

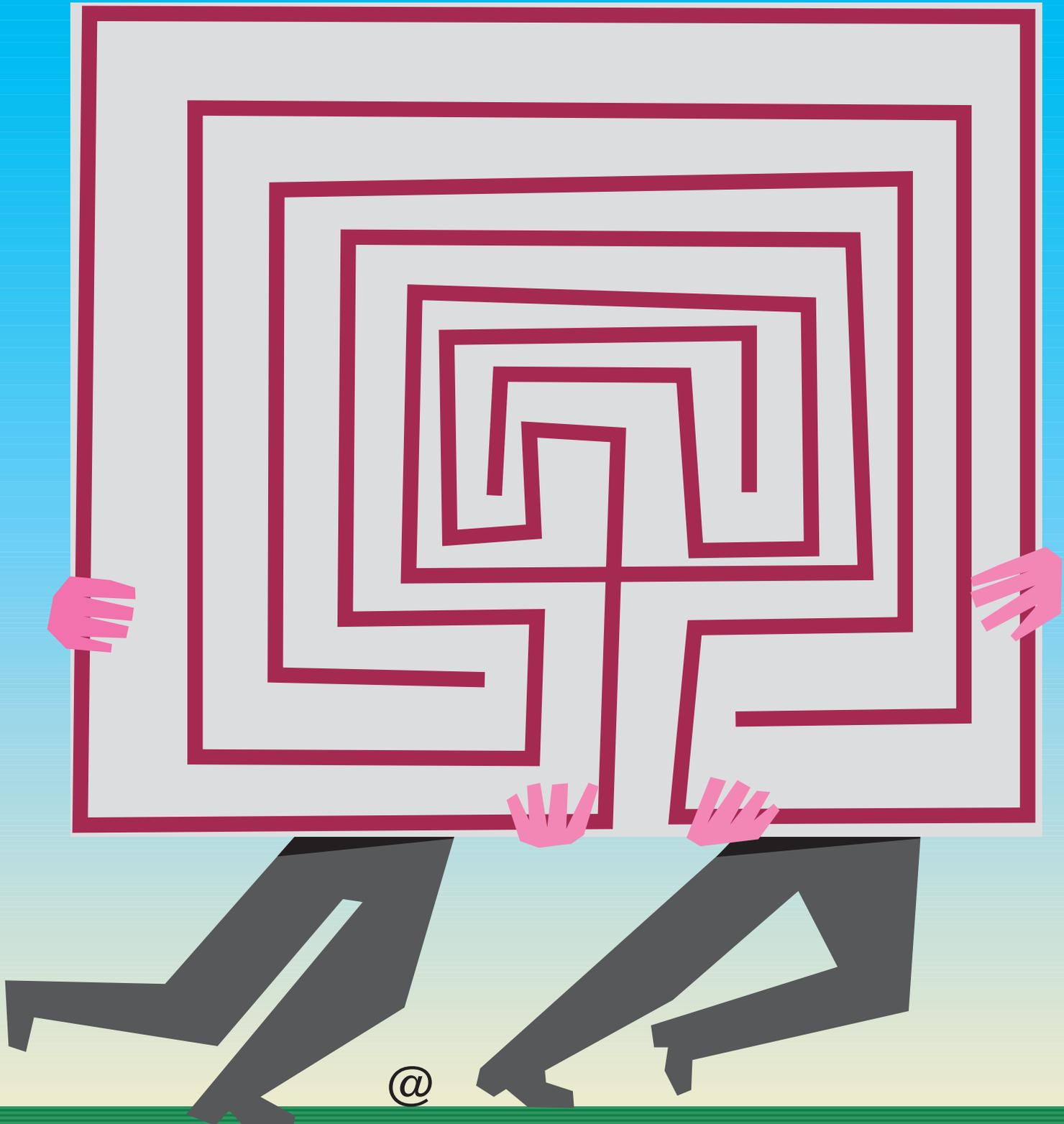
N° 29 mai - août 2003/II

ISSN 0378-5092

FORMATION

Revue européenne

PROFESSIONNELLE





Cedefop
Centre européen
pour le développement
de la formation profes-
sionnelle

Europe 123
GR-570 01 Thessalonique
(Pylea)

Adresse postale:
B. P. 22427
GR-551 02 Thessalonique

Tél. (30) 23 10 49 01 11

Fax (30) 23 10 49 00 99

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 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 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.

Le Conseil d'administration du Cedefop a approuvé une série de priorités à moyen terme pour la période 2000-2003. Elles esquissent quatre thèmes qui constituent le point central des activités du Cedefop:

- promouvoir les compétences et l'éducation et formation tout au long de la vie;
- favoriser de nouvelles formes d'apprentissage pour une société en mutation;
- soutenir l'emploi et la compétitivité;
- améliorer la compréhension mutuelle et la transparence en Europe.

Comité de rédaction:

Président:

Martin Mulder

Wageningen University, Pays-Bas

Steve Bainbridge

Cedefop, Grèce

Aviana Bulgarelli

Isfol, Italie

Juan José Castillo

Universidad Complutense de Madrid, Espagne

Ulrich Hillenkamp

European Training Foundation, Italie

Teresa Oliveira

Universidade Nova de Lisboa, Portugal

Lise Skanting

Dansk Arbejdsgiverforening, Danemark

Hilary Steedman

London School of Economics and Political Science,

Centre for Economic Performance, Royaume-Uni

University of Ljubljana, Slovénie

Ivan Svetlik

Cedefop, Grèce

Manfred Tessaring

Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS),

Éric Verdier

LEST/CNRS, France

Secrétariat de rédaction:

Erika Ekström

Institutet För Arbetsmarknadspolitisk Utvärdering

(IFAU), Suède

Jean-François Giret

CEREQ, France

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

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

Réalisation technique, coordination:
Isabel Dreyer

N° de catalogue: TI-AA-03-029-FR-C

Responsables de la traduction:
Sylvie Bousquet;
Amaryllis Weiler-Vassilikioti

Printed in Belgium, 2004

Maquette: Agence
Zühlke Scholz & Partner GmbH, Berlin

La revue européenne "Formation professionnelle" est également disponible en portugais auprès de CIDES
Ministério do Trabalho e da Solidariedade
Praça de Londres 2-2º

Couverture: Rudolf J. Schmitt, Berlin

P - 1049-056 Lisboa

Production technique avec micro-édition:
Agence Axel Hunstock, Berlin

Tél. (351-21) 843 10 36

Fax (351-21) 840 61 71

Clôture de la rédaction: 18.8.2003

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

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 94



Sommaire

Recherche

La qualité dans la formation électronique 3

Ulf Ehlers

Qu'est-ce que la qualité dans le domaine de la formation électronique du point de vue de l'apprenant?

Organisations apprenantes: entre prétendre et être 18

Christian Harteis

Les résultats d'une étude menée dans deux entreprises montrent que la réalité ne correspond pas toujours aux grands développements rhétoriques.

Formuler les politiques des établissements éducatifs grâce à la discussion électronique entre enseignants et direction 29

P.M. van Oene, M. Mulder, A.E. Veldhuis-Diermanse & H.J.A. Biemans

Dans quelle mesure la participation des enseignants à la formulation des politiques des établissements éducatifs peut-elle être stimulée par le travail collaboratif assisté par ordinateur?

Analyse des politiques de formation professionnelle

Expériences de création d'entreprises encadrées par des centres de formation professionnelle du Pays basque espagnol..... 40

Imanol Basterretxea, Ana González, Aitziber Olasolo, María Saiz, Lola Simón

Cet article analyse des expériences visant à promouvoir l'esprit d'entreprise et la création d'entreprises chez les élèves des centres de formation professionnelle du Pays basque espagnol.

Difficultés et perspectives de la FEP en Afrique – les expériences de Misereor 56

Thomas Gerhards

L'enseignement professionnel en Afrique est en crise. Afin d'atteindre les personnes démunies, de favoriser l'emploi et de couvrir les coûts, il est nécessaire et possible d'avoir recours à la subsidiarité, à la formation coopérative, au soutien de l'apprentissage informel et à la gestion commercialement efficiente, comme l'indique l'exemple du centre de formation professionnelle CTAP, au Tchad.

Stratégies du temps d'apprentissage dans les entreprises – études empiriques sur la mise en œuvre de la formation 68

Sabine Schmidt-Lauff

Cet article pose de façon centrale la problématique de la répartition du temps de travail et du temps de formation dans un régime de flexibilisation de l'organisation du travail. L'auteur s'interroge sur l'avenir du coïncubement en formation en Allemagne.



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? 78

Marita Olsson

En Suède, la plupart des établissements scolaires sont publics; cependant, à l'heure actuelle, les écoles indépendantes sont considérées comme également importantes, dans la mesure où elles contribuent à la variété, à la saine concurrence et au développement des écoles en général. Cet article montre que les différentes approches adoptées par les écoles indépendantes créent des conditions favorables pour les jeunes ayant des intérêts et des besoins différents.



La qualité dans la formation électronique

L'apprenant comme catégorie fondamentale de l'assurance qualité



Ulf-Daniel Ehlers

Centre de recherche sur la qualité dans le domaine éducatif et social, Université de Bielefeld

Il ressort de nombreuses analyses que l'avenir de la formation électronique (*e-learning*) se jouera sur la qualité (1). Par exemple, l'étude KPMG publiée en novembre 2001 sous le titre *eLearning zwischen Euphorie und Ernüchterung* (2) [*e-learning* entre l'euphorie et la désillusion] montre de manière très différenciée que, dans ce domaine, il ne suffit pas de tabler sur une bonne technologie, mais qu'il importe de tenir beaucoup plus compte que par le passé de la culture de formation de l'entreprise et des apprenants eux-mêmes, et qu'il faut pour cela s'appuyer sur des concepts efficaces, qu'il reste encore à trouver (3). Berlecon, IDC (International Data Corporation) et d'autres instituts concluent que l'*e-learning* constitue un marché en expansion, mais que son potentiel ne pourra se développer pleinement que lorsque l'on aura répondu à la question des concepts garantissant sa qualité (4). Le développement et l'assurance de la qualité sont ainsi un thème central du débat sur l'*e-learning* (5). Les concepts d'assurance qualité sont de plus en plus à l'ordre du jour. Comme on peut le constater, la discussion sur la qualité revêt une importance croissante dans le contexte plus large de l'éducation et de la formation, le choc provoqué par l'étude PISA ayant joué ici un rôle de catalyseur non négligeable.

Au niveau européen également, le développement de la qualité dans le secteur de l'éducation en général, et dans l'*e-learning* en particulier, retient de plus en plus l'attention. Par exemple, la Commission européenne soutient actuellement

dans le cadre de l'initiative *eLearning* de nombreux projets de recherche sur le développement et l'harmonisation du débat européen sur la qualité de l'*e-learning*. C'est ainsi que le projet d'observatoire européen de la qualité, «European Quality Observatory (EQO)» (www.eqo.info), est en train de construire un portail Internet où l'on pourra analyser et comparer les nombreux systèmes qualité différents et concurrents qui existent en Europe (6). L'un des principaux objectifs de l'EQO est de promouvoir l'utilisation de systèmes qualité dans le secteur de l'éducation et de la formation. Dans le domaine des normes de qualité également, des efforts sont faits pour synchroniser les discussions sur un plan international (7).

L'importance particulière du développement de la qualité soulève d'emblée deux questions: (1) Qu'est-ce que la qualité? (2) Comment la garantir? Si l'on veut contribuer à donner à l'*e-learning* une valeur comparable à celle des actions de qualification traditionnelles, il est capital de bien répondre à ces questions. Il y a ici une bonne nouvelle, à savoir que l'*e-learning* n'abolit pas les lois fondamentales de l'assurance qualité. Cela signifie que pour le projet de développement et d'application d'un concept d'assurance qualité de l'*e-learning*, on peut prendre appui sur des conceptions, des modèles et des méthodes éprouvés.

