998. Bonn: BMBF, 1998.

Conlin, M.V.; Baum, T. Comprehensive human resource planning: an essential key to sustainable tourism in island settings. In Cooper, C. P.; Lockwood, A. (dir.) *Progress in tourism, recreation and hospitality management*, Chichester: John Wiley and Sons, 1994, vol. 6, p. 259-270.

Cooper, Ch. et al. (dir.). An introduction to TEDQUAL: a methodology for quality in tourism education and training. Madrid: OMT, 1997.

Cooper, Ch.; Shepherd, R.; Westlake, J. *Educating the educators in tourism: a manual of tourism and hospitality education.* Madrid: OMT, 1996.

Dionne, P. Evaluation of training activities: a complex issue involving different stakes. *Human Resource Development Quarterly*, 1996, 7, n° 3, p. 279-286.

Fayos-Solá, E.; Jafari, J. Tourism human resources development. *Annals of Tourism Research*, 1997, 24, p. 243-245.

Feleppa, A. Netzwerkstrategien zur Unterstützung von Klein- und Mittelbetrieben: Politik und Programme in Italien. In *KMU in der Wachstumsphase - Schlüsselfaktoren zur Verbesserung der Wettbewerbsfähigkeit*, Vienne: Bundesministerium für wirtschaftliche Angelegenheiten, 1998, p. 51-72.

Freyer, W. *Tourismus: Einführung in die Fremdenverkehrsökonomie.* 7^e éd. Munich: Oldenbourg, 2001.

Gee, Ch.Y.; Fayos-Solá, E. (dir.). *International tourism: a global perspective.* Madrid: OMT, 1997.

Gender-sensitive education statistics and indicators: a practical guide / Unesco. Paris: Unesco, 1997.

Global tourist forecasts to the year 2000 and beyond. vol. 5 / OMT. Madrid: OMT, 1994.

Go, F.M.; Monachello, M.L.; Baum, T. *Human resource management in the hospitality industry.* New York: John Wiley and Sons, 1996.

Guerrier, Y.; Deery, M. Research in hospitality human resource management and organizational behaviour. *International Journal of Hospitality Management*, 1998, n° 17, p. 145-160.

Harrison, R. Why training must not be measured by tables. *People Management*, 1996, 2, n° 17, p. 49.

Hinterhuber, H.H. *Strategische Unternehmensführung: I. strategisches Denken.* Berlin: Walter de Gruyter, 1997.

Hjalager, A.-M. Dynamic innovation in the tourism industry. In Cooper, C. P.; Lockwood, A. (dir.) *Progress in tourism, recreation and hospitality management*, Chichester: John Wiley and Sons, 1994, vol. 6, p. 197-224.

Icking, M. Lernende Unternehmen oder Lernen in Unternehmen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 2000, vol. 96, n° 1, p. 65-78.

Kailer, N.; Scheff, J. Wissensmanagement als Dienstleistung: die Zusammenarbeit zwischen KMU und Bildungs-, Beratungs- und Forschungseinrichtungen. In Kailer, N.; Mugler, J. (dir.) *Entwicklung von kleinen und mittleren Unternehmen: Konzepte, Praxiserfahrungen, Entwicklungsperspektiven*, Vienne: Linde, 1998, p. 155-181.

Kaspar, C. *Die Tourismuslehre im Grundriss.* St. Gallen: Paul Haupt, 1991. (St. Galler Beiträge zum Fremdenverkehr und zur Verkehrswirtschaft, 1).

Kuwan, H. Faktoren der Teilnahme an beruflicher Weiterbildung. In Von Bardeleben, R.; Bolder, A.; Heid, H. (dir.) *Kosten und Nutzen beruflicher Bildung*, Stuttgart: Franz Steiner, 1996, p. 70-83.

Kuwan, H. et al. *Berichtssystem Weiterbildung VI: integrierter Gesamtbericht zur Fortbildungssituation in Deutschland.* Bonn: BMBF, 1996.

La formation pour les jeunes: chiffres clés sur la formation professionnelle dans l'Union européenne. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 1997.

Lakewood Research. Industry Report. *Training*, 1998, 35, p. 12-34.

Langer, G. *Arbeitsqualität im Gastgewerbe.* Innsbruck: LAGO-Eigenverlag, 1984. Disponible sur Internet: <http://ub.uibk.ac.at/fsw/SoWi-EDoc/Langer-Arbeitsqualitaet-1984-L-D-Info.pdf> [le 28.1.2004].

Langer, G. *Arbeitsmarkt und Gastgewerbe in Tirol.* Innsbruck: LAGO-Eigenverlag, 1988a. Disponible sur Internet: <http://ub.uibk.ac.at/fsw/SoWi-EDoc/Langer-Arbeitsmarkt-2002-L-D-Info.pdf> [le 28.1.2004].

Langer, G. *Strategische Führung von Kleinunternehmen im Gastgewerbe.* Internationales Gewerbearchiv, 1988b, n° 2, p. 107-116.

Langer, G. Hotellerie: strategische Managementfälle beachten! *The Tourist Review*, 1989, n° 1, p. 10-18.

Langer, G.; Naschberger, Ch. Further training in the tourism industry: exploratory survey in the Austrian and German accommodation trade. In Langer, G. (dir.) *Further training in the tourism industry: part 1: report*, Innsbruck: LAGO-Eigenverlag, 2001a. Disponible sur Internet: <http://ub.uibk.ac.at/fsw/SoWi-EDoc/Langer-Training-2001-1-IR-L-E-Fulltext.pdf> [le 28.1.2004].

Langer, G.; Naschberger, Ch. Further training in the tourism industry: exploratory survey in the Austrian and German accommodation trade. In: Langer, G. (dir.) *Further training in the tourism industry: part 2: appendix*, Innsbruck: LAGO-Eigenverlag, 2002a. Disponible sur Internet: <http://ub.uibk.ac.at/fsw/SoWi-EDoc/Langer-Training-2001-2-IR-L-E-Fulltext.pdf> [le 28.1.2004].

Langer, G. (dir.). *Further training in the hotel and accommodation trade: analyses and survey for Austria and Germany: volume 1: theoretical basis and major results.* Innsbruck: LAGO-Eigenverlag, 2001b. Disponible sur Internet: <http://ub.uibk.ac.at/fsw/SoWi-EDoc/Langer-Training-2002-1-FR-L-E-Fulltext.pdf> [le 28.1.2004].

Langer, G. (dir.). *Further training in the hotel and accommodation trade: analyses and survey for Austria and Germany: volume 2: individual results of the empirical investigation.* Innsbruck: LAGO-Eigenverlag, 2002b. Disponible sur Internet: <http://ub.uibk.ac.at/fsw/SoWi-EDoc/Langer-Training-2002-2-FR-L-E-Fulltext.pdf> [le 28.1.2004].



- Langer, G.; Naschberger, Ch.; Witt, D.** Examination of the TrainingActivityDegree: measuring further training activities and analysing hindering/supporting variables. In: Langer, G. (dir.) *Further training in the tourism industry: part 1: report*, Innsbruck: LAGO-Eigenverlag, 2001c, p. 41-52. Disponible sur Internet: <http://ub.uibk.ac.at/fsw/SoWiEDoc/Langer-Training-2002-1-FR-L-E-Fulltext.pdf> [le 28.1.2004].
- Langer, G. et al.** Hotel trade: explaining variations of training activities. *Tourism*, 2001d, 49, n° 2, p. 109-121.
- Langer, G.** (dir.). *Innovationen in der Ferienhotellerie*. 2e éd. Innsbruck: LAGO-Eigenverlag, 2003a. (Entwicklung von Gastgewerbe und Tourismus, 5).
- Langer, G.** Measuring training activities in the accommodation trade. In Langer, G. (dir.) *Tourismus - Arbeitsmarkt - Bildung*, Innsbruck: LAGO-Eigenverlag, 2003b, p. 70. (Entwicklung von Gastgewerbe und Tourismus, 9).
- Latham, J.** The statistical measurement of tourism. In Cooper, C.P.; Lockwood, A. (dir.). *Progress in tourism, recreation and hospitality management*, Chichester: John Wiley and Sons, 1989, vol. 1, p. 55-76.
- Leiper, N.** A conceptual analysis of tourism-supported employment which reduces the incidence of exaggerated, misleading statistics about jobs. *Tourism Management*, 1999, n° 20, p. 605-613.
- Manual for better training statistics* / OCDE. Paris: OCDE, 1997.
- Measuring learning in Australia: a framework for education and training statistics* / Australian bureau of statistics - ABS. Canberra: ABS, 2003. Disponible sur Internet: [http://www.ausstats.abs.gov.au/ausstats/free.nsf/Lookup/223D40E6FAF99324CA256CBC0078E114/\\$File/42130%5F2003.pdf](http://www.ausstats.abs.gov.au/ausstats/free.nsf/Lookup/223D40E6FAF99324CA256CBC0078E114/$File/42130%5F2003.pdf) [le 28.1.2004].
- Mincer, J.** *Schooling, experience, and earnings*. New York: National Bureau of Economic Research, 1974.
- Moutinho, L.** Trends in Tourism. In L. Moutinho (dir.) *Strategic Management in Tourism*, New York: CABI, 2000, p. 3-16.
- Mullins, L.J.** *Hospitality management: a human resources approach*. Londres: Pitman, 1995.
- Nestler, K.; Kailis, E.** Formation professionnelle continue en entreprise dans l'Union européenne et en Norvège (CVTS2). In *Statistiques en bref: thème 3: population et conditions sociales*, Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2002. Disponible sur Internet: http://europa.eu.int/comm/eurostat/Public/dashop/print-product/EN?catalogue=Eurostat&product=KS-NK-02-003-__-N-EN&mode=download [le 28.1.2004].
- O'Connell, Ph.** *Adults in training: an international comparison of continuing education and training*. Paris: OCDE, 1999. Disponible sur Internet: [http://www.oilis.oecd.org/OLIS/1999DOC.NSF/LINKTO/CERI-WD\(99\)1](http://www.oilis.oecd.org/OLIS/1999DOC.NSF/LINKTO/CERI-WD(99)1) [le 28.1.2004].
- Okeiyi, E.; Finley, D.; Postel, R.T.** Food and beverage management competencies: educator, industry, and student perspectives. *Hospitality and Tourism Educator*, 1994, n° 6, p. 37-40.
- Pannenberg, M.** *Weiterbildungsaktivitäten und Erwerbsbiographie: eine empirische Analyse für Deutschland*. Francfort/Main: Campus, 1995. (Studien zur Arbeitsmarktforschung, 8).
- Richards, G.** A European network for tourism education. *Tourism Management*, 1998, n° 19, p. 1-4.
- Riley, M.; Ladkin, A.** Career theory and tourism: the development of a basic analytical framework. In Cooper, C.P.; Lockwood, A. (dir.) *Progress in tourism, recreation and hospitality management*, Chichester: John Wiley and Sons, 1994, vol. 6, p. 225-237.
- Rosow, J.M.; Zager, R.** *Training: the competitive edge*. San Francisco: Jossey-Bass, 1988.
- Schmidt, B.** *Berufliche Weiterbildung in Unternehmen: Projektbericht*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt, 1996.
- Schmiemann, M.** Les entreprises en Europe: la taille a-t-elle une importance? In *Statistiques en bref: thème 4: industrie, commerce et service*. Bruxelles: Eurostat, 2002. Disponible sur Internet: http://europa.eu.int/comm/eurostat/Public/dashop/print-catalogue/FR?catalogue=Eurostat&product=KS-NP-02-039-__-N-FR [le 28.1.2004].
- Smeral, E.** *Tourismus 2005*. Wien: Wirtschaftsverlag Ueberreuter, 1994.
- Statistiques sociales européennes: enquête sur la formation professionnelle continue (CVTS2)*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2002.
- Tessaring, M.** *Formation pour une société en mutation: rapport sur la recherche actuelle en formation et enseignement professionnels en Europe*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 1999. (Cedefop reference).
- Tessaring, M.** *Vocational education and training: the European research field: background report. 2 vol.* Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 1998. (Cedefop reference).
- The Continuing Education Unit (CEU)* / International Association for Continuing Education and Training - IACET. Washington: IACET, 2003. Disponible sur Internet: http://www.iacet.org/documents/online_c&g/section2/index.htm [le 28.1.2004].
- The European Union labour force survey: methods and definitions 2001: theme 3: population and social conditions: methods and nomenclatures*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2003.
- Torkildsen, G.** *Leisure and recreation management*. Londres: Spon, 1992.
- Von Bardeleben, R.; Bolder, A.; Heid, H.** (dir.). Kosten und Nutzen beruflicher Bildung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW)*, n°12, suppl. Stuttgart: Franz Steiner, 1996.
- Von Rosenstiel, L.** Management by Motivation: Wertwandel erfordert neue Anreizsysteme. *Management Wissen*, 1984, n° 5, p. 30-33.
- Weber, W.** *Betriebliche Fortbildung: empirische Analyse betrieblicher und individueller Entscheidungen über Fortbildung*. Stuttgart: Carl Ernst Poeschel, 1985.
- Zeidler, S.** Teilnahme an beruflicher Fortbildung. *Statistische Nachrichten*, 1990, 45, n° 11, p. 788-792.



Remerciements

L'auteur adresse ses remerciements au programme Leonardo da Vinci de la Commission européenne, aux ministères autrichiens du commerce et des sciences à Vienne, au gouvernement de la province fédérale du Tyrol, à la Chambre du travail du Tyrol et à la Chambre de commerce du Tyrol, tous situés à Innsbruck, Autriche. Grâce au soutien financier qu'elles ont apporté au projet d'analyse et d'enquête, ces institutions ont permis de mener ce travail de recherche.

Pour sa coopération productive et ses contributions importantes dans le cadre du projet Leonardo, qui constitue la base des résultats présentés, l'auteur tient à remercier Mme Christine Naschberger, Professeur assistant de gestion des res-

sources humaines et de comportement organisationnel à Audencia Nantes, École de management, France, ancienne assistante de projet à l'Université de technologie de Munich auprès du Professeur Dieter Witt, Département d'économie des services, et du Professeur Joachim Ziche, Département de sociologie rurale, tous deux à l'Université de technologie de Munich à Freising Weihenstephan, Allemagne. Il remercie aussi M. Andrea Guizzardi et Mme Cristina Bernini, de l'Université de Bologne, Italie, pour le contrôle de qualité des observations empiriques, ainsi que pour leur précieuse contribution aux discussions dans le contexte du partenariat de projet sur la méthodologie de réalisation des interviews.

Europe International

Informations, études comparatives

Apprentissage tout au long de la vie: potentiels et contraintes, notamment au Royaume-Uni et en Europe / Paul Ryan
Organisation internationale du travail - OIT, Programme focal sur les connaissances, les compétences et l'employabilité

Genève: OIT, 2003, 33 p.
(Skills working paper, 15)

ISBN 92-2-113658-2; ISSN 1609-8412

Paul Ryan consacre cet article d'analyse aux politiques mises en œuvre en Europe ces dernières années dans le domaine de l'apprentissage tout au long de la vie, tout particulièrement en Grande-Bretagne et dans d'autres pays européens: objectifs et contenus, caractéristiques de l'apprentissage tout au long de la vie, rôle des syndicats et partenariats.

Labour market and social policies in the Baltic countries.

[Marché du travail et politiques sociales dans les pays baltes]

Organisation de coopération et de développement économiques - OCDE

Paris: OCDE, 2003, 181 p.

ISBN 9264100067

Les progrès accomplis par les pays baltes (Estonie, Lettonie et Lituanie) depuis le début des années 1990 sont spectaculaires. La préparation à l'adhésion de ces pays à l'UE est pratiquement achevée. Depuis une dizaine d'années, le marché du travail et la politique sociale ont connu une transformation radicale. Toutefois, plusieurs questions épineuses de politique restent à résoudre pour que ces pays soient en mesure d'absorber les changements économiques qui les attendent. Cet ouvrage d'analyse politique publié par l'OCDE fait le point sur les problèmes clés auxquels chaque pays est confronté en fonction de sa situation économique et sociale et tire les leçons, aussi bien positives que négatives, de l'expérience acquise par l'OCDE en matière d'action publique. L'auteur souligne que certaines initiatives menées par les pays baltes, telles que la réforme des retraites, devancent celles de la plupart des pays de l'OCDE. Confrontés

à un taux de chômage important, à un faible niveau de vie et à des disparités entre les revenus plus marquées qu'ailleurs en Europe, les décideurs baltes disposent d'un champ de manœuvre étroit. Les efforts en matière de politique de l'emploi doivent porter en priorité sur l'amélioration du cadre institutionnel pour l'innovation et l'emploi. Il conviendrait de réduire les dépenses sociales, car le niveau des taxes et des charges sociales pèse sur la création d'emplois. Ce rapport présente des informations détaillées et des recommandations de politique générales dans cinq domaines: la législation du travail; les politiques de l'emploi «actives» et «passives»; la réforme des retraites; l'assistance de longue durée aux personnes âgées et les prestations sociales en dernier ressort.