Mais il y a aussi une mauvaise nouvelle – et c'est là que se situe l'enjeu: les problèmes des approches développées jusqu'ici

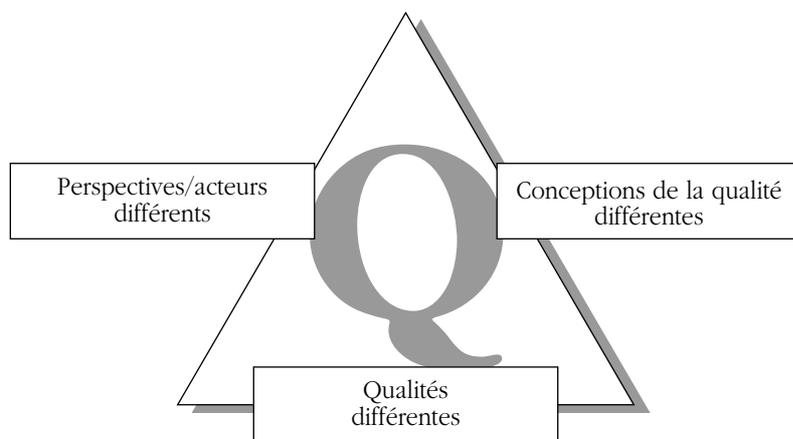
La qualité est décisive pour l'avenir de l'e-learning. Ce constat est le résultat de nombreuses analyses et évolutions récentes. Il signifie que l'assurance qualité revêt une importance particulière, ce qui soulève deux questions: Qu'est-ce que la qualité? Comment la garantir? Si l'on veut contribuer à donner à l'e-learning une valeur comparable à celle des actions de qualification traditionnelles, il est capital de bien répondre à ces questions.

À partir de ce constat, l'article ébauche les grandes lignes d'une assurance qualité centrée sur les besoins de l'apprenant et, pour la première fois, il est fait référence aux derniers résultats de la plus grande étude qui existe à ce jour sur la qualité de l'e-learning du point de vue de l'apprenant (Lernqualitaet.de). La recherche en matière de qualité orientée sur le sujet y est opposée aux critères de qualité objectifs. Il en résulte une approche de l'assurance qualité qui intègre l'apprenant.



Les dimensions de la qualité

Graphique 1:



gence – c'est-à-dire la qualité [selon la définition ISO 900X ⁽⁶⁾] – doit être négocié entre des théories scientifiques plus ou moins poussées et des intérêts politiques ou sociaux subjectifs. Donabedian (1968) met en relief dans sa définition de la qualité le caractère relationnel du concept: la qualité, écrit-il, est le degré de concordance entre une prestation fournie et les objectifs définis pour cette prestation ⁽⁷⁾. La qualité décrit donc un rapport de proportion. Il apparaît que la confrontation avec la qualité est une confrontation avec une catégorie métathéorique, où il y va de la nature de l'objet considéré.

Les origines comme les effets du débat sur la qualité, qui a maintenant lieu dans une grande partie de la société et a des incidences sur de nombreux secteurs sociaux, sont devenus très difficiles à cerner. On peut en revanche constater que la qualité comme catégorie souhaitable revêt une importance croissante pour l'individu et la société. La qualité peut de plus en plus être envisagée comme une catégorie commandant subjectivement l'action individuelle et collective. L'état de bonne qualité / de qualité maximale est abondamment discuté et controversé dans tous les domaines de la société, mais on y aspire également. On peut déjà constater l'importance du concept entre autres dans le langage. Il suffit de songer à la renaissance de certaines expressions telles que la qualité de vie, la qualité des services, la qualité des produits, la qualité de l'eau, etc. Le simple fait que la notion de qualité, qui ne signifie rien d'autre que «nature» (du latin *qualis* = de quelle nature, de quelle espèce), mais est utilisée dans le langage courant pour établir une distinction entre un trait caractéristique d'un objet et celui d'un autre objet auquel on attribue une plus grande valeur, ait pour effet de commander l'action est révélateur de son importance.

Pour pouvoir analyser la notion de qualité, il est utile de commencer par distinguer les points fondamentaux de la discussion. On peut en distinguer trois, fondamentalement différents:

- conceptions différentes de la qualité;
- acteurs différents, considérant chacun la qualité sous des perspectives différentes;

demeurent. Car dès lors que l'on pose la question de savoir ce qu'est au juste la qualité de l'*e-learning*, on s'aventure sur un terrain extrêmement hétérogène et embroussaillé de concepts, de méthodes et de propositions. Il faut donc commencer par percer le secret qui entoure la notion de qualité, pour appliquer ensuite cette notion méthodiquement à l'*e-learning*.

La qualité, un concept aux perspectives multiples?

La qualité de la formation ou, dans un contexte plus large, la qualité de l'éducation, est un concept qui présente des perspectives multiples. Il ne constitue pas une grandeur absolue, mais il dépend toujours du contexte spécifique dans lequel il est appliqué. Dans aucun pays d'Europe, il n'y a dans la société, la politique et chez les scientifiques un consensus sur ce qu'est la qualité de l'éducation. Par conséquent, ce que l'on définit comme la qualité est en fin de compte une formule normative qui se rapporte à un contexte concret. La définition de la qualité est donc toujours influencée par la situation et guidée par l'intérêt.

Cela est d'autant plus vrai pour les prestations de services sociaux et pédagogiques que, dans ces domaines, on ne peut pas se fonder sur des paradigmes *obéissant quasiment aux lois de la nature*, en vertu desquels ce que nous considérons comme propre de par sa nature à remplir une exi-

⁽¹⁾ Cf. aussi Ehlers et al., 2003, en particulier le chapitre 6.

⁽²⁾ Cf. KPMG, 2001.

⁽³⁾ Ce problème est également mis en évidence dans l'étude *eLearning und Wissensmanagement in deutschen Großunternehmen (e-learning et gestion du savoir dans les grandes entreprises allemandes)* de UnicMind (2001).

⁽⁴⁾ Berlecon Research (2001) aborde ce thème dans son étude *Wachstumsmarkt E-Learning: Anforderungen, Akteure und Perspektiven im deutschen Markt (L'e-learning, un marché en expansion: exigences, acteurs et perspectives en Allemagne)*.

⁽⁵⁾ Pour plus de détails sur le développement de l'*e-learning*, cf. aussi Ehlers, 2002.

⁽⁶⁾ Le projet de recherche est décrit en détail dans Pawlowski, 2003.

⁽⁷⁾ Par exemple, des ateliers sont organisés sur ces thèmes par le Deutsches Institut für Normung (DIN) – l'institut allemand de normalisation – en Allemagne, par le CEN/ISSS en Europe et par l'ISO dans le monde entier.

⁽⁸⁾ On trouvera une analyse de la définition de la qualité et des paramètres selon ISO par exemple dans Gräber, 1996.

⁽⁹⁾ Donabedian, 1968.



□ qualités différentes, par exemple, moyen, processus, produit.

La combinaison de ces trois éléments fondamentaux déploie un espace dans lequel peuvent s'inscrire toutes les discussions sur la qualité.

La qualité à travers différentes significations

Les différentes acceptions du concept sont une dimension de la qualité. Les définitions abondent et varient selon les domaines. Par exemple, dans le domaine des sciences économiques ⁽¹⁰⁾, la qualité se réfère à un *produit* et elle est définie comme propriété physique. La qualité d'un bijou est fonction de sa teneur en or, celle d'un whisky de son âge. La qualité est aussi considérée par référence à *l'utilisateur* et, dans ce cas, elle dépend des préférences personnelles du client. Elle est déterminée par la fonctionnalité. Selon cette conception, mieux le besoin est satisfait, plus la qualité est grande: si l'on suit ce raisonnement, un livre souvent prêté a une plus grande qualité qu'un livre qui ne sort que rarement des rayons de la bibliothèque. Les préférences des utilisateurs sont déterminantes. La qualité est également considérée par rapport à *la fabrication*; dans cette approche, des normes signalant que la qualité est atteinte sont définies. L'objectif premier ici est la capacité de fonctionnement: selon cette approche, une montre de précision suisse a la même qualité qu'une montre ordinaire fabriquée à Hong Kong. De même, tous les livres qui ne tombent pas en morceaux ont la même qualité.

Ces essais de définition ne peuvent bien entendu pas être transposés tels quels dans le secteur de l'éducation. Car nous n'avons pas comme dans le secteur économique une relation classique de fournisseur à client, mais une relation entre coproducteurs: si l'offre d'*e-learning* fournit la technologie et le contenu, c'est à l'apprenant lui-même de s'en servir activement, c'est-à-dire d'apprendre. Cette interaction du produit – l'offre de formation – et de l'apprenant est désignée par le terme de rapport entre coproducteurs ⁽¹¹⁾.

Dans le secteur de l'éducation, on peut discerner actuellement environ cinq dé-

finitions ou intentions différentes de la notion de «qualité» ⁽¹²⁾, qui ressemblent en partie aux définitions données comme exemples pour les sciences économiques:

- la qualité comme exception est définie comme le dépassement de normes;
- la qualité comme perfection est définie comme l'état de zéro défaut;
- la qualité comme fonctionnalité est définie comme le degré d'utilité;
- la qualité comme contrepartie adéquate est mesurée au moyen du rapport prix-prestation ou coût-utilité;
- la qualité comme transformation est définie comme le rapport de coproducteurs, entre l'apprenant et l'offre de formation, décrit plus haut, et elle signifie le développement continu de l'apprenant via un processus de formation.

La qualité tirillée entre des perspectives différentes

Il n'y a pas seulement différentes conceptions de la qualité, il y a aussi différents acteurs, qui ont des perspectives et des intérêts différents ⁽¹²⁾: l'entreprise qui achète l'action de formation, les tuteurs qui encadrent les actions d'*e-learning*, le responsable du personnel qui fixe les conditions de base de la formation continue dans son domaine, et l'apprenant. Ces quatre acteurs ont en règle générale des intérêts différents et des conceptions de la qualité et des exigences de qualité différentes. La qualité ne peut donc pas être comprise comme une grandeur statique, elle se présente comme une relation de négociation entre les acteurs impliqués dans le processus social.

La qualité à tous les niveaux

Pour terminer, la qualité peut concerner différents niveaux ou processus de l'éducation. On peut citer ici comme exemple la triade de la qualité (d'après Donabedian), qui est bien connue:

- les **conditions préalables** d'une action de formation (la qualité des moyens/structures), c'est-à-dire, entre autres, l'équipement en matériel informatique ou

⁽¹⁰⁾ Cf. Müller-Böling, 1995.

⁽¹¹⁾ Cf. par exemple Fendt, 2000, p. 69; Ehlers, 2003, chapitre 3.

⁽¹²⁾ On trouvera une analyse des conceptions de la qualité dans le domaine pédagogique dans Harvey et Green, 1993, p. 9 et suiv. Les conceptions de la qualité sont également développées systématiquement – pour tous les secteurs et non pas uniquement dans le domaine pédagogique – dans Wallmüller, 1990, p. 7 et suiv.

⁽¹³⁾ Cf. Fischer-Bluhm, 2000, p. 680; Ehlers, 2003, chapitre 3.



la qualification des tuteurs pour l'*e-learning*,

□ le **processus de formation** (la qualité du processus), c'est-à-dire l'interaction de l'apprenant, du dispositif de formation, de la culture de formation de l'entreprise, du contenu de la formation et des objectifs de qualification visés,

□ le **résultat** (la qualité du produit) de l'*e-learning*, c'est-à-dire l'accroissement de la compétence à agir de l'apprenant.

Définir la qualité signifie donc se situer dans cet espace pluridimensionnel ⁽¹⁴⁾. Il n'y a cependant pas de recette miracle ni de solution standard pour garantir la qualité. Il faut, malheureusement, renoncer à espérer qu'il suffira de définir des critères de qualité une fois pour toutes pour pouvoir évaluer correctement à l'avenir les offres et les dispositifs d'*e-learning*. Les actions d'*e-learning* ont pour finalité le développement de la compétence à agir de l'apprenant. Donc, ce qui importera à l'avenir, ce sera une orientation sur la qualité englobant tous les processus et centrée sur l'apprenant. Il faut que le sujet apprenant ait dans les concepts de qualité de l'*e-learning* une position clé, car il y va en fin de compte de l'accroissement de sa propre compétence à agir ⁽¹⁵⁾. Il appartiendra aux scientifiques comme aux politiques de préciser à l'avenir ce que cela signifie exactement. Plusieurs conditions essentielles des nouveaux dispositifs et des développements sociaux se dessinent toutefois déjà nettement et peuvent être analysées.

Assurance qualité intégrant les apprenants

Une nouvelle orientation sur les besoins des apprenants est perceptible avant tout et on peut constater que ce n'est pas là qu'une «mode». Partant de là, on peut discerner les dimensions fondamentales suivantes d'une assurance qualité intégrant les apprenants et les justifier. Le renforcement de l'orientation sur les apprenants peut être compris pour l'essentiel à l'aide de deux ensembles de raisons:

□ un **changement de paradigmes** ayant des incidences sur la définition de la qua-

lité de la formation est indiqué et nécessaire pour l'assurance qualité dans le domaine de l'*e-learning*,

□ explorer la qualité sous la perspective de l'utilisateur signifie intégrer le développement de la qualité orienté sur l'apprenant à **tous les niveaux** du processus de qualification.

Les raisons pour lesquelles il est important d'intégrer les variables «apprenants» dans les concepts de qualité et les conséquences que l'on peut en tirer pour le processus d'assurance qualité sont exposées dans la section ci-dessous.

Changement de paradigmes dans l'assurance qualité

Un changement de paradigmes peut être observé depuis longtemps déjà dans le domaine de la formation professionnelle continue: un passage d'une pédagogie de l'instruction à une pédagogie de la compétence, ou encore d'approches didactiques behavioristes à des approches cognitivistes et d'approches instructionnalistes à des approches constructivistes ⁽¹⁶⁾. Les possibilités de l'*e-learning* provoquent dans l'ensemble une radicalisation de cette évolution. Elles permettent une orientation de l'offre de formation sur les besoins et une personnalisation que l'on n'avait jamais vues auparavant – en grande partie grâce au remplacement d'une pédagogie fondée sur le principe tayloriste «un seul pour beaucoup, maintenant et ici» par une pédagogie/organisation de la formation offrant la possibilité d'apprendre en fonction de ses besoins, n'importe où et n'importe quand.

On peut constater dans l'ensemble que l'individu apprenant a de plus en plus son mot à dire dans la définition de la qualité de la formation continue ⁽¹⁷⁾. Ce constat vaut aussi – et avant tout – pour l'*e-learning*. On peut identifier au total quatre raisons à ce développement: (a) sur le plan **économique**, une participation croissante de l'apprenant au financement de sa formation, soit directement, l'individu prenant lui-même en charge sa participation à des actions de perfectionnement suivies à titre personnel, soit indirectement, l'individu sacrifiant une partie de son temps libre pour suivre des

⁽¹⁴⁾ Cf. Fischer-Bluhm, 2000, p. 680 et suiv.

⁽¹⁵⁾ La compétence à agir signifie aussi ici dans un sens large la capacité d'interagir avec l'environnement dans un monde complexe pour l'aménager.

⁽¹⁶⁾ Cette évolution est décrite entre autres dans Harel et al., 1999; Jonassen, 1996; Reeves, 1999; Wilsonk et al., 2001.

⁽¹⁷⁾ Cf. Gnahs, 1995.



stages de perfectionnement ou de formation continue organisés dans l'entreprise; (b) sur le plan **pédagogique et didactique**, cela se traduit par une diminution de l'importance de la pédagogie de l'instruction au profit de la pédagogie de l'expérience, reposant sur le passage de théories behavioristes de la formation à des modèles cognitivistes et d'approches instructionnalistes à des approches constructivistes; cela signifie au total moins de standardisation et une plus grande orientation sur la situation et le sujet; (c) sur le plan **de la société**, une raison de ce développement est l'évolution vers la société de la connaissance. La quantité de savoir disponible dans le monde entier double actuellement tous les 4 à 5 ans. Selon le sociologue américain Richard Sennet⁽¹⁸⁾, un étudiant d'un *college* américain changera onze fois d'emploi dans sa vie active et la base de ses connaissances sera entièrement renouvelée trois fois. Ce processus de formation tout au long de la vie ne peut pas être standardisé, il est individuel. Dans ce contexte, l'*e-learning* est confronté au défi de faire concorder le mieux possible les exigences de l'individu et les formations proposées; (d) une quatrième raison du pouvoir croissant conféré à l'individu pour la définition de la qualité de l'*e-learning* tient aux **particularités de l'*e-learning*** en soi⁽¹⁹⁾. Ces particularités sont les suivantes:

□ **Accès et formes:** l'individu ayant accès à tout moment aux logiciels, il peut apprendre n'importe quand et la formation ne se déroule plus dans un lieu accessible au public, mais principalement en privé – souvent chez soi – sans dépendre des enseignants ou d'autres apprenants. L'*e-learning* permet d'accéder librement au matériel didactique (n'importe quand et n'importe où) et revêt de nombreuses formes: phases de présence, phases d'autoformation virtuelle, soutien tutorial, échange et apprentissage en contact avec d'autres apprenants. Ces possibilités contribuent à la personnalisation à un degré élevé des occasions d'apprendre.

□ **Situation initiale et structure des besoins:** la **situation initiale** des participants à l'*e-learning* peut être très hétérogène, en particulier au niveau des composantes démographiques (statut pro-

fessionnel, niveau d'éducation, etc.), des contenus (acquis antérieurs, connaissances, etc.) et leurs expériences de formation. Il n'est donc pas possible de partir de conditions préalables uniformes pour un groupe d'apprenants, comme c'est le cas par exemple pour les cours en classe. Cela concerne aussi avant tout la possibilité d'organiser individuellement les processus de formation. Alors que l'enseignement traditionnel, en groupes, ne fonctionne que si les conditions préalables sont relativement homogènes, l'*e-learning* n'est plus assujéti à cette restriction. Et l'apprenant détermine lui-même ce qu'il apprend, quand, pendant combien de temps et avec quelle fréquence. On rencontre généralement une hétérogénéité comparable en ce qui concerne la **structure des besoins**. Les conceptions que l'on peut avoir des objectifs de l'apprentissage assisté par les médias, et donc les motivations qui en découlent, sont entièrement ouvertes. Or, ces besoins différents n'influent pas seulement sur la réussite de la formation, ils jouent aussi un rôle décisif dans sa définition. Les structures des objectifs sont très diverses: il est tout à fait pensable de suivre une action de perfectionnement à titre privé par intérêt pour le thème, pour acquérir un autre diplôme professionnel ou par nécessité, parce que la vie professionnelle exige une qualification plus poussée. Le groupe des destinataires d'une seule et même action d'*e-learning* peut donc avoir des objectifs très divers.

□ **Liberté de choix:** l'*e-learning* offre aux apprenants la possibilité de déterminer eux-mêmes le rythme de leur apprentissage, à quelles occasions ils apprennent et quelle partie des cours ils veulent suivre, sauter ou approfondir. L'apprenant est en majeure partie maître de son choix, de l'ordre de succession des cours et de la stratégie d'apprentissage. Il peut apporter une réponse différente, cas par cas, à la question du contenu, de la tranche de cours ou du cours, du moment et de la manière dont il consommera. La possibilité d'organiser individuellement la formation conduit aussi à des exigences de qualité individuelles.

En résumé, on peut dire que les quatre raisons – économiques, pédagogiques/didactiques, sociales et particularités de l'*e-learning* – tendent à montrer qu'une

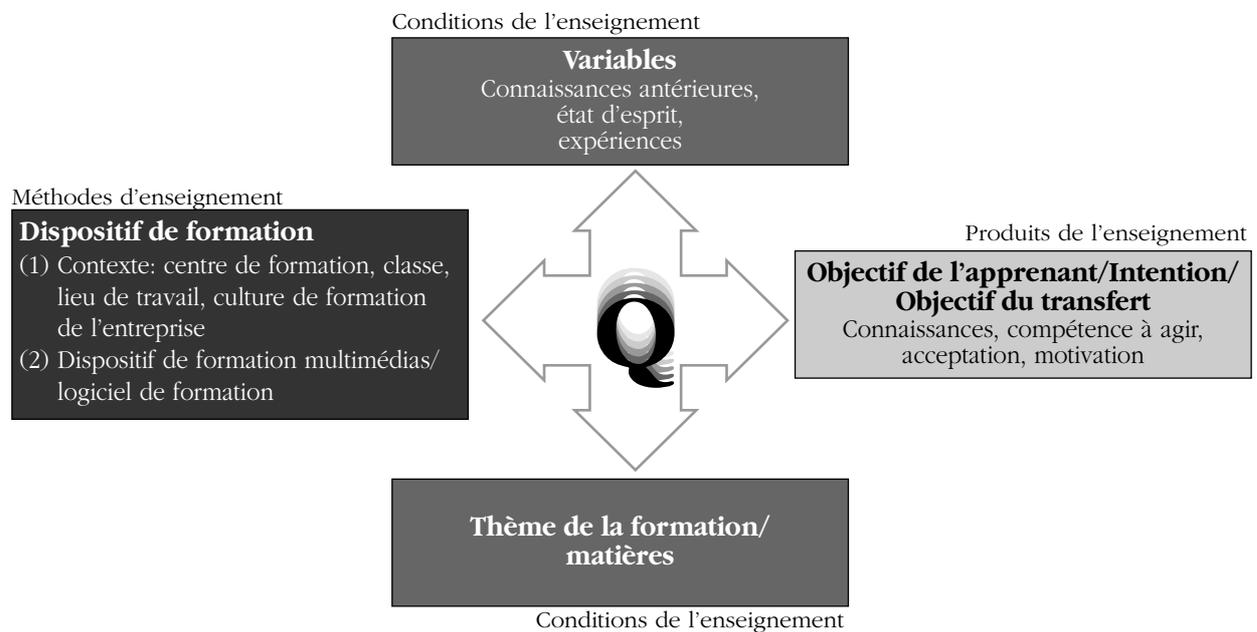
⁽¹⁸⁾ Cf. Sennet, 1998.

⁽¹⁹⁾ Cf. Baumgartner, 1997.



Graphique 2:

Les variables des apprenants dans le dispositif de formation



plus grande importance doit être dévolue à l'apprenant dans la définition de la qualité de la formation. Pour l'assurance qualité, cela signifie concrètement que les variables des apprenants prennent de l'importance par rapport aux autres variables du processus de formation.

Les «paradigmes de la construction et de l'évaluation des environnements de formation multimédias» énoncés par Rainer Fricke ⁽²⁰⁾ à partir de propositions de Reigeluth ⁽²¹⁾ et Fricke ⁽²²⁾ illustrent bien le rapport entre les variables de l'apprenant et l'organisation de la formation. Selon Fricke, l'efficacité d'un dispositif de formation dépend de quatre facteurs:

□ **l'environnement de formation:** l'environnement multimédias comme l'environnement social (culture de formation de l'entreprise, locaux, etc.);

□ **l'apprenant,** ou plus exactement les variables de l'apprenant: connaissances antérieures, biographie éducative, aptitudes à apprendre, compétences dans le domaine des médias, intérêt, attentes, objectifs, etc.;

□ **le thème de la formation:** le contenu et sa présentation;

□ **le résultat** (recherché), ou le but de la formation, c'est-à-dire les objectifs qui doivent être atteints, par exemple transfert sur le lieu de travail par l'acquisition d'une plus grande compétence à agir.

Un dispositif d'*e-learning* ne peut résulter que de la combinaison des quatre facteurs décrits. Tous ont une influence sur le succès, l'efficacité et la qualité de la formation. La qualité d'un dispositif d'*e-learning* dépend donc de l'action conjuguée des quatre facteurs. Le changement de paradigmes décrit plus haut favorise un accroissement de l'importance des variables de l'apprenant dans l'ensemble du dispositif. Il ne s'agit pas d'occulter tous les autres facteurs et de faire des facteurs technologiques et/ou des facteurs liés au contenu/programme d'apprentissage ce que l'on a longtemps fait des besoins des apprenants. Il s'agit seulement de **redéfinir les poids respectifs** des facteurs liés à l'apprenant.

Quatre conséquences à tirer pour l'assurance qualité de l'*e-learning*

L'attribution à l'apprenant d'une position centrale dans l'assurance qualité a des conséquences pour ce qui sera défini comme qualité de l'*e-learning*. Ces con-

⁽²⁰⁾ Cf. Fricke, 1995, p. 405.

⁽²¹⁾ Cf. Reigeluth, 1983, p. 22.

⁽²²⁾ Cf. Fricke, 1991, p. 15.



séquences pour l'assurance qualité des offres d'*e-learning* doivent être illustrées dans les quatre points suivants:

Conséquence 1: De l'orientation sur la technologie à une orientation systématique sur l'utilisateur

Assistée par la technologie, mais pas orientée sur la technologie: telle devrait être l'idée maîtresse de l'*e-learning*. Ce n'est pas ce qui est technologiquement possible qui est le plus important pour garantir la qualité de l'offre, mais ce qui, avec la technologie appropriée, est adapté à l'apprenant – du point de vue des contenus, des méthodes et de la situation – et ce qui correspond à ses besoins. Des études montrent que l'on obtient avec de mauvais (qualitativement) programmes de formation assistée par ordinateur judicieusement intégrés dans un dispositif de formation global de meilleurs résultats qu'avec de (soi-disant) bons programmes qui ne sont pas correctement utilisés ⁽²³⁾.