L'entrepreneuriat et le développement économique local: quels programmes et quelles politiques.

Organisation de coopération et de développement économiques - OCDE

Paris: OCDE, 2003, 272 p.

ISBN 9264299785

La multiplication des programmes de soutien à l'entrepreneuriat et aux micro-entreprises est frappante dans l'ensemble des pays membres de l'OCDE, comme l'est l'extension du champ couvert par ces programmes. L'intérêt des pouvoirs publics pour les mesures destinées à stimuler l'esprit d'entreprise s'explique pour une bonne partie par la conviction que la création d'entreprises va contribuer à la réalisation d'objectifs économiques et sociaux importants. Dans bon nombre de pays, les administrations locales et centrales souhaitent combattre le marasme économique en multipliant les créations d'entreprises. Néanmoins, malgré l'intérêt porté par les pouvoirs publics au sujet, rares sont les études qui ont analysé de façon systématique la corrélation entre la création d'entreprises et le développement économique local.

Cette publication examine les principaux mécanismes par lesquels la création et le développement d'entreprises peuvent avoir des retombées sur l'économie locale. Les données d'observation dont on dispose sur la relation entre la vigueur de l'esprit d'entreprise et le dynamisme de l'économie locale y sont également analysées. Il apparaît



que si l'entrepreneuriat est un facteur essentiel du développement local, la promotion de l'esprit d'entreprise ne constitue pas la panacée pour encourager le développement. Certains des obstacles auxquels peuvent se heurter les stratégies centrées sur l'entrepreneuriat, ainsi que les moyens à mettre en œuvre pour les surmonter, sont donc examinés en profondeur.

Cet ouvrage présente des recommandations détaillées à l'intention des pouvoirs publics, qui s'adressent aussi bien aux administrations locales qu'aux gouvernements. Ces recommandations portent sur trois grands domaines: stratégie, finance et conception des programmes. Ces lignes d'orientation visent à aider les administrations locales et centrales à élaborer et à mettre en œuvre des stratégies et des programmes en faveur de l'entrepreneuriat qui soient efficaces par rapport à leur coût. Cette publication décrit en outre les différentes pistes de recherche à explorer pour améliorer la compréhension que nous avons des grands enjeux de l'action gouvernementale dans ce domaine.

Union européenne: politiques, programmes, acteurs

Position commune (CE) n° 48/2003 du 16 juin 2003 arrêtée par le Conseil, statuant conformément à la procédure visée à l'article 251 du traité instituant la Communauté européenne, en vue de l'adoption d'une décision du Parlement européen et du Conseil arrêtant un programme pluriannuel (2004-2006) pour l'intégration efficace des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans les systèmes d'éducation et de formation en Europe (programme «apprendre en ligne»)

Parlement européen et Conseil de l'Union européenne.

Journal officiel de l'Union européenne, n° C 233 E3 du 30 septembre 2003, p. 24-34 (2003).

Luxembourg: EUR-OP, 2003.

Ce document expose la position commune concernant la décision d'établir le programme eLearning, programme pluriannuel (2004-2006) visant à améliorer la qualité et l'accessibilité des systèmes d'éducation et de formation européens par l'utilisation ef-

ficace des technologies de l'information et de la communication (TIC).

URL: http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/leg/copo/2003_0048_fr.pdf

Résolution du Conseil du 6 février 2003 relative à l'inclusion sociale par le dialogue social et le partenariat / Conseil de l'Union européenne.

Conseil de l'Union européenne

Journal officiel de l'Union européenne n° C 39 du 18 février 2003, p. 1-2 (2003)

Luxembourg: EUR-OP, 2003

Le Conseil aborde une nouvelle fois la question de l'inclusion sociale en adoptant une résolution qui invite la Commission à: 1. continuer d'encourager le dialogue social et le partenariat dans le cadre d'une Union élargie, comme moyen de promouvoir l'inclusion sociale aux niveaux national, régional et local; l'accent devant tout particulièrement être mis sur la prévention, y compris le maintien des emplois, et sur les mesures correctives; 2. faire en sorte qu'une attention particulière soit accordée à l'intégration complète de l'inclusion sociale dans la stratégie économique et sociale de l'Union; 3. dans le cadre des processus et des programmes existants, continuer de s'informer des initiatives nationales, régionales et locales en matière d'inclusion sociale au moyen du dialogue social et du partenariat et de les analyser, en vue de contribuer à diffuser des bonnes pratiques, en termes de personnes intéressées, de groupes cibles et de modèles de collaboration.

URL: http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/leg/res/2003_c39a_fr.pdf

Résolution du Conseil du 15 juillet 2003 sur la constitution d'un capital social et humain dans la société de la connaissance: éducation et formation, travail, cohésion sociale et égalité des sexes.

Conseil de l'Union européenne

Journal officiel de l'Union européenne n° C 175 du 24 juillet 2003, p. 3-6 (2003)

Luxembourg: EUR-OP, 2003

À travers cette résolution, le Conseil invite les États membres à tenir compte des composantes du capital social et humain dans la programmation, l'élaboration et la mise en œuvre de leurs politiques et initiatives, en particulier, dans les domaines suivants: éducation et formation, travail, cohésion sociale, égalité des sexes. Le capital humain est défini comme les «connaissances, aptitudes, compétences et attributs incarnés dans



les individus et qui favorisent leur bien-être personnel, social et économique»; le capital social est défini comme les «réseaux et [la] participation à la vie publique joints à une communauté de normes, de valeurs, de culture, de coutumes et de pratiques, de confiance et de compréhension qui facilitent la coopération au sein des groupes ou entre eux en vue d'atteindre des objectifs partagés».

URL: http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/leg/res/2003_175b_fr.pdf

European eSkills summit report: Copenhagen, 2002

[Rapport du sommet européen «eSkills»: Copenhague, 2002]

Commission européenne; eSkill Summit Industry Consortium; Union européenne, Présidence européenne

Bruxelles: EUR-OP, 2003. - 31 p.

ISBN 92-894-5494-6

Le sommet «eSkills» offre un cadre unique pour s'informer des solutions que les acteurs du secteur public comme privé ont apportées à l'enjeu des compétences numériques, ou sont susceptibles d'y apporter à l'avenir. Les initiatives présentées vont des projets individuels ciblant des groupes sociaux spécifiques aux orientations de politique générale mises en œuvre au plus haut niveau par les chefs d'État européens. Différents types de partenariats ont également été constitués, afin de rapprocher les parties prenantes, d'assurer les synergies nécessaires et d'éviter toute duplication des efforts. Ces pages ont pour objectif de rendre compte du plus grand nombre possible d'initiatives, afin de reconnaître le travail de tous ceux qui mobilisent leurs efforts vers l'objectif ultime qui reste celui de combler le déficit des compétences numériques au niveau européen.

Framework of actions for the lifelong development of competences and qualifications: first follow-up report 2003.

[Cadre d'actions pour le développement des compétences et des qualifications tout au long de la vie; premier rapport de suivi 2003]

Union des Confédérations de l'industrie et des employeurs d'Europe - UNICE

Centre européen des entreprises à participation publique et des entreprises d'intérêt économique général - CEEP

Union européenne de l'artisanat et des petites et moyennes entreprises - UEAPME

Bruxelles: UNICE, 2003 - 69 p.

Ce premier rapport de suivi publié en mars

2003 évalue la suite apportée par les partenaires sociaux au «cadre d'actions pour le développement des compétences et des qualifications tout au long de la vie» dans les États membres. Le rapport fournit également nombre d'informations sur les activités menées aux niveaux inter-branches, intersectoriels et inter-entreprises, ainsi que certains exemples de bonnes pratiques.