Conséquence 2: De l'orientation sur l'offre à l'orientation sur l'apprenant

Ici, il ne s'agit pas uniquement de resserrer sans réfléchir le principe, déjà largement accepté, de l'orientation sur les participants et de demander comment présenter et traiter l'offre de manière autant que possible adaptée aux apprenants et aux situations, ce qui est sans aucun doute important et juste. Mais le changement de paradigmes va un peu plus loin: il importe aussi de changer de perspective. La question qui se pose n'est donc pas de savoir quelles actions de qualification on peut proposer, mais de quoi les collaborateurs ont besoin, et où, maintenant et demain, et quelles formes de formation leur conviennent compte tenu de leur biographie éducative et professionnelle.

Conséquence 3: La qualité vient en apprenant (de l'apprenant)

Le changement de paradigmes décrit a des conséquences de grande portée pour la définition de la qualité et de l'assurance qualité de l'*e-learning*: l'apprenant n'est pas considéré ici comme un consommateur de l'offre de formation, mais comme un coproducteur de la réussite de sa propre formation. Dans cette optique, la notion d'apprenant est opposée à la notion économique raccourcie de client, tel qu'il est souvent perçu. Car il apparaît dans l'ensemble que la définition «la qualité est

ce que veut le client», maintenant courante aussi dans le secteur de la formation, qui est le résultat de la transposition dans le secteur des services sociaux et aussi dans celui de la formation vers la fin des années 80 de principes de différentes philosophies de gestion de la qualité (par exemple, TQM) provenant de l'industrie (Berwick, 1989) n'apporte pas grand-chose au décodage du concept de qualité. Dans le domaine de la formation professionnelle, il n'est déjà pas simple de répondre à la question de savoir qui est le client: est-ce l'organisation demandeuse de formation – par exemple, l'entreprise qui envoie ses collaborateurs suivre un stage de perfectionnement –, ou est-ce que ce sont les participants aux cours eux-mêmes? En outre, les processus de formation ne sont pas un service qui doit être fourni par un prestataire de formation à ou pour un client, ils nécessitent la participation active du «client» (en l'occurrence de l'apprenant). Dans le secteur éducatif et social, on considère donc que le produit de la formation est le résultat d'une coproduction.

La qualité ne se développe que lorsque l'apprenant interagit avec le dispositif de formation, que lorsque l'on apprend (coproduction du succès de la formation). Un dispositif d'*e-learning* n'a pas de qualité en soi, il n'est que le cadre (le dispositif) avec l'aide duquel le processus de formation s'accomplit.

Conséquence 4: Promotion de la qualité au lieu de l'assurance qualité?!

La plupart des concepts d'évaluation des logiciels de formation appliqués aujourd'hui dans la procédure d'assurance qualité procèdent suivant un modèle dit machine d'examen des effets [Müller-Böling parle aussi de modèle d'évaluation *ex-ante* ⁽²⁴⁾]: un logiciel de formation qui a été testé suivant des critères de qualité déterminés (par exemple AKAB, MEDA '97, etc.) est utilisé pour atteindre des effets déterminés – une plus grande compétence des collaborateurs à agir. Or, ce faisant, on oublie que l'évaluation d'un logiciel de formation ne donne aucune indication d'emblée sur les effets qui peuvent être atteints. Des études, comme les études de cas réalisées par Erich Behrendt dans plusieurs branches ⁽²⁵⁾, montrent plutôt que le succès de l'*e-learning* ne dépend pas uniquement du logiciel, mais

⁽²³⁾ Cf. Schenkel, 1995, p. 22.

⁽²⁴⁾ Cf. Müller-Böling, 1995.

⁽²⁵⁾ Cf. Behrendt, 1998.



Graphique 3:

Modèle de qualité subjective

Cat. 1: Support tutorial

Orientation sur l'interaction
Animation de la formation
Orientation sur l'apprenant par opposition au contenu
Assistance personnalisée
Promotion du développement et de la formation
Moyens de communication trad./synchrones/asynchrones

Cat. 2: Communication et coopération

Dimension sociale de la coopération
Dimension discursive, virtuelle, de la coopération

Cat. 3: Technologie

Utilisation adaptative et personnalisation
Possibilités de communication synchrones
Disponibilité technique des contenus

Cat. 7: Didactique

Infos de base dans le matériel de cours
Matériel multimédias
Plan et structure du matériel
Promotion de la formation
Tests/exercices
Tâches personnalisées

Cat. 4: Coûts-attentes-utilité

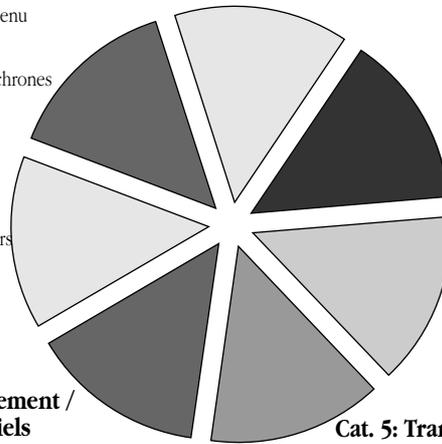
Personnalisation et orientation sur les besoins
Coûts individuels non économiques
Coûts économiques
Transfert attendu
Utilité extratechnique

Cat. 6: Déroulement / cours présentiels

Accompagnement personnel des cours et du processus de formation
Initiation à la technique et au contenu
Examens

Cat. 5: Transparence de l'information sur l'offre / les prestataires

Conseil
Informations transversales sur les cours
Informations sur le contenu des cours



aussi, et avant tout du dispositif de formation, de la culture de travail, de formation et de direction de l'entreprise, ainsi que, plus particulièrement, de la motivation, des actions et des instructions pour l'action des apprenants. Ce état de fait souligne une fois de plus que la qualité de la formation tient à la conjugaison de différents facteurs, le logiciel n'étant que l'un d'eux.

La qualité ne se développe que lorsque les exigences des participants, le dispositif d'*e-learning* et d'autres facteurs contextuels se conjuguent. Les normes pronostiques n'ont que peu de valeur pour prédire la qualité de la formation⁽²⁶⁾. Car la qualité ne peut en fin de compte être atteinte que si cette conjugaison est optimisée, ou encouragée, sans discontinuer. Il est donc raisonnable de partir à l'avenir d'une promotion de la qualité plutôt que d'une assurance de la qualité. Car seules des normes peuvent être garanties. Cela ne veut pas dire que l'on doit désormais refuser toute norme, mais il apparaît que les prestataires et l'offre ne sont qu'un modèle. Le processus d'*e-learning*, donc la qualité de la formation, est défini en premier lieu par l'apprenant lui-même. Apprendre est l'affaire de l'apprenant. Bien entendu, les offres d'*e-learning* doivent respecter des normes minimales. Mais des

normes minimales ne suffisent pas pour créer de la qualité.

Développement de la qualité orientée sur l'apprenant

Le rôle hautement significatif de l'apprenant, qui se reflète dans les quatre conséquences pour l'assurance qualité de l'*e-learning* qui viennent d'être décrites, tend à indiquer qu'à l'avenir, des travaux de recherche systématiques sur la qualité du point de vue de l'apprenant seront nécessaires. Il importe en particulier d'identifier les déterminants d'une notion de la qualité tels que les voit l'apprenant et de les matérialiser de manière qu'ils puissent servir à mettre au point des offres d'*e-learning* concrètes. La question sous-jacente était donc celle-ci: quels sont les facteurs significatifs de la qualité de l'*e-learning du point de vue de l'apprenant*? Cela étant, il est nécessaire de donner un poids nouveau à l'apprenant.

Étude «Lernqualitaet.de – Qualität aus Lernersicht»

L'étude «Lernqualitaet.de – Qualität aus Lernersicht» [Étude de la qualité du point

⁽²⁶⁾ Cf. Meier in Schenkel, 1995; Zimmer/Psaralidis, 2000; Behrendt, 1998; Schenkel, 1995; Behrendt, 1998, p. 43 et suiv.; Schenkel, 1995, p. 13 et suiv.

⁽²⁷⁾ Cette étude a été réalisée à l'université de Bielefeld (Ehlers, 2003). Elle sera disponible en librairie en Allemagne au printemps prochain (2004). Pour plus d'informations, se reporter au site web <http://www.lernqualitaet.de>.



de vue de l'apprenant] ⁽²⁷⁾ part exactement de ce point. Elle s'attelle à deux objectifs innovants en même temps: d'une part à cerner la qualité du point de vue des apprenants et d'autre part à l'abandon de la pratique qui avait cours jusqu'ici, où la même qualité vaut pour tous les apprenants. Au lieu de cela, des profils de qualité spécifiques sont établis en fonction des groupes cibles. Les résultats montrent que les critères de qualité ne sont pas tous valables pour tous les apprenants. Ce constat démontre l'absurdité d'une pratique fréquente, qui consiste à établir la qualité à l'aide de critères universellement valables.

Ce projet de recherche fournit pour la première fois une classification établie empiriquement d'exigences de qualité subjectives pour l'*e-learning*. Cette classification permet d'entreprendre la mise au point d'une définition de la qualité viable et appropriée pour les offres de formation en ligne centrées sur les besoins des apprenants.

Des services d'*e-learning* complets pour les apprenants

Il ressort de l'étude qu'un concept de qualité subjectif pour les formations en ligne doit tenir compte de facteurs d'influence plus nombreux et plus larges que les seuls aspects didactiques ou technologiques. Les exigences de qualité des utilisateurs de l'*e-learning* peuvent être classées dans sept catégories (voir ci-contre).

Il ressort clairement que les apprenants veulent être soutenus dans leur processus de formation autodirigée par un réseau d'actions d'accompagnement que l'on peut qualifier globalement de «services de formation». Il apparaît aussi que les exigences de qualité des apprenants portent sur l'ensemble du processus de formation continue, et non pas uniquement sur le processus d'apprentissage en tant que tel. Les conditions préalables de la formation (qualité des structures) et les résultats (qualité du produit) ont donc elles aussi de l'importance pour les apprenants.

Concepts de qualité spécifiques des groupes cibles

L'étude citée démontre que les exigences de qualité diffèrent d'un apprenant à

Graphique 3:

Modèle de qualité subjective

Catégorie de qualité 1: Configuration du support tutorial

Exigences de qualité envers le soutien tutorial de la formation en ligne mentionnées comme importantes par les apprenants: tâches, comportement, disponibilité du tuteur, qualifications exigées et moyens de communication souhaités.

Catégorie de qualité 2: Coopération et communication dans les cours en ligne

Exigences de qualité des apprenants envers les processus de communication et de coopération dans la formation en ligne. Il s'agit ici de formes et de possibilités concrètes de communication entre les acteurs du processus de formation et de leur aménagement ⁽²⁸⁾.

Catégorie de qualité 3: Technologies de formation

Exigences de qualité des apprenants envers des éléments techniques sélectionnés d'une plate-forme de formation en ligne.

Catégorie de qualité 4: Coûts – Attentes – Utilité

Les considérations de coûts et d'utilité pour les apprenants jouent aussi un rôle important dans l'évaluation de la qualité de l'*e-learning*. Le rapport entre l'investissement des apprenants dans la formation continue en ligne et le résultat, par exemple une plus grande compétence à agir dans le contexte de l'activité professionnelle, doit donc être favorable ⁽²⁹⁾.

Catégorie de qualité 5: Transparence des informations

Exigences de qualité envers les informations sur les prestataires de cours en ligne et sur les cours qu'ils proposent. La question qui occupe le premier plan est celle-ci: quelles informations concernant l'offre et les prestataires doivent être à la disposition de l'apprenant et quels services-conseil sont nécessaires pour créer la transparence?

Catégorie de qualité 6: Cours présentiels

Exigences de qualité envers le déroulement des cours, en premier lieu envers les cours présentiels: configuration et fréquence des cours présentiels, services d'orientation, modes de formation – organisation et temps, évaluation des cours en ligne.

Catégorie de qualité 7: Didactique

Cette catégorie englobe les contenus, les objectifs de la formation, les méthodes et le matériel didactique. Les exigences de qualité portent ici avant tout sur les facteurs suivants: informations générales dans le matériel didactique, préparation d'un matériel multimédias adapté, matériel des cours ordonné et structuré, promotion des compétences à apprendre, suivi de la formation au moyen d'exercices et de contrôles de progression, définition de tâches individuelles adaptées à l'objectif et aux capacités de l'apprenant.