La compétence interculturelle / Gerhard Neuner [et al.]

Neuner, Gerhard

Conseil de l'Europe - COE

Strasbourg: COE, 2003. - 146 p.

ISBN 92-871-5169-5

Ce recueil de quatre articles apporte une perspective radicalement nouvelle à la question de la compétence interculturelle. L'enseignement des langues est replacé dans un contexte plus large, dans la mesure où ses conséquences politiques et éthiques sont analogues à celles de l'enseignement en général. L'enseignement des langues ne vise pas seulement à faire acquérir des compétences professionnelles, mais constitue une activité sociale d'une importance capitale dans la société contemporaine.

Proceedings of the twentieth CEIES seminar labour statistics - towards enlargement: Budapest, 14 and 15 November 2002.

[Actes du 20e séminaire du CEIES «Statistiques du travail - sur la voie de l'élargissement», Budapest, 14 et 15 novembre 2002]. Comité consultatif européen de l'information statistique dans les domaines économique et social - CEIES

Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2003 - 200 p. (Thème 1 - Statistiques générales)

ISBN 92-894-5296-X

Le séminaire «Statistiques du travail - sur la voie de l'élargissement» confirme la tendance, perceptible lors de précédents séminaires du sous-comité du CEIES pour les statistiques sociales, d'approfondir l'examen de certaines questions sociales à la lumière de diverses sources statistiques. Les séminaires consacrés aux thèmes suivants avaient ouvert la voie: exclusion sociale (Londres, 1999), statistiques de l'éducation et de la formation et fonctionnement des marchés du travail (Thessalonique, 2000), santé et sécurité au travail (Dublin, 2001) et mesures de la formation permanente (Parme, 2001). L'ob-



jet du présent séminaire était de permettre aux utilisateurs et aux producteurs de données de faire le point sur les sujets suivants: disponibilité des informations, besoins des utilisateurs, lacunes statistiques, limitations des données disponibles, traitement des données dans un contexte changeant en termes de besoins et de priorités des politiques; mesures à prendre pour gagner en efficacité face aux changements de politique et de contexte. De manière générale, ce séminaire nourrit le débat sur les défis que l'élargissement pose aux marchés du travail des pays candidats et des États membres et sur les politiques à suivre. Plus particulièrement, le séminaire vise à informer les États membres des expériences menées par les pays candidats en mettant l'accent sur les éventuelles difficultés ou problèmes qui pourraient se poser. Il vise également à amorcer l'échange d'informations entre les producteurs et les utilisateurs de statistiques et les experts du marché du travail des États membres et des pays candidats. Les questions statistiques liées à la mesure et à la présentation des données sur le marché informel de l'emploi, à l'inégalité entre les femmes et les hommes, aux différences sectorielles, d'éducation et du coût du travail entre les pays, revêtent un intérêt particulier. Les prévisions sur les migrations de travailleurs et les projections sur la période suivant l'élargissement constituent d'autres thèmes importants du séminaire.

Recognition issues in the Bologna Process.

[Questions relatives à la reconnaissance dans le Processus de Bologne]

Bergan, Sjur

Conseil de l'Europe - COE

Strasbourg: COE, 2003 - 292 p.

ISBN 92-871-5150-4

Le Processus de Bologne visant à établir un Espace européen de l'enseignement supérieur avant 2010 est la réforme la plus importante de l'enseignement supérieur en Europe, après les retombées de 1968. Faciliter la mobilité à travers l'Europe des étudiants et des diplômés est l'un des objectifs clés de ce processus et la réalisation de cet objectif ne peut passer que par la promotion de la reconnaissance des qualifications. Cet ouvrage se propose de faire le point sur la reconnaissance des qualifications en Europe et de mettre en valeur les politiques susceptibles d'aider à la mise en place de l'Espace européen de l'enseignement supérieur. Les auteurs sont des experts des

questions de reconnaissance, ainsi que des décideurs politiques dans le domaine de l'enseignement supérieur, venant de différents pays d'Europe et du monde.

Deuxième rapport annuel concernant la mise en œuvre de mesures innovatrices au titre de l'article 6 du règlement relatif au Fonds social européen / Présenté au comité FSE le 17 décembre 2002.

Bruxelles: Commission européenne - Direction générale de l'emploi et des affaires sociales, 2003 - 31 p.

Les mesures présentées dans ce document s'adressaient à un large éventail d'organisations actives sur le marché du travail ou dans des domaines connexes. Parmi les promoteurs de projets figurent des organisations de partenaires sociaux actives aux niveaux régional, national et européen, des institutions de formation professionnelle et des universités, des instituts et des fondations de recherche indépendants ainsi que des sociétés privées, des agences de développement et des ONG. Tous les projets reposent sur une approche de partenariat avec des organisations de partenaires sociaux. Les projets devaient avoir une portée transnationale, c'est-à-dire cibler le personnel d'entreprises de deux États membres ou plus. Les activités transnationales comprennent les actions visant à favoriser l'échange d'expériences, de connaissances et de bonnes pratiques, le transfert et l'adaptation des méthodes et des outils et l'élaboration conjointe de nouvelles approches et de projets pilotes en réponse aux demandes et aux besoins de différents États membres. Les projets abordent un ou plusieurs des cinq thèmes suivants, rassemblés sous le titre général d'«Adaptation à la nouvelle économie dans le cadre du dialogue social»: 1. anticipation des mutations économiques et sociales; 2. utilisation des outils de la société de l'information dans le cadre du dialogue social; 3. nouvelles approches en matière de responsabilité sociale des entreprises; 4. modernisation de l'organisation du travail; 5. promotion de l'éducation et de la formation tout au long de la vie.

URL: http://europa.eu.int/comm/employment_social/esf2000/documents/report_2002_fr.pdf

Mémorandum syndical à la Présidence italienne de l'Union européenne, juillet-décembre 2003.

Confédération européenne des syndicats - CES



Bruxelles: CES, 2003 - 11 p.
 Dans son mémorandum adressé à la Présidence italienne, la CES propose une série de mesures qui doivent mener à une Europe ayant un visage plus social. Selon John Monks, Secrétaire général de la CES, «La Conférence intergouvernementale doit assurer un Traité constitutionnel démocratique, moderne et social pour l'Europe. L'Union doit

mettre en œuvre un paquet de mesures correspondant aux objectifs de Lisbonne pour s'attaquer immédiatement aux problèmes auxquels l'Europe doit faire face. Elle doit poursuivre son engagement pour créer plus et de meilleurs emplois en se basant sur des politiques économiques, de l'emploi et de cohésion sociale.»

Du côté des États membres

AT *Erwachsenenbildung im Wandel: theoretische Aspekte und Praxiserfahrungen zu Individualisierung und Selbststeuerung.*

[La formation en mutation des adultes: aspects théoriques et expériences pratiques concernant l'individualisation et l'auto-orientation]

Gary, Christian; Schlögl, Peter

Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung - ÖIBF

Vienne: Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung, 2003, 288 p.

ISBN 3-901966-05-6

Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung, Wipplinger Straße 35/4, 1010 Wien, Tel. (43-1) 3103334, Fax (43-1) 3197772, E-mail: oeibf@oeibf.at, URL: www.oeibf.at

«Individualisation» et «flexibilité» sont des termes récurrents aussi bien dans les discussions sur les politiques éducatives que dans la pratique. Les concepts d'auto-responsabilité, d'auto-orientation et d'apprentissage auto-dirigé suscitent un vif intérêt, l'objectif étant de répondre à la demande croissante en matière de promotion des qualifications et de formation professionnelle continue, tout en s'adaptant de façon plus efficace aux besoins et aux objectifs apprenants individuels. Quels sont, dans ce contexte, les défis qu'auront à relever les organismes de formation des adultes et les centres de formation continue? Quelles conséquences, mais aussi quelles nouvelles possibilités peuvent en résulter pour l'éducation des adultes dans un cadre institutionnel? Les auteurs de cet ouvrage, venus d'Autriche et d'Allemagne, explorent différents scénarios pour la formation professionnelle continue et la spécialisation des compétences en Autriche. Ce recueil d'articles vise à nourrir les réflexions futures en matière de développement orga-

nisational et d'amélioration de l'offre, afin de faire progresser les analyses sur le sujet.