⁽²⁸⁾ Cela peut être une interaction apprenants-apprenants, apprenants-tuteurs, groupes d'apprenants-tuteurs, apprenants-experts, etc. L'aspect coopération entre apprenants est considéré comme étroitement lié au concept de collaboration. Cela signifie que la coopération ne s'entend pas ici dans le sens d'une division du travail, mais plutôt comme une cognition partagée dans un système de formation réparti dans l'espace.

⁽²⁹⁾ Les coûts ne s'entendent pas ici uniquement en termes financiers. Le temps consacré par les apprenants, l'effort qu'ils font pour s'organiser et la motivation personnelle représentent pour eux un investissement considérable. Côté utilité, outre la rentabilité financière de leur investissement, différents aspects peuvent représenter la rémunération de leurs efforts.



Graphique 4:

Aperçu de quatre types de qualité (caractéristiques sélectionnées)

Individualiste

(N=328)

Orienté contenu

- Exigences de qualité envers le contenu
- Offres personnalisées
- Structure didactique
- Formation autodirigée
- Cours présentiels, interaction et communication

Orienté sur un résultat

(N=235)

Autonome et orienté objectif

- Personnalisation : offres standard
- Formation intégrée au travail
- Objectif comme instrument
- Compétence en médias et compétence à apprendre
- Cours présentiels, interaction et communication

Pragmatique

(N=293)

Orienté besoins

- Offres personnalisées
- Soutien tutorial orienté objet
- Coûts non économiques
- Information et conseil
- Personnalisation du processus de f.
- Exigences didactiques

Avant-gardiste

(N=392)

Orienté interaction

- Discussion/Communication
- Soutien tutorial orienté apprenant
- Médias/technique d'avant-garde
- Groupes de formation virtuels
- Information et conseil
- Richesse didactique

l'interaction ne sont pas importantes pour eux.

❑ Les **apprenants autonomes orientés sur un objectif et un résultat**, qui veulent avant tout atteindre avec l'*e-learning* un objectif prédéfini et n'ont besoin que du soutien nécessaire pour cela. Ils sont satisfaits des offres standard et ne jugent pas importante la personnalisation des cours.

❑ Les **pragmatiques orientés sur des besoins** sont intéressés par un échange, mais leurs préférences sont pragmatiques, c'est-à-dire orientées sur ce qui est absolument nécessaire. La personnalisation des cours n'est pas très importante pour eux et ils considèrent que l'utilisation de médias particuliers n'est pas une condition nécessaire pour garantir la qualité de l'offre de formation.

❑ Pour les **avant-gardistes orientés sur l'interaction**, la qualité se traduit par une offre de soutiens diversifiés. Outre leur compétence technique, ils veulent avant tout améliorer leur aptitude à apprendre. Ils ont besoin d'un dispositif interactif intégrant la mise en œuvre de médias divers.

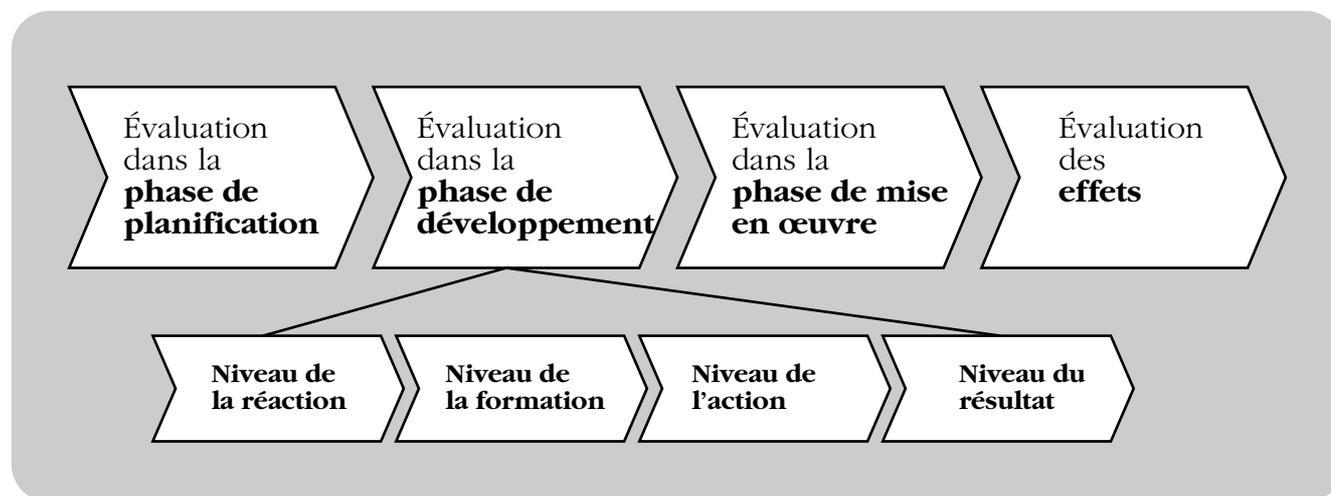
Des facteurs de qualité différenciés issus des sept catégories du modèle de qualité subjective peuvent être attribués à chaque groupe cible. L'étude montre clairement que pour le développement de la qualité des dispositifs devant permettre un apprentissage autodirigé, il faut tenir compte de notions de la qualité et d'exigences de la qualité des apprenants très différenciées. Cela vaut tout particulièrement pour les offres de soutien, sous la forme de conseils ou de soutien tutorial. La prise en compte des besoins de qualité spécifiques des groupes cibles respectifs est donc un facteur stratégique de réussite pour les prestataires d'*e-learning* continue. Pour tirer parti de ces découvertes dans l'*e-learning*, il va falloir mettre au point des instruments intégrant ces nouvelles données à tous les niveaux du processus d'*e-learning* continu. Une approche possible de l'évaluation où sont analysés les différents éléments d'un processus de formation est présentée dans la section qui suit, appliquée systématiquement à l'*e-learning* et liée à l'orientation sur l'apprenant développée auparavant.

l'autre et qu'elles dépendent de différents facteurs tels que les expériences éducatives ou la capacité d'apprendre personnelle, mais aussi de facteurs socioéconomiques. Elle distingue parmi les multiples exigences des profils de qualité spécifiques des groupes cibles, qui peuvent refléter adéquatement les différences qui existent entre les exigences de qualité des utilisateurs de l'*e-learning*. Ces profils de qualité sont des prototypes, qui peuvent servir de concepts directeurs à un développement de la qualité orienté sur l'apprenant. Les analyses suggèrent les groupes cibles suivants (cf. graphique 4):

❑ Les **individualistes orientés sur le contenu**, qui veulent apprendre par eux-mêmes et pensent qu'un soutien tutorial n'est pas important pour la qualité. Ils n'ont que peu d'exigences envers les aides éventuelles qui leur sont proposées. Leurs exigences de qualité concernent uniquement le contenu. La communication et

Graphique 5:

Modèle d'évaluation d'une assurance qualité complète (Kirkpatrick, 1994)



Assurance qualité à tous les niveaux

Le contrôle des résultats des actions de formation continue se borne encore souvent à demander aux participants s'ils sont satisfaits et peut-être, dans le meilleur des cas, à vérifier les résultats immédiats⁽³⁰⁾. Pourtant, il existe des modèles d'évaluation détaillés aussi pour le secteur de l'*e-learning* (logiciels et cours en ligne). On peut dire ici d'une manière générale que l'assurance qualité est plus que la vérification des effets immédiats de la formation. Il importe de tenir compte de tous les facteurs d'influence (cf. graphique 5): de l'apprenant, du thème de la formation, des résultats souhaités et de l'environnement, tant technologique que social, de la formation (lieu de travail, culture de formation de l'entreprise, situation de formation personnelle, etc.).

L'assurance qualité ne s'arrête pas à une bonne planification ou une bonne préparation, elle doit s'étendre à toutes les phases du processus de qualification et l'apprenant doit y être associé. Elle commence par la sensibilisation à la qualité et se termine à la garantie des prestations de transfert dont il s'agit en fin de compte. Donc, un concept d'évaluation sur mesure est également décisif pour garantir la qualité.

Il est important de tenir compte de chaque phase du processus de qualification, de la planification au transfert, en passant par le développement et la réalisation.

On commet souvent l'erreur de croire qu'il suffit que l'*e-learning* soit bien planifié et préparé pour atteindre le résultat souhaité. Un concept détaillé d'assurance qualité pourrait se présenter comme dans le graphique 5. Il recouvre toutes les phases d'un processus de qualification et va plus loin que les procédés standard d'évaluation⁽³¹⁾ des actions de formation continue, en ce sens qu'il comporte une évaluation détaillée non seulement de la phase de mise en œuvre, mais aussi de la phase de planification et de développement et des effets de l'action (par exemple, la rentabilité dans le cas de la formation en entreprise).

Il faut tenir compte à chaque niveau des quatre facteurs: dispositif, apprenants, contenu et résultat/intention de la formation. Il convient de prendre tout particulièrement en considération les variables de l'apprenant. L'assurance qualité signifie alors intégrer l'apprenant dans chaque phase de la planification, du développement et de la réalisation. L'évaluation devrait comporter au moins les questions

⁽³⁰⁾ Bliesener, 1997, p. 163-167.

⁽³¹⁾ Kirkpatrick propose pour l'évaluation des programmes de formation un modèle à quatre niveaux, qui est aujourd'hui encore la méthode d'évaluation «standard» employée aux États-Unis (Kirkpatrick, 1994).



Évaluation dans la phase de planification

Objets de l'évaluation

- Conditions préalables spécifiques des groupes cibles:** connaissances antérieures, intérêt pour l'action de qualification, attentes, maîtrise des médias par les participants, informations contextuelles sur la biographie éducative, aptitude à apprendre: organisation personnelle/ aptitude à s'autodiriger, que signifie réussir sa formation pour l'apprenant? (modèle de qualité subjective et concepts de qualité spécifiques des groupes cibles)
- Contexte:** conditions organisationnelles/techniques sur place, culture de formation de l'entreprise, environnement de formation personnel, etc.

Méthodes

- Méthodes qualitatives: sondage, observation

Évaluation dans la phase de développement

Objets de l'évaluation

- Didactique des modules de cours / de formation et conception du déroulement des cours adaptées au groupe cible (p. ex., combinaison de plusieurs méthodes (*blended learning*) ou formation par soi-même entièrement virtuelle)
- Ergonomie
- Acceptation
- Effets de motivation
- Les concepts sont-ils adaptés aux conditions préalables des apprenants? (modèle de qualité subjective et concepts de qualité spécifiques des groupes cibles)

Méthodes

- Évaluation formative au moyen de boucles d'optimisation itératives, observation, enregistrement des comportements, analyse du fichier journal, tests, mais aussi listes de vérification

Évaluation dans la phase de mise en œuvre

Objets de l'évaluation (modèle de qualité subjective et concepts de qualité spécifiques des groupes cibles)

- Niveau de la réaction:** Quelle est la réaction de l'apprenant à l'offre de formation? Comment l'offre d'*e-learning* doit-elle être aménagée pour que l'apprenant ait une réaction positive?
- Niveau de la formation:** Quels sont les résultats atteints? Comment exercer une influence positive sur le processus de formation?
- Niveau de l'action:** L'apprenant a-t-il pu utiliser à ses fins les contenus de la formation, c'est-à-dire, par exemple, les appliquer à sa propre situation de travail? La compétence à agir s'est-elle améliorée (analyses reconstructives)? Comment l'offre d'*e-learning* doit-elle être aménagée pour développer adéquatement la capacité d'agir et les compétences de l'apprenant?
- Niveau du résultat:** Quels effets la formation continue a-t-elle sur le contexte dans lequel se situe l'apprenant, par exemple sur sa position dans l'entreprise, sur le lieu de travail? L'action d'*e-learning* a-t-elle eu un résultat positif pour l'apprenant?

Méthodes

- Combinaison de méthodes qualitatives et quantitatives, sondages, observation, tests

Évaluation des effets/impacts

Objets de l'évaluation

- L'action de formation continue a-t-elle eu le résultat escompté (p. ex. dans l'entreprise / le contexte de l'organisation)?
- Les objectifs de l'individu ou de l'organisation (formation en entreprise) ont-ils été atteints?
- Peut-on observer l'accroissement souhaité de la compétence à agir chez l'apprenant dans le contexte de travail?