BE *La formation professionnelle continue: l'individu au cœur des dispositifs / Jean-Luc Guyot, Christine Mainguet, Béatrice Van Haepere.*

Bruxelles: De Boeck, 2003, 379 p.

(Économie, société, région)

ISBN 2-8041-4306-6

S'appuyant sur des référents théoriques variés et l'analyse de données originales, les travaux rassemblés dans cet ouvrage apportent un éclairage nuancé sur la formation professionnelle continue envisagée sous l'angle individuel. Après avoir mis en perspective les nouveaux contextes de formation continue, l'ouvrage aborde successivement la formation des personnes en emploi et des personnes en recherche d'emploi. Les contributions traitent des thèmes suivants: déterminants de l'accès à la formation continue, raisons de l'abandon, effets de la formation sur la mobilité horizontale ou verticale, effets sur l'évolution des salaires, résultats en termes d'insertion socioprofessionnelle et aspects pédagogiques de la formation en situation de travail. Les dimensions institutionnelles et organisationnelles de la formation seront abordées dans un ouvrage ultérieur.

HR *Social dialogue in southeast European countries: possibilities, limitations, perspectives: a comparative study / Darko Marinkovic.*

[Le dialogue social dans les pays d'Europe du Sud-Est: possibilités, limites, perspectives: une étude comparative]

Plan d'action pour la promotion de la culture et de la pratique du dialogue so-



cial et civil dans la région d'Europe du Sud-Est. Conférence de clôture. Thésalonique, 2002

Belgrade, 2002, 92 p.

Le projet étudié ici porte sur l'analyse conceptuelle et la pratique du dialogue social tel qu'il est mis en place et poursuivi dans les pays signataires du Pacte de stabilité. Cette question comporte nombre d'aspects qui affectent tous les domaines clés de la société. L'ouvrage présente une analyse comparative du dialogue social pratiqué dans les pays suivants: Albanie, Bulgarie, Serbie, Monténégro, Kosovo, Croatie, Bosnie-Herzégovine, Republika Srpska, Roumanie et ERYM.

CZ National action plan of employment 2003.

[Plan d'action national pour l'emploi 2003]

Ministère de l'emploi et des affaires sociales

Prague: Ministère de l'emploi et des affaires sociales, 2003, 46 p.

Dans le volet «emploi» de sa déclaration de politique générale de 2002, le gouvernement tchèque a inscrit le plein emploi parmi les objectifs stratégiques de son mandat. Le gouvernement s'est également engagé à «déployer une politique active de l'emploi visant à lutter contre le chômage, particulièrement dans les régions nord, centre et sud de la Moravie et nord-ouest de la Bohême. Le gouvernement soutiendra les projets susceptibles de générer des emplois, de préférence dans les régions à risque, et de contribuer à l'extension des petites et moyennes entreprises. Le gouvernement prendra les mesures nécessaires pour encourager les individus à rechercher ou à conserver un emploi. Afin de mettre en œuvre cette politique, le gouvernement présentera un projet de loi sur l'emploi destinée, notamment, à rendre les instruments de la politique nationale sur l'emploi conformes aux systèmes appliqués dans les États membres de l'UE. Le plan d'action national pour l'emploi sera réexaminé chaque année par le gouvernement.»

http://www.mpsv.cz/files/clanky/4819/emp_2003_1.pdf

DK Statusundersøgelse af forsøg med kombinationsaftaler i erhvervsuddannelserne.

[Recherche sur les expériences d'accords combinés en matière de formation et d'enseignement professionnels]

Andersson, Jens; Piil Hansen, Morten Danmarks Erhvervspædagogiske Læruddannelse - DEL

Århus: DEL, 2003, 29 p.

DEL, Rosenørns Allé 31, DK-1970 Frederiksberg C., Tél. (45-35) 247900, Fax (45-35) 247910,

E-mail: del-lib@delud.dk,

URL: <http://www.delud.dk/>

La nouvelle loi sur la formation et l'enseignement professionnels est entrée en vigueur au Danemark en 2001. De ce fait, un nouveau schéma a été introduit au sein du dispositif de formation pratique compensatoire, permettant de combiner cette formation avec des stages pratiques effectués au sein d'entreprises agréées pour assurer une partie de la formation pratique[CM1]. Un certain nombre de projets pilotes ont été lancés pour évaluer ce nouveau schéma dans le cadre du programme danois pour l'innovation et le développement (FoU). Cette publication présente les résultats des projets. L'accent est mis sur le nombre d'accords conclus et sur les obstacles que les établissements de formation professionnelle ont rencontrés pour promouvoir le nouveau schéma. Les résultats préliminaires font état des réticences des entreprises à l'égard de ces accords. À l'heure actuelle, 35 accords seulement ont été conclus.

Læring på jobbet: strategier og systematik, ideer og metoder.

[Apprendre sur le lieu de travail: stratégies et approches systématiques, idées et méthodes]

Astrup Christensen, Albert; Gottlieb, Susanne

Undervisningsministeriet - UVM, Uddannelsesstyrelsen

Copenhague: UVM, 2003, 96 p.

(Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie, nr. 6-2003)

ISBN 87-603-2314-0

Undervisningsministeriets forlag, Strandgade 100 D, DK-1401 Copenhagen K, Tél. (45-33) 925220, Fax (45-33) 925219,

E-mail: uvm@uvm.dk, URL: <http://www.uvm.dk>

Les enseignants des établissements de formation professionnelle ont plusieurs défis à relever: l'enseignement doit être modulé en fonction des catégories d'élèves et du niveau de compétence de ces derniers; leur tâche inclut la planification, la mise en œuvre et l'évaluation de nouvelles modalités d'enseignement et la prise en compte des par-



cours apprenants individuels des élèves. C'est pourquoi le développement continu des compétences est devenu un élément vital de la stratégie des établissements de formation professionnelle. Ce rapport recommande que les lycées professionnels traitent le sujet de manière stratégique et systématique en favorisant le développement des compétences sur le lieu de travail et en collaboration avec les collègues, c'est-à-dire au sein d'équipes d'enseignants. L'ouvrage présente des outils pratiques destinés à aider les établissements à concevoir et à mettre en œuvre une stratégie de développement des compétences au sein de l'encadrement intermédiaire et du corps enseignant.
<http://pub.uvm.dk/2003/joblaering/>

EE Access to adult learning in Estonia / Talvi Märja.

[L'accès à l'éducation des adultes en Estonie]

Éducation des adultes: vers l'emploi et la citoyenneté: une conférence internationale

Kaunas: VMU, 2003, 6 p.

En 2004, l'Estonie sera un membre à part entière de l'Union européenne et devra intégrer le nouveau paradigme de l'éducation établi par la Commission européenne, notamment en ce qui concerne l'éducation et la formation tout au long de la vie en tant que possibilité offerte à tous, la nécessité d'élargir l'accès à la formation, en particulier pour les adultes, et l'objectif de construire un nouvel espace apprenant. Le ministre de l'éducation estonien a lancé le processus d'élaboration d'une stratégie pour l'éducation et la formation tout au long de la vie en invitant d'éminentes personnalités de divers secteurs d'activité à participer à la rédaction du Livre blanc de l'éducation et la formation tout au long de la vie en Estonie. Plusieurs enquêtes ont recueilli les informations nécessaires au groupe de travail ainsi constitué. Cet article présente les résultats des enquêtes relatives à l'éducation des adultes et décrit les progrès accomplis et les possibilités de l'éducation et la formation tout au long de la vie en Estonie.

http://www.vdu.lt/alearning2003/II%20Dalis/Talvi%20Marja_en.doc

FI Quality management of apprenticeship training: recommendation for use in apprenticeship training / National Board of Education.

[La gestion de la qualité de la formation

d'apprentis: recommandations applicables à la formation d'apprentis]

Helsinki: OPH, 2003, 39 p.

ISBN 952-13-1683-7

Opetushallitus / Kirjasto, PO Box 380, FIN-00531 Helsinki, Tél.: (358-9) 77477234, Fax: (358-9) 77477869, E-mail: kirjasto@oph.fi, URL: <http://www.edu.fi/julkaisut>

La gestion totale de la qualité (TQM) de la formation d'apprentis est un outil stratégique destiné aux planificateurs de la formation, notamment les centres de formation d'apprentis, mais aussi les instances et agences chargées de gérer et de superviser cet enseignement. Ce recueil de textes généraux sur la gestion de la qualité est assorti de recommandations dont le principal objectif est d'aider les responsables à mettre au point des systèmes qualité appropriés et opérationnels. Les annexes incluent une liste d'objectifs applicables à l'évaluation de la qualité de la formation d'apprentis, un glossaire terminologique et une liste des concepts de la qualité dans le domaine de la formation d'apprentis, ainsi qu'une bibliographie choisie sur la gestion totale de la qualité.