Méthodes

- Calcul des coûts (rentabilité), entretiens avec des collaborateurs (gestion de la qualité), analyses reconstructives de l'accroissement de la compétence à agir.



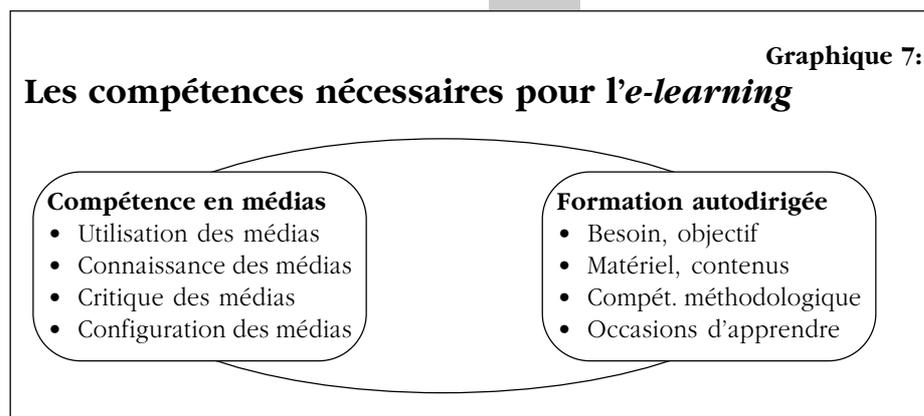
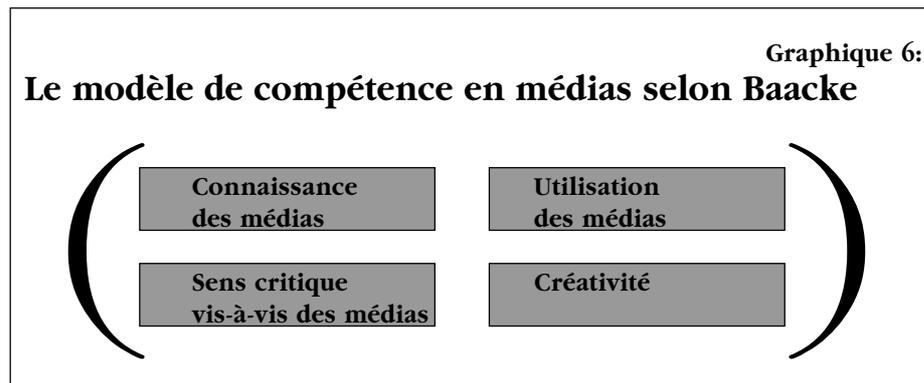
suyvantes (récapitulées dans le tableau ci-après), qui permettent une assurance qualité *intégrant l'apprenant*:

Perspective: la promotion de la capacité d'apprendre, une condition de la qualité

On peut constater que la position de l'apprenant revêt une nouvelle importance pour le développement de la qualité, que l'apprenant occupe le premier plan. Il y a aussi un autre aspect qui est important pour le développement de la qualité pendant la formation: la capacité d'apprendre de l'apprenant lui-même. La Deutsche Stiftung Warentest, l'association allemande de protection des consommateurs, a publié en décembre 2001 une étude visant à déterminer l'utilité d'une association de protection des consommateurs dans le domaine de la formation en Allemagne qui testerait les prestataires. Résultat: il est nécessaire et urgent de créer cette institution, car...

...les décisions souveraines des demandeurs privés présupposent des marchés transparents. L'idéal serait que le demandeur sache ce qu'il y a sur le marché, quelle est la qualité du produit qu'il souhaite et quel rapport qualité-prix est proportionné à ses besoins. (Stiftung Warentest, décembre 2001).

Mais, pour pouvoir prendre ce genre de décision, il faut d'abord que l'apprenant sache ce dont il a besoin. Il faut qu'il sache de quelle qualification il a besoin ou quelle qualification il souhaite acquérir dans le processus de formation tout au long de la vie. Il faut qu'il développe lui-même une notion de la qualité. Il faut qu'il devienne le gestionnaire de sa propre formation. Ce n'est que lorsqu'il sera en mesure d'assumer cela suivant son propre concept qu'il pourra gérer activement sa propre réussite et exercer une influence positive sur la qualité de la formation pour lui-même. Dans ce scénario, les prestataires d'*e-learning* et les entreprises / les organisations du monde du travail «ne sont plus que» des facilitateurs. L'apprenant lui-même peut assumer une grande part de *responsabilité* de la qua-



lité de la formation qui se développe pendant le processus de formation. Car dans le rapport entre l'offre et l'apprenant, qui est un rapport de coproducteurs, l'apprenant comme le prestataire de formation sont responsables du processus de formation, donc de la qualité de toute la formation. Garantir la qualité signifie donc toujours renforcer la compétence de l'apprenant dans ce sens. Dans ce contexte, la «qualification pour l'autoqualification» (apprendre à apprendre) prend de l'importance. Qu'est-ce qui est nécessaire pour acquérir cette compétence?

Les offres de formation devraient viser à développer la **compétence dans le domaine des médias**, c'est-à-dire, outre l'aptitude à utiliser les médias, la capacité de travailler avec les médias et l'exploitation critique des informations communiquées par les médias. Une compétence complète dans le domaine des médias a selon Baacke quatre dimensions⁽³²⁾:

La capacité d'acquérir des connaissances au moyen des médias, d'utiliser ces connaissances, d'appliquer ses compétences créatives et de se livrer à une réflexion

⁽³²⁾ Le concept de compétence en médias est basé selon Baacke sur le concept de la compétence en communication. Il est développé comme modèle de compétence en médias de Bielefeld dans Baacke, 1997.



critique sur les processus de communication et les informations véhiculées par les médias sont des compétences essentielles pour apprendre avec succès avec l'aide des médias.

Il reste important de soutenir et de promouvoir la capacité **d'apprendre par soi-même**: l'apprenant doit être rendu capable d'analyser ses propres **besoins de formation**, de formuler lui-même ses objectifs et il doit être capable d'accéder de lui-même au **matériel et aux contenus** et de les exploiter. Pour cela, il a besoin d'une grande **compétence méthodologique** et doit être capable d'organiser lui-même les **occasions de formation**.

Il ne s'agit pas seulement de rendre l'apprenant capable de résoudre des difficultés ponctuelles, mais aussi de dispenser

une qualification complète dans un contexte de vie et un monde du travail qui ont profondément changé. Otto Peters⁽³³⁾ a défini très clairement la situation:

Dans la question de savoir si nous [...] plaidons en faveur de la formation auto-dirigée, il ne s'agit pas d'une banalité [...] mais, compte tenu des problèmes culturels et sociaux auxquels nous allons être confrontés, tout simplement d'une mesure destinée à nous épargner des catastrophes.

Garantir la qualité de l'*e-learning* signifie donc avant tout aussi garantir la compétence à apprendre. L'apprenant est ainsi capable d'organiser lui-même des processus de formation de grande qualité et d'exploiter de manière optimale pour lui-même les possibilités du dispositif de formation.

Bibliographie

Baacke, D. *Medienkompetenz*. Tübingen, 1997.

Baumgartner, P. Evaluation vernetzten Lernens: 4 Thesen. In: Simon, H. (dir.) *Virtueller Campus. Forschung und Entwicklung für neues Lehren und Lernen*. Münster, 1997, p. 131-146.

Behrendt, E. *Multimediale Lernarrangements im Betrieb. Grundlagen zur praktischen Gestaltung neuer Qualifizierungsstrategien*. Bielefeld, 1998.

Berlecon Research. *Wachstumsmarkt E-Learning: Anforderungen, Akteure und Perspektiven im deutschen Markt*. Berlin, 2001. Disponible sur Internet: <http://www.berlecon.de/studien/elearning/index.html>

Bliesener, T. Evaluation betrieblicher Weiterbildung. In: Schwuchow, K.; Gutann, J. (dir.) *Weiterbildung Jahrbuch 1997*. Düsseldorf, 1997, p. 163-167.

Ehlers, U. *E-Learning: Stand und Perspektiven*. Étude réalisée pour la Verbraucherzentrale Bundesverband e.V. Bielefeld, 2002.

Ehlers, U. *Qualität beim E-Learning. Empirische Grundlegung und Modellkonzeption einer subjektorientierten Qualitätsentwicklung*. Thèse de doctorat. Bielefeld, 2003.

Ehlers, U.; Gerteis, W.; Holmer, T.; Jung, H. (dir.) *E-Learning-Services im Spannungsfeld von Pädagogik, Ökonomie und Technologie. L_-Lebenslanges*

Lernen im Bildungsnetzwerk der Zukunft. Bielefeld, 2003.

Fend, H. Qualität und Qualitätssicherung im Bildungswesen: Wohlfahrtsstaatliche Modelle und Marktmodelle. *Zeitschrift für Pädagogik*. 41. Beiheft: Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. Édité par Helmke, A.; Hornstein, W.; Terhart, E. Weinheim et Bâle, 2000.

Fischer-Blum, K. Qualitätsentwicklung als Antwort auf die Individualisierung im Bildungsbereich – am Beispiel der Hochschulen. In: Arbeitsstab Forum Bildung (dir.). Premier congrès du Forum Bildung, 14 et 15 juillet 2000 à Berlin. Bonn, 2000, p. 680-693.

Fricke, R. Zur Effektivität computer- und video-unterstützter Lernprogramme. In: Jäger, R. S. et al. (dir.) *Computerunterstütztes Lernen*. Beiheft 2 zur Zeitschrift *Empirische Pädagogik*. Landau, 1991, p. 167-204.

Fricke, R. Evaluation von Multimedia. In: Issing, L. J.; Klimsa, P. (dir.) *Information und Lernen mit Multimedia*. Weinheim, 1995, p. 400-413.

Gnahn, D. Zwischenbilanz der Qualitätsdebatte. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) & Nuissl, E.; Schiersmann, Ch.; Siebert, H.; Weinberg, J. (dir.) *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung Juni 1999*. Rapport 43 sur la qualité. Revue scientifique semestrielle du DIE. Bielefeld, juin 1999.

(33) Cf. Peters, 1999.



Gräber, W. *Kriterien und Verfahren zur Sicherung der Qualität von Lernsoftware in der beruflichen Weiterbildung.* Compte rendu demandé par le Bundesinstitut für Berufsbildung, Kiel, 1996.

Harel, I.; Papert, S. (dir.) *Constructivism.* Norwood, New Jersey, 1999.

Harvey, L.; Green, D. Qualität definieren. Fünf unterschiedliche Ansätze. *Zeitschrift für Pädagogik.* 41. Beiheft: Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. Édité par Helmke, A.; Hornstein, W.; Terhart, E. Weinheim et Bâle, 2000.

Herzberg, F. *The motivation to work.* New York, 1967.

Jonassen, D. (dir.) *Handbook of Educational Communications and technology.* New York, 1996.

Kirkpatrick, D.L. *Evaluating Training Programs. The Four Levels.* San Francisco, 1994.

KPMG. *eLearning zwischen Euphorie und Ernüchterung.* Munich: KPMG, 2001. Disponible sur Internet: <http://www.kpmg.de/about/press-office/2001/11/28.html>

Meier, A. Qualitätsbeurteilung von Lernsoftware durch Kriterienkataloge. In: Schenkel, P.; Holz, H., (dir.) *Evaluation multimedialer Lernprogramme und Lernkonzepte. Berichte aus der Berufsbildungspraxis.* Nürnberg, 1995.

Müller-Böling, D. Qualitätsmanagement in Hochschulen. In: Lohse, H. (dir.) *6. Deutscher Bibliothekskongress. 84. Deutscher Bibliothekartag in Dortmund 1994: Arbeitsfeld Bibliothek.* Francfort/Main, 1994, p. 75-83.

Müller-Böling, D. Qualitätssicherung in Hochschulen, Grundlage einer wissenschaftsbasierten Gesellschaft. In: Müller-Böling, Detlef (dir.) *Qualitätssicherung in Hochschulen. Forschung, Lehre, Management.* Gütersloh, 1995, p. 27-45.

Pawlowski, J.M. *The European Quality Observatory (EQO): Structuring Quality Approaches for E-Learning, ICALT 2003.* Athènes, juillet 2003.

Peters, O. *Auf dem Weg zum selbstgesteuerten Lernen.* Hagen, 1999. Disponible sur Internet: <http://www.fernuni-hagen.de/ZIFF/kurslist.htm>

Reeves, T. *A Research Agenda for Interactive Learning in the New Millennium.* Actes d'Ed-Media '99. Seattle, WA. USA. AACE. Charlottesville, VA, 1999.

Reigeluth, Ch. M. Instructional Design: What it is and why it is? In: Reigeluth, Ch. M. (dir.) *Instructional Theories and Models: An Overview of Their Current Status.* Hillsdale, New Jersey, 1983, p. 3-36.

Schenkel, P. Einführung. In: Schenkel, P.; Holz, H., (dir.) *Evaluation multimedialer Lernprogramme und Lernkonzepte. Berichte aus der Berufsbildungspraxis.* Nürnberg, 1995, p. 22.

Schenkel, P. (dir.) *Qualitätsbeurteilung multimedialer Lern- und Informationssysteme. Evaluationsmethoden auf dem Prüfstand.* Nürnberg, 2000.

Sennet, R. *Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus.* Berlin, 1998.

UnicMind. *eLearning und Wissensmanagement in deutschen Großunternehmen.* Göttingen, 2001. Disponible sur Internet: [//www.unicmind.de/elearningstudie.pdf](http://www.unicmind.de/elearningstudie.pdf)

Wallmüller, E. *Software Qualitätssicherung in der Praxis.* Munich, 1990.

Wilsonk, B.; Lowry, M. Constructivist Learning on the web. In: Burge, L. (dir.) *Learning Technologies: Reflective and Strategic Thinking.* Jossey-Bass. San Francisco, 2001. Disponible sur Internet: http://ceo.cudenver.edu/~brent_Wilson/WebLearning.html

Zimmer, G.; Psaralidis, E. Der Lernerfolg bestimmt die Qualität einer Lernsoftware! Evaluation von Lernerfolg als logische Rekonstruktion von Handlungen. In: Schenkel, P. (dir.) *Qualitätsbeurteilung multimedialer Lern- und Informationssysteme. Evaluationsmethoden auf dem Prüfstand.* Nürnberg, 2000, p. 262-303.



**Christian
Harteis**

Université de
Ratisbonne, Institut
de pédagogie



Les organisations apprenantes vues par les employés

Dans le cadre des nouveaux concepts de gestion, le rôle et la fonction de l'entreprise dans le développement des compétences individuelles sont constamment mis en avant. Ce développement est unanimement présenté comme à l'avantage tant des salariés que des entreprises.

Dans cet article sont présentés les résultats d'une enquête faite auprès de deux entreprises *high tech* se définissant elles-mêmes comme organisations apprenantes, afin de vérifier ce qu'il en est.

Il en ressort que, bien qu'un certain nombre des recommandations liées à la notion d'organisation apprenante semblent être réalisées dans les deux entreprises étudiées, des contradictions existent entre la prétention de ces entreprises à être des organisations apprenantes et la réalité.

Les entreprises qui prétendent se placer dans le champ de l'organisation apprenante devraient pourtant comprendre que la réalisation de conditions propres à permettre le développement des compétences de leurs employés est l'un des devoirs liés aux efforts de développement de l'entreprise.

Introduction

Les concepts usuels de gestion ont connu au cours des trois dernières décennies une évolution de leurs postulats fondamentaux sur le rôle et la fonction des employés. Alors que jusque pendant les années 80, c'étaient les structures tayloriennes qui dominaient le monde du travail avec leur régulation minutieuse des processus, et que la foi en la technique nourrissait la vision d'une usine sans personnel humain, l'étude du MIT «Le système qui va changer le monde» (Womack et al., 1990) amena les responsables à reconsidérer les choses. On vit alors apparaître l'idée de l'organisation «au plus juste», où la régulation des processus était réduite et où les responsabilités et les compétences de décision étaient décentralisées, ce qui devait d'une part rendre plus efficaces les processus de l'entreprise et d'autre part permettre de réagir rapidement aux changements du marché. Les employés se virent ainsi investis d'un rôle nouveau, celui d'aménager les processus de travail. Dans la suite des années 90 parvinrent à s'établir toute une série d'autres approches de l'organisation du travail dans l'entreprise, qui considéraient comme un défi central la maîtrise des processus de changement et visaient à la rendre plus efficace. Ces approches relèvent de l'idée de l'organisation apprenante et possèdent une même idée centrale, celle de la valorisation des compétences individuelles des employés. Ce n'est plus seulement un petit cercle de dirigeants, mais l'ensemble du personnel qui doit contribuer à maîtriser les défis auxquels l'entreprise est confrontée (Sattelberger, 1999). Cette démarche se fonde (entre autres) sur l'idée que face à des événements imprévisibles, plus le nombre d'intervenants est grand, plus le potentiel de solutions susceptibles de convenir est important.

Si l'on voit dans les compétences individuelles des employés un potentiel important pour la maîtrise de problèmes futurs difficiles à anticiper et si l'on désire disposer d'une large base de compétences individuelles, il est évident que l'on interprète les compétences individuelles comme une ressource qu'il importe de développer et de maintenir. C'est là l'une des raisons pour lesquelles de nombreuses entreprises se considèrent comme des «organisations apprenantes». Même des entreprises aux structures traditionnelles ont maintenant adopté certains aspects des organisations apprenantes, par exemple un système de boîte à suggestions, et s'efforcent ainsi de mettre à profit pour leur propre développement le potentiel de créativité et de compétence de leur personnel.

Le présent article commence par fournir un bref aperçu de la place qu'occupent les compétences individuelles des employés dans les concepts d'organisation apprenante et examine ensuite, à partir des résultats d'une étude empirique exploratoire, dans quelle mesure les employés de deux grandes entreprises industrielles allemandes considèrent que se réalise dans leur environnement de travail une démarche d'organisation apprenante.

La valeur des compétences individuelles dans les concepts d'organisation apprenante

On qualifie d'organisation apprenante une organisation «qui change en permanence parce que les employés sont encouragés à procéder sans cesse à des modifications et à des adaptations. Une organisation



défi central posé aux entreprises par la rapide mutation des marchés. (cf. par exemple Berryman et al., 1992, p. 10 sqq.; Köhl, 1998, p. 35 sqq.; Lesgold, 1997, p. 167). L'absence de prévisibilité claire des exigences futures est la raison pour laquelle les programmes conceptuels des organisations apprenantes visent à favoriser des compétences aussi larges que possible chez les employés et à permettre un large échange d'éléments de savoir dans les organisations.

Comme le montre le graphique 1, les démarches modernes d'organisation du travail qui structurent les entreprises en organisations apprenantes sont caractérisées notamment par le fait qu'elles exigent impérativement des employés de prendre des décisions et d'assumer des responsabilités et s'appuient donc sur leurs compétences individuelles. Plus la réduction formelle de la régulation par des instances centrales de l'entreprise est marquée, plus les employés ont la possibilité formelle de concourir à la définition des objectifs et des moyens de leur activité professionnelle. L'attrait croissant des approches qui proclament l'organisation apprenante peut être considéré comme un indice que les dirigeants des entreprises (quelles qu'en soient les raisons) acceptent et veulent cette participation des employés et qu'ils s'efforcent dès lors de mettre en place le fondement de cette participation, c'est-à-dire le développement des compétences individuelles.

D'une manière générale, «les processus modernes de travail sont caractérisés par un renforcement des exigences cognitives et communicatives, par un découplage croissant des processus de travail et de production, par une augmentation de la flexibilité, de la mobilité et de l'efficacité, ainsi que par une plus grande intensité du travail et de nouvelles formes de contrôle» (Dehnbostel et al., 2001, p. 11). Le travail quotidien est soumis à un changement constant dont les caractéristiques ne peuvent guère être anticipées. On attend des employés qu'ils maîtrisent ce changement de manière économiquement efficace. Il est impossible dans ce contexte de décrire des qualifications concrètes: dès lors qu'elles seraient définies, le changement permanent les remettrait vite en cause. Plus une compétence requise est formulée étroitement en relation avec des

nécessités existant au poste de travail, plus le risque est grand qu'elle se trouve dévalorisée par l'évolution que connaît le système d'emploi (cf. Heid, 1996, p. 20). C'est ce qu'avait déjà remarqué Mertens (1974) en présentant son concept des qualifications clés. On se met ces derniers temps, dans les contextes de la politique de la formation et de la pédagogie professionnelle, à recourir au concept de compétences professionnelles (d'action), parce qu'on peut ainsi dissimuler ce flou et imputer aux employés la responsabilité de la maîtrise des exigences (cf. Hof, 2002).

Objet de l'étude et démarche empirique

Les philosophies d'entreprise des entreprises industrielles modernes décrivent des scénarios d'entreprises apprenantes. Elles proclament l'importance des compétences individuelles pour le succès de l'entreprise et formulent les conditions dans lesquelles les compétences individuelles des employés sont promues et sollicitées. On est cependant en droit de douter que ces programmes conceptuels soient entièrement réalisés (cf. par exemple Büchter, 1997). D'ailleurs, une étude représentative menée par l'IAB/BIBB a montré que, pour une bonne part des employés de l'industrie et des services, les changements organisationnels restent sans effet direct sur leur domaine d'activité (Jansen, 2001). On est donc amené à se demander si les employés ont l'impression que leur environnement de travail favorise la promotion des compétences autant que les programmes conceptuels le demandent ou le prétendent.

Le présent article examine cette question dans deux perspectives différentes et rend compte de constats partiels d'une étude Delphi de plus grande ampleur (Harteis, 2002):

Les employés percevraient-ils comme une promotion et une sollicitation de leurs compétences individuelles les aspects envisagés dans les approches modernes de l'organisation du travail dans l'entreprise? Pour répondre à cette question, on a demandé à des employés d'indiquer, spontanément et sans qu'il leur soit donné



Tab. 1:

Vue d'ensemble des éléments considérés comme les plus importants pour la promotion des compétences individuelles (S) et de l'évaluation par les interviewés de la mesure dans laquelle ces éléments s'appliquent à leur environnement de travail (z)

	S	z
Soutien de la part des supérieurs et des collègues pour la résolution des problèmes	88	.27
Travail de projet	84	1.90
Latitude de décision	80	1.26
Participation à la formation continue, à des séances de <i>feedback</i> et à des groupes de travail interdisciplinaires	75	.2
Délégation de responsabilités en matière de personnel	72	.84
Exigences élevées à travers des tâches diverses	68	1.6
Mise au courant ciblée et systématique de nouveaux collaborateurs	67	-.44
Orientation stratégique de l'organisation du travail	64	-.15
Échange d'expériences avec collègues et supérieurs	61	-.44
Diversité des tâches à accomplir	53	1.05
Entretiens réguliers entre collaborateurs	52	.48

d'exemples, ce qu'ils ressentent, dans leur vécu quotidien dans l'entreprise, comme une promotion et une sollicitation de leurs compétences individuelles.

Dans quelle mesure les employés perçoivent-ils des déficits dans la réalisation des formules d'organisations apprenantes? Une telle question exigeant de la part des interviewés qu'ils soient au courant des approches des organisations apprenantes, ce que l'on ne saurait postuler sans restriction, c'est sur le mode indirect que la question a été posée. On a demandé aux employés de formuler des suggestions pour le cas où ils auraient à optimiser leur environnement de travail dans l'optique de la promotion et de la sollicitation de leurs compétences individuelles.

On a à cet effet présenté, dans le cadre d'une étude Delphi en quatre étapes, diverses interrogations à un petit groupe de 32 employés de deux entreprises modernes de haute technologie (l'une du secteur automobile, l'autre du secteur électronique) qui se considèrent elles-mêmes comme des organisations apprenantes. Les deux questions susvisées faisaient partie de l'étude Delphi de conception plus ample. On a procédé en deux étapes, en commençant tout d'abord par poser ces deux questions sans imposer de format de réponse. On a ensuite, afin de parvenir à un tableau plus différencié, présenté pour obtenir une nouvelle évaluation toutes les réponses obtenues. Les interviewés

devaient d'une part indiquer par une note l'importance qu'ils attribuent aux différents éléments. Ils devaient, d'autre part, noter les éléments donnés en réponse à la première question en fonction de la mesure dans laquelle ils estiment que ceux-ci sont réalisés dans leur environnement de travail, et les éléments donnés en réponse à la seconde question selon la mesure dans laquelle ils considèrent comme réalisables ces suggestions. Il s'agissait ici d'obtenir une estimation subjective de la part des interviewés et non pas une évaluation par référence à une stratégie de l'entreprise. Les critères d'évaluation de cette deuxième étape de l'étude ne revêtaient en tant que tels qu'une importance secondaire. Il s'agissait ici en premier lieu d'une validation intersubjective des résultats permettant de distinguer des réponses majoritaires les réponses individuelles issues d'environnements de travail peut-être atypiques.

Résultats

Les tableaux qui suivent présentent les réponses aux deux questions posées. Le tableau 1 contient des réponses à la question concernant ce que les employés ressentent comme une promotion et une sollicitation de leurs compétences individuelles dans leur environnement de travail. Il comporte la liste des réponses considérées comme particulièrement im-



Tab. 2:

Vue d'ensemble des éléments considérés comme les plus importants pour la promotion des compétences individuelles (S) et de l'évaluation de leur possibilité de réalisation (z)

	S	z
Davantage de courage pour changer les structures et les routines connues	103	2.124
Les cadres devraient prendre le temps de s'occuper des faiblesses et des atouts des employés	83	-.01
Rotation d'emploi et extension des tâches	78	1.743
Communication organisée entre collègues; entretiens de <i>feedback</i> avec les supérieurs et le service du personnel	69	1.353
Élimination de la disparité entre responsabilité et latitude d'action: plus grande latitude de décision	59	.277
Orientation sur des valeurs communes	55	.914
Davantage de droit de parole dans l'aménagement des grands objectifs	49	-.35
Promotion et reconnaissance de la créativité	49	.329
La planification à long terme devrait être connue plus précisément; objectifs plus clairs, plus structurés	48	-.06

portantes lors de la deuxième étape de l'étude Delphi. Dans la colonne S figure le nombre des points totalisés par l'élément lors de l'évaluation de son importance. La colonne z comporte l'évaluation standardisée z de la mesure dans laquelle les éléments sont considérés comme réalisés.

De manière analogue, le tableau 2 présente les suggestions notées comme étant les plus importantes; dans la colonne S figure le nombre de points correspondant à l'importance et dans la colonne z l'évaluation de la possibilité de réalisation.

Discussion

Sur la première question

La première question servait à relever les conditions dans lesquelles les employés considèrent que leurs compétences individuelles sont promues et sollicitées dans leur environnement de travail. Les constats auxquels elle donne lieu peuvent être considérés dans le contexte des approches modernes de l'organisation du travail dans l'entreprise (notamment celles de l'organisation apprenante), selon lesquelles il convient de considérer les compétences individuelles des employés comme un facteur central d'influence sur le succès futur de l'entreprise. Les réponses données par les interviewés sur ce que, dans leur environnement de travail,

ils considèrent comme une promotion de leurs compétences peuvent être comparées à ce que proclament les concepts d'organisation apprenante.

Les éléments suivants sont considérés comme particulièrement importants: soutien de la part des supérieurs et des collègues pour la résolution des problèmes; travail de projet; latitude de décision; participation à la formation continue, à des séances de *feedback* et à des groupes de travail interdisciplinaires; délégation de responsabilités en matière de personnel; exigences élevées des tâches; mise au courant ciblée et systématique des nouvelles recrues; orientation stratégique de l'organisation du travail; échange d'expériences avec collègues et supérieurs; diversité des tâches à accomplir; entretiens réguliers entre collaborateurs (cf. tableau 1).

On constate une très grande coïncidence des éléments avec les caractéristiques organisationnelles envisagées dans les nouvelles démarches d'organisation du travail dans l'entreprise (cf. à ce sujet Harteis, 2002): on a dès l'introduction de l'organisation «au plus juste» délégué des pouvoirs de décision, introduit le travail de projet et des cercles de qualité organisés au niveau interdisciplinaire. La dérégulation des processus de travail s'est accompagnée d'un renforcement des exigences et d'un enrichissement des tâches. La résolution des problèmes sur le mode



coopératif ainsi qu'une orientation stratégique de l'organisation du travail sont des caractéristiques d'une entreprise fractale ou virtuelle dans laquelle des structures internes durables sont abandonnées au profit de formes temporaires de coopération. L'échange d'expériences et la mention explicite de la participation à la formation continue figurent dans les démarches d'organisation apprenante.

Un élément ne convient pas à l'objectif d'une organisation apprenante: celui de la transmission de responsabilités en matière de personnel, qui semble révélateur d'un clivage hiérarchique que l'on essaie de surmonter depuis l'introduction de l'organisation «au plus juste». En effet, on peut considérer que la délégation de responsabilités en matière de personnel définit en même temps une hiérarchisation.

On peut toutefois constater qu'une bonne partie des éléments considérés comme particulièrement importants pour la promotion et la sollicitation des compétences individuelles reprennent des caractéristiques des concepts organisationnels récents. On peut donc considérer les résultats comme une confirmation de ces concepts organisationnels, parce que ces caractéristiques sont perçues par les employés exactement comme cela est prévu: comme une promotion et une sollicitation des compétences individuelles.

L'évaluation de l'importance se situe toutefois encore au niveau des déclarations normatives et programmatiques, peut-être en fonction de ce que les interviewés désirent. La deuxième évaluation fournit des informations sur la mesure dans laquelle ces exemples sont réalisés dans la pratique quotidienne de l'entreprise. Les interviewés devaient indiquer dans quelle mesure ils considèrent que les exemples s'appliquent à leur domaine de travail. L'évaluation a donné des résultats particulièrement élevés pour le travail de projet, les exigences élevées du travail, la latitude de décision et la diversité des tâches à accomplir, qui se situent plus d'un écart-type au-dessus de la moyenne de l'ensemble (cf. valeur z au tableau 1).

Les interviewés n'évaluent avec une certaine retenue que la réalisation de la mise au courant des nouveaux employés, de l'échange mutuel d'expériences avec les

collègues et les supérieurs, ainsi que de l'orientation stratégique de l'organisation du travail. Ces trois réponses ont obtenu des valeurs z négatives, c'est-à-dire que la notation de leur application est inférieure à la moyenne, restant toutefois proche de la moyenne ($z = [-.44; -.15]$, cf. tableau 1).

Les onze autres éléments considérés comme particulièrement importants sont tous affectés de valeurs z positives allant de $z = .2$ à $z = .84$ et semblent donc représenter une description très correcte des conditions que les interviewés trouvent dans leur environnement de travail.

On est ainsi dans l'ensemble en présence de conditions de réalisation favorables pour la mise en place dans l'entreprise d'une organisation du travail propre à promouvoir et solliciter les compétences individuelles des employés:

Dans l'évaluation de l'importance d'exemples de promotion et de sollicitation des compétences individuelles dans le cadre du travail quotidien dans l'entreprise, ce sont surtout les éléments caractéristiques des nouveaux concepts d'organisation et en particulier d'organisation apprenante qui ont obtenu une note élevée. On peut en conclure que les caractéristiques de l'organisation du travail dans l'entreprise telles qu'elles sont fixées dans un tel programme conceptuel contribuent à soutenir l'acquisition de compétences et leur mise en œuvre.

La confirmation empirique que les éléments indiqués décrivent pour l'essentiel de manière correcte le domaine de travail des interviewés dépasse le niveau du programme conceptuel pour atteindre celui de la réalité de l'entreprise. Les interviewés ont témoigné qu'ils percevaient dans leur environnement de travail des situations concrètes où ils voient leurs compétences individuelles promues et sollicitées. Ils attestent ainsi (dans des exemples choisis) l'existence de conditions de travail propres à promouvoir les compétences.

Sur la deuxième question

Outre la question de la mesure dans laquelle les employés perçoivent leur environnement de travail comme propre à



promouvoir les compétences, un rôle est aussi joué dans l'étude des conditions de travail favorables à la compétence par la question des obstacles qui entravent la promotion et la sollicitation des compétences individuelles. C'est indirectement que des réponses ont été obtenues à ce sujet, en invitant les interviewés à formuler des suggestions.

Ces résultats peuvent aussi être analysés dans le contexte des nouveaux concepts d'organisation. Si les interviewés formulent des suggestions qui, selon ces concepts, devraient en fait être déjà réalisées, cela peut être considéré comme un indice d'une carence au niveau de la mise en pratique du programme conceptuel.

Parmi les suggestions, celles qui sont indiquées au tableau 2 ont été jugées par les interviewés particulièrement importantes pour une meilleure promotion des compétences individuelles. Ces exemples se réfèrent à trois aspects différents de la vie quotidienne dans l'entreprise: (a) processus formels, (b) comportement et relations interpersonnelles, (c) suggestions fondamentales.

En ce qui concerne le point (a): c'est aux processus formels que se réfèrent les suggestions relatives à la participation et à la structuration des objectifs, la revendication de la rotation d'emploi et la demande de communication organisée. Il est intéressant de noter que ces suggestions présentent des contributions complémentaires au premier ensemble de questions, puisque parmi les suggestions ont été évoqués des aspects qui sont en même temps cités à titre d'exemples de la promotion des compétences dans la vie quotidienne de l'entreprise. On y trouvait en effet (également jugés particulièrement importants) «exigences élevées à travers des tâches diverses», «échange d'expériences avec collègues et supérieurs», ainsi qu'«orientation stratégique de l'organisation du travail». Ce qui de prime abord peut sembler être une contradiction s'explique de manière plausible par la méthodologie utilisée. Les interviewés avaient été priés dans une première phase de formuler à la fois des exemples de promotion des compétences et des suggestions. La tâche consistait lors de la deuxième phase à porter une évaluation sur *toutes* les suggestions formulées. Il

était donc possible que dans la première phase un aspect soit cité par un interviewé comme exemple de son propre travail quotidien et fasse en même temps l'objet d'une suggestion de la part d'un autre interviewé. Lors de la deuxième phase, tous les interviewés devaient porter une évaluation tant sur l'exemple tiré du travail quotidien que sur la suggestion. Ils devaient dans les deux cas commencer par évaluer l'importance de cet aspect pour la promotion et la sollicitation des compétences individuelles. Une évaluation de niveau similairement élevé ou bas dans les deux cas est logique. C'est plutôt en ce qui concerne la deuxième évaluation que l'on peut s'attendre à des différences (mesure dans laquelle les exemples sont considérés comme s'appliquant au domaine de travail de l'intéressé et dans laquelle les suggestions sont jugées réalisables). On interprétera à partir de cette deuxième évaluation ces constats apparemment contradictoires.

L'élément complémentaire de la suggestion «rotation d'emploi» est considéré comme très pertinent dans les exemples de la promotion des compétences. On peut donc considérer que, pour la plupart des interviewés, les exigences élevées à travers des tâches diverses font partie du vécu quotidien dans l'entreprise. Il est dès lors compréhensible que la possibilité de réalisation de cet élément fasse l'objet d'une évaluation élevée. Le fait qu'il figure parmi les suggestions ne saurait donc être considéré comme un indice d'une carence de sa mise en œuvre.

Pour les deux autres paradoxes apparents qu'accusent les résultats, l'évaluation accuse des disparités. L'élément complémentaire de la revendication de participation à l'aménagement, à la structuration et à la diffusion des objectifs relève, dans la liste des exemples, de l'élément «orientation stratégique de l'organisation du travail». Cet élément n'a cependant pas, lorsqu'il s'agissait pour les interviewés d'évaluer son application à leur propre domaine de travail, reçu de notes élevées ($z = -.15$). Il semble donc plutôt s'agir d'un élément inhabituel, ce que reflète aussi l'évaluation de la possibilité de réalisation des suggestions, assez moyenne ($z = [-.35; -.06]$). Il semble donc justifié d'interpréter ces résultats en disant que les interviewés souhaitent et considèrent



comme importantes pour la promotion des compétences la participation des employés à l'aménagement des grands objectifs et une meilleure connaissance des planifications à long terme, mais que ces aspects sont toutefois sous-développés dans la réalité quotidienne de l'entreprise. Un tel constat est toutefois en contradiction avec les concepts organisationnels récents, qui visent à une auto-organisation de parties de l'entreprise, par exemple dans des coopérations temporaires. Les structures de ce type supposent que les objectifs puissent être aménagés par les employés. Une connaissance seulement limitée des planifications et objectifs à long terme révèle une carence dans la mise en pratique d'un élément commun à toutes les approches nouvelles. En effet, avec une délégation croissante de pouvoirs de décision, il faut que les objectifs de l'entreprise soient explicites pour que soient instaurées les conditions qui permettront de prendre des décisions compétentes et raisonnables aussi dans l'optique de l'entreprise.

La dernière «paire contradictoire» est évaluée de manière analogue dans les différentes listes. On trouve dans la série des suggestions considérées comme particulièrement importantes la revendication d'une communication organisée entre collègues