<http://www.edu.fi/julkaisut/quality.pdf>

FR Démarche compétence: les partenaires sociaux mobilisés: dossier.

Anger, Michel; Sarazin, Béatrice

Travail et changement, N° 287 (avril 2003), p. 7-19

Lyon: ANACT, 2003

ISSN 1251-9200

Les compétences constituent, comme les qualifications, un sujet majeur du débat social. L'Agence nationale pour l'amélioration des conditions de travail (ANACT) a co-organisé, en janvier dernier, un séminaire sur ce thème avec les confédérations syndicales représentatives des salariés. Ce dossier reprend l'essentiel de cette journée: comment les entreprises en sont venues à la logique compétence, quel outil utiliser pour évaluer la démarche compétence, comment une telle démarche peut être mise en œuvre dans un secteur d'activité ou dans une entreprise, enfin le point de vue des syndicats sur les risques et les opportunités d'une démarche compétence. Les contributions rassemblées sont les suivantes. Compétence et négociation: un dialogue social toujours intense, par Michel Anger. Méthode: de la gestion prévisionnelle de l'emploi à la démarche compétence, par Michel Parlier. Outils: une



grille d'évaluation - Interview d'Olivier du Roy, propos recueillis par Michel Anger. SPL Dentelles: les tullistes reconnus et valorisés, par Christian Jouvenot. Lecomble et Schmitt (Pyrénées-Atlantiques): les compétences comme point d'ancrage, par Béatrice Sarazin. Organisations syndicales: «Le ton a changé...», extraits mis en forme par Michel Anger et Michel Parlier.

<http://www.anact.fr/competence/index.html>

Devenir une vraie entreprise apprenante: les meilleures pratiques / Daniel Belet. Belet, Daniel

Paris: Éditions d'Organisation, 2003, 217 p. ISBN 2-7081-2836-1

Dans cet ouvrage, Daniel Belet présente de façon pratique l'organisation apprenante d'une entreprise. Après une réflexion sur l'enjeu stratégique du management des hommes par les entreprises, il traite de façon approfondie le concept d'entreprise apprenante et nous propose une démarche générale de développement de l'apprentissage organisationnel, en s'appuyant sur des exemples d'entreprises.

DE Delphi-Erhebung zur Identifikation von Forschungs- und Entwicklungsaufgaben in der beruflichen Aus- und Weiterbildung / Walter Brosi, Elisabeth M. Krekel und Joachim Gerd Ulrich.

[Enquête Delphi sur les activités de recherche et de développement requises dans les domaines de la formation et de l'enseignement professionnels et de la formation professionnelle continue]

Brosi, Walter; Krekel, Elisabeth M.; Ulrich, Joachim Gerd; Bundesinstitut für Berufsbildung - BIBB

Bonn: BIBB, 2003. - 32 p. - (Wissenschaftliche Diskussionspapiere / BIBB; 65) ISBN 3-88555-731-2

Dans le cadre du projet d'envergure nationale Delphi, l'Institut fédéral de formation professionnelle (BIBB) a réalisé une enquête pour recueillir l'avis des experts sur les activités les plus pertinentes de recherche et de développement dans les domaines de la formation et de l'enseignement professionnels et de la formation professionnelle continue. L'objet de l'enquête était d'identifier les lacunes dans ces domaines et de poser les jalons de la recherche future. La première section de l'ouvrage est une présentation générale de la méthode Delphi et des résultats

obtenus en 1999 lors de l'enquête préliminaire. La deuxième section est plus théorique et traite des orientations stratégiques de la recherche. La dimension à plusieurs étapes de l'enquête est expliquée dans la troisième section, tandis que la dernière section examine la mesure dans laquelle les résultats de l'enquête viennent corroborer les analyses et les décisions antérieures.

Deutsche Berufsbildungskooperation weltweit: Potenziale erkennen, Synergien nutzen / Gisela Dybowski und Michael Gajo.

[Les partenariats allemands pour la formation et l'enseignement professionnels dans le monde: savoir tirer parti des potentiels et exploiter les synergies]

Bielefeld: Bertelsmann Verlag, 2003. - 65 p. + CD-ROM

ISBN 3-7639-0995-8

Dybowski, Gisela; Gajo, Michael

Bundesinstitut für Berufsbildung - BIBB

Ce rapport traite des partenariats allemands en matière de formation et d'enseignement professionnels dans 45 pays. Il est basé sur une étude destinée à recueillir des informations sur les démarches et les aspects structurels des initiatives allemandes en matière de formation et d'enseignement professionnels à l'étranger et à faire le point sur les projets en cours, les partenariats et les expériences mis en œuvre par les institutions allemandes dans le domaine de la coopération internationale pour l'éducation. Le CD-Rom en annexe contient une description des profils de 45 pays pertinents et des principales institutions allemandes actives dans le domaine de l'enseignement professionnel au niveau international et des partenariats pour la formation.

GR Vocational Training Dynamic Development with a European Perspective: organisation of vocational education and training.

[Développement dynamique de la formation professionnelle dans une perspective européenne: organisation de la formation et de l'enseignement professionnels]

Organismos Epangelmatikis Ekpaidefsis kai Katartisis - OEEK

Athens: OEEK, 2003, 6 p.

OEEK, Ethnikis Antistaseos 41, Nea Ionia, GR-14234 Athènes, Tél. (30) 210279000,

Fax (30) 2102709144, E-mail: tm-t-v@oEEK.gr

URL: <http://www.oEEK.gr/>



L'Organisation de la formation et de l'enseignement professionnels (OEEK), est l'organisme chargé de planifier, d'organiser et de promouvoir la formation professionnelle initiale en Grèce. Autonome administrativement et financièrement, elle est placée sous l'égide du ministère de l'éducation nationale et des cultes. Elle dirige en outre les 130 centres de formation professionnelle publics du pays et supervise les 65 établissements privés.

HU Leonardo da Vinci: the first phase of the Leonardo da Vinci programme in Hungary.

[Leonardo da Vinci: première phase du programme Leonardo da Vinci en Hongrie]

Tordai, Péter; Mártonfi, György

Leonardo National Agency; Tempus Public Foundation

Budapest: Tempus Public Foundation, 2002, 86 p.

La Hongrie a intégré le programme Leonardo da Vinci le 1er septembre 1997. La première phase du programme a donné aux institutions concernées la possibilité de lancer 106 projets de mobilité et 36 projets pilotes ainsi que d'établir des partenariats sur 246 autres projets.

IE Benchmarking education and training for economic development in Ireland.

[Étalonnage des performances de l'éducation et de la formation pour le développement économique en Irlande]

Groupe d'experts sur les besoins futurs en compétences (Expert Group on Future Skills Needs)

Dublin: FORFAS, 2003, 62 p.

FORFAS, Wilton Park House, Wilton Place, IRL-Dublin 2, Tél.: (353-1) 6073000, Fax: (353-1) 6073030, E-mail: info@forfas.ie, URL: <http://www.forfas.ie/>

La Commission européenne a récemment adopté des critères de référence européens pour l'éducation et la formation axés sur cinq thèmes: le taux d'abandon scolaire, le nombre de diplômés en mathématiques, en sciences et en technologie, le pourcentage d'adultes ayant au moins un niveau d'études secondaires supérieures, les compétences clés et la participation à l'éducation et à la formation tout au long de la vie. Pour ce qui concerne l'Irlande, le Groupe d'experts sur les besoins futurs en compétences a-

connu la nécessité de mettre en œuvre un processus systématique d'étalonnage des performances de l'éducation et de la formation en Irlande par rapport aux autres pays développés. À travers l'étalonnage des performances d'un certain nombre d'indicateurs clés relatifs à l'éducation et à la formation, ce rapport fournit aux experts les données contextuelles dont ils ont besoin pour formuler leurs recommandations et présenter, le cas échéant, des objectifs comparatifs réalistes. Onze indicateurs, dont quatre à long terme et trois à court terme, sont analysés; les indicateurs à court terme concernent l'offre actuelle en Irlande d'une main d'œuvre qualifiée et de bon niveau d'éducation, tandis que les indicateurs à long terme portent sur les flux. Les indicateurs à long terme sont traités dans les sections 2 à 5 du rapport: tendances démographiques, part d'actifs, niveaux de littératie et d'instruction sur les plans national et international. Les sections 6 à 12 consacrées aux indicateurs à court terme analysent les performances de l'enseignement secondaire, de l'apprentissage, de la formation post-obligatoire, de l'enseignement supérieur et post-doctoral, de l'éducation des adultes et de la formation en entreprise.

Awards and qualifications: a survey of learners and employers.

[Titres et qualifications: une enquête auprès des apprenants et des employeurs] Autorité nationale des qualifications d'Irlande - NQAI

Dublin: NQAI, 2003, 36 p. + annexes
NQAI, 4th Floor, 6-9 Trinity Street, IRL-Dublin 2., Tél.: (353-1) 6127080, Fax: (353-1) 6127095, E-mail: info@nqai.ie, URL: <http://www.nqai.ie/>

Ces deux études, réalisées en 2002, avaient pour objet d'établir des références dans le domaine de la sensibilisation et des attitudes et d'épauler l'introduction et la mise en œuvre du Cadre national de qualifications en Irlande. Un adulte irlandais sur cinq déclare connaître l'existence du Cadre national de qualifications. De tous les organismes certificateurs en Irlande, l'Agence nationale pour la formation et l'emploi (FÁS) est la plus reconnue, suivie de l'Institut de technologie de Dublin et de l'Université nationale d'Irlande. Il a été demandé aux apprenants d'estimer l'utilité des principaux diplômes et qualifications pour obtenir un emploi, contribuer au développement personnel et créer des possibilités d'éducation et de formation



complémentaires. Il a été demandé aux employeurs d'indiquer, parmi un nombre de diplômes ou de qualifications donnés, lesquels leur semblaient tout particulièrement adaptés à leur secteur industriel et de caractériser leur importance pour la politique de recrutement de leur entreprise. En général, les employeurs semblent classer l'expérience professionnelle comme le facteur déterminant pour le recrutement. Bien que les diplômes décernés par le FÁS/City and Guilds/Trade soient hautement pertinents dans un certain nombre de secteurs, un employeur sur sept seulement considère les diplômes comme essentiels. Plus l'entreprise est grande, plus le diplôme prend de l'importance, phénomène peut-être dû aux procédures de recrutement plus formelles. Dans l'ensemble, la majorité des employeurs pense que les normes établies pour les diplômes reflètent assez bien les besoins des employeurs.

<http://www.nqai.ie/surveyoflearners.pdf>

LT Profesinis rengimas: tyrimai ir realizijos.

[Formation professionnelle: recherche et réalité]

Vytauto Didžiojo Universitetas (Université Vytautas Magnus) - VDU, Profesinio rengimo studijų centras (Centre de formation professionnelle et de recherche) Éducation des adultes - pour l'emploi et la citoyenneté. Kaunas, 2003

Profesinis rengimas: tyrimai ir realizijos = Vocational Education: Research and Reality = Berufsbildung: Forschung und Realität, 6

Kaunas: Profesinio rengimo studijų centras, 2003, non paginé.

ISSN 1392-6241

Université Vytautas Magnus, Centre de formation professionnelle et de recherche, Donelaicio str. 52 - 424, LT-300 Kaunas, Lituanie, Tél. (370 - 37) 323584, Fax (370 - 37) 323581, E-mail: prsc@smf.vdu.lt

URL: http://www.vdu.lt/Social/PRSC_an.html

Cette publication consacrée à la conférence internationale «Éducation des adultes pour l'emploi et la citoyenneté» fait l'état des lieux de la recherche consacrée à l'éducation des adultes en Lituanie et dans d'autres pays européens et décrit la généralisation des initiatives qui y sont menées. Le but est d'inciter les décideurs politiques et la société tout entière à considérer l'éducation des adultes comme un facteur immédiat de développement social, afin d'engager les me-

sures appropriées pour avancer sur la voie de l'apprentissage tout au long de la vie.

<http://www.vdu.lt/Leidiniai/ProfRengimas/2003-6en.html>

LU L'économie solidaire au service du développement des communes luxembourgeoises: un projet de société.

Objectif plein emploi - Ope

Luxembourg: Ope, 2003, 27 p.

L'idée de base d'une économie solidaire repose sur le constat que la crise économique actuelle est une crise émanant de la transformation de la société, qui passe d'une ère post-industrielle et tertiaire à une ère du savoir, des compétences et des services mutuels qui sont l'expression d'une demande sociale. Au sein de l'économie de marché, et pour atténuer les malheurs provoqués par son disciple, la pensée unique, un mouvement se développe, qui est l'économie sociale. Le rôle de celle-ci n'a jamais été de réfléchir sur des changements de logique, mais bel et bien de venir au secours de populations qui sont ou risquent d'être écartées du système.

PL Leonardo da Vinci, National Observatory programme, centre international cooperation, forum programme, study visits = Leonardo da Vinci, Narodowe Obserwatorium program, centrum program współpracy międzynarodowa, forum program, wizyty studyjne.

[Leonardo da Vinci, programme de l'Observatoire national, centre de coopération internationale, programme du forum, visites d'études]

Task-force du fonds de coopération pour la formation et les ressources humaines, Biuro Koordynacji Kształcenia Kadr, Fundusz Współpracy - BKKK

Varsovie, [2002?], non paginé

Task-force du fonds de coopération pour la formation et les ressources humaines, 00-444 Varsovie,

Górnoslaska 4a, Pologne, Tél. (48-22) 6253937, Fax (48-22) 6252805,

URL: www.bkkk-cofund.org.pl

Cette brochure passe rapidement en revue les programmes et les projets gérés actuellement par la task-force du fonds de coopération pour la formation et les ressources humaines. Sont notamment mentionnés les programmes Leonardo da Vinci, les pro-



grammes de visites d'études du Cedefop, l'Observatoire national sur la formation et l'enseignement professionnels et le forum sur l'orientation professionnelle. Un paragraphe est également consacré à la coopération bilatérale entre la Pologne et le Japon.

PT Future of education in Portugal: trends and opportunities - a prospective study / Roberto Carneiro.

[L'avenir de l'éducation au Portugal: tendances et possibilités - une étude prospective]

Carneiro, Roberto

Lisbonne: ministère de l'éducation, [2003], pagination multiple

Ministério da Educação, Ava. 5 de Outubro, n° 107, P-1050 Lisbonne, Tél. (351-21) 7931603, Fax (351-21) 7964119, E-mail: cirep@min-edu.pt, *URL: http://www.min-edu.pt*

Après un premier chapitre consacré au défi «Vingt ans pour corriger vingt décennies d'insuffisance dans l'éducation», ce rapport traite de la vision et du scénario de référence pour l'avenir ainsi que des principes d'un nouveau contrat social.

SE Bringing education to life: reaching hard-to-reach learners by creating innovative approaches to adult and community learning / a UK-Sweden initiative.

[Donner vie à l'éducation: des démarches innovantes pour l'apprentissage des adultes et des communautés permettant de rencontrer les apprenants difficiles à atteindre]

Foreign and Commonwealth Office; National Institute of Adult Continuing Education - NIACE

Leicester: NIACE, 2003, 62 p.
ISBN 0-90335-987-1

NIACE, Publication Sales, 19b De Montford Street, UK-LE1 7GE Leicester, Tél. (44-116) 2044216, Fax (44-116) 2854514, E-mail: orders@niace.org.uk, *URL: http://www.niace.org.uk/*

Ce projet lancé conjointement par les gouvernements britannique et suédois vise à mettre en commun les connaissances et les meilleures pratiques en matière d'apprentissage tout au long de la vie dans le but d'en accroître l'accessibilité. Ce guide met l'accent sur les facteurs à considérer afin de mettre en place et d'organiser une offre éducative ciblant les catégories d'apprenants les plus difficiles à atteindre.

http://www.fco.gov.uk/Files/KFile/Project_BringingEducationToLife.pdf

SI Social dialogue and the economic and social council of Slovenia / Miha Grah.

[Le dialogue social et le Conseil économique et social de Slovénie]

Fondation européenne pour la formation - ETF

Plan d'action pour la promotion de la culture et de la pratique du dialogue social et civil dans la région d'Europe du Sud-Est. Conférence de clôture. Thessalonique, 2002

[Turin]: ETF, [2002], 4 p.

Depuis qu'elle a intégré l'économie de marché au début des années 1980, la Slovénie a entamé un processus de dialogue social comparable à celui pratiqué dans les pays développés européens. Ce processus a été formalisé en 1994 avec la création du Conseil économique et social de Slovénie (ESC), chargé principalement de traiter des questions relatives aux accords sociaux et à la politique des salaires.

ES Fondo Social Europeo y formación continua.

[Fonds social européen et formation continue]

Fondation tripartite pour la formation en cours d'emploi.

Madrid: Fundación Tripartita para la Formación y el Empleo, [2003], non paginé.

Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo, Tél. (34-91) 3009400, Fax (34-91) 7599698

URL: http://www.fundaciontripartita.org

Après avoir commenté les fonctions des fonds structurels en tant qu'instruments de financement des activités de l'Union européenne, ce document examine les activités du Fonds social européen (FSE) en Espagne et plus particulièrement les points suivants : objectifs prioritaires, programmation et mise en œuvre, investissements réalisés sur l'ensemble du territoire national et leur répartition, activités du FSE dans le domaine de la formation continue et, enfin, rôle de la Fondation tripartite pour la formation en cours d'emploi en tant qu'organisme chargé de gérer les aides destinées aux initiatives de formation continue. Le document inclut une présentation sommaire des réglementations européennes et nationales applicables aux activités de



formation et au système de formation continue.

<http://www.fundaciontripartita.org/publicaciones/folletos/fse.jsp>

Financiación de la formación: inicial, ocupacional y continua / Esteve Oroval Planas, Teresa Torres Solé.

[Financement de la formation initiale, de la formation pour l'emploi et de la formation continue]

Revista de Educación, N° 330 (2003), p. 171-185

Madrid: INCE, 2003

ISSN 0034-8082

Cet article décrit les sources de financement des trois sous-systèmes qui composent le système espagnol de formation et d'enseignement professionnels. Ce système est considéré comme un axe fondamental aussi bien pour assurer une politique active de l'emploi que pour développer la compétitivité des entreprises.

SE Akademisering och professionalisering: barnmorskans utbildning i förändring / Evalyn Hermansson.

[Formation académique et professionnalisation: la formation de sage-femme en évolution]

Université de Göteborg;

Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, 2003, 207 p. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 200)

ISBN 91-7346-473-2; ISSN 0436-1121

Acta Universitatis Gothoburgensis, Box 222, S-405 30 Göteborg

Cette thèse traite des répercussions des différentes réformes des politiques sociales et éducatives sur la formation de sage-femme. L'auteur analyse les effets de la réforme du système éducatif et de la redéfinition des compétences sur les besoins de reconnaissance professionnelle du métier de sage-femme et sur l'impératif de donner une dimension scientifique au contenu de la formation. Les conditions qui ont influencé le programme d'étude sont également décrites.

UK Basic skills in the workplace: a research review / John Payne.

[Les compétences de base au travail: un rapport d'enquête]

Londres: Learning and Skills Development Agency, 2003, 79 p.

ISBN 1853388319

Ce rapport fait le point sur la recherche récente en langue anglaise consacrée aux compétences de base au travail. Les publications sur le sujet sont passées en revue et analysées. L'information ainsi recueillie renseigne les responsables politiques sur le développement des compétences de base sur le lieu de travail, en tant qu'il constitue l'un des aspects de la stratégie publique de développement des compétences de base. Elle renseigne la pratique, en dressant l'inventaire des prestataires de formation sur le lieu de travail; enfin, elle renseigne les décideurs quant aux priorités futures de la recherche.

Credit systems for learning and skills: current developments / Tony Tait.

[Accréditation des qualifications et des compétences: l'évolution actuelle]

Leicester: LSDA, 2003, 18 p.

ISBN 1-85338-859-9

Learning and Skills Development Agency, 3 Citadel Place, Tinworth Street, UK-London SE11 5EF, Tél. (44-20) 7962 1066, URL: <http://www.lsda.ac.uk>

Cet ouvrage fait le bilan de l'évolution de l'accréditation des qualifications et des compétences depuis 10 ans; l'auteur passe en revue les évolutions récentes, notamment en Angleterre dans la mesure où elles concernent le secteur de la formation et des compétences. Le soutien potentiel et effectif apporté par les crédits à certaines actions prioritaires du gouvernement est analysé. La position du LSDA et sa démarche actuelle à l'égard des crédits sont exposées. Enfin, l'auteur fait quelques recommandations clés pour faire progresser le système de crédits.

<http://www.lsda.org.uk/pubs/dbaseout/download.asp?code=1466>

Developing new vocational pathways. [Mise en place de nouveaux parcours professionnels]

Office for Standards in Education - OFSTED;

Online: OFSTED, 2003, 15 p.

OFSTED, Alexandra House, 33 Kingsway, UK-London WC2B 6SE, Tél. (44-20)

74216800, URL: <http://www.ofsted.gov.uk>

En septembre 2002, huit nouvelles disciplines ont été introduites au sein du certificat d'études secondaires générales britannique (GCSE) dans le cadre d'un programme visant à améliorer l'offre de l'enseignement post-obligatoire. Ces disciplines sont



les suivantes: arts plastiques et design, commerce, technologie, secteur social et de la santé, technologies de l'information et de la communication, techniques de fabrication, sciences, tourisme et loisirs. Pendant le semestre de l'automne 2002 au printemps 2003, le Bureau des normes de l'éducation (OFSTED) a inspecté 93 établissements as-

surant ces nouveaux programmes. Ce rapport provisoire présente les principaux résultats de l'enquête, malgré une couverture relativement limitée, et identifie les questions clés telles qu'elles se posaient en juin 2003.

<http://www.ofsted.gov.uk/publications/docs/3374.pdf>





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 Weydeveldt
Fax (32-2) 50 61 561
Reinald Van Weydeveldt,
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@CiriustMail.dk
Tél. (45-33) 95 70 99
Fax (45-33) 95 70 01
http://www.ciriusonline.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/

OEK

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

INEM

Servicio Público de Empleo Estatal
Condesa de Venadito 9
E-28027 Madrid
María 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 INFFO

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@eurydice.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 Loney, 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

Samstarfsvettvangur 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@kpcgroep.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
Göresstr. 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

Akersveien 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/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° 27/2002

Recherche

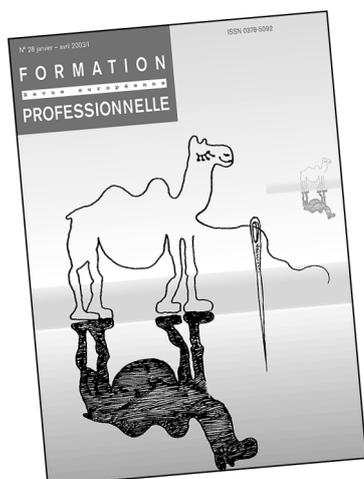
- Vers l'éducation de l'avenir (Friedrich Scheuermann)
- Apprentissage collectif: perspectives théoriques et moyens de soutenir l'apprentissage en réseau (Maarten de Laat, Robert-Jan Simons)
- Les organisations peuvent-elles apprendre à apprendre? (Randolph Preisinger-Kleine)

Analyse des politiques de formation professionnelle

- Apprentissage électronique: l'expérience des PME (David Guile)
- La formation professionnelle initiale des jeunes femmes aux nouveaux métiers des technologies de l'information et de la communication en Allemagne (Agnes Dietzen)

Technologies de l'information et de la communication (TIC), apprentissage électronique et développement local et régional

- TIC, apprentissage électronique et développement local (Brian Dillon)
- L'apprentissage électronique en tant que stratégie de création de partenariats régionaux (Hanne Shapiro)



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)



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 (rédacteur 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.

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

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

À lire
Anne Waniart

Revue européenne Formation professionnelle N° 30 septembre – décembre 2003/III



Centre européen pour le développement
de la formation professionnelle

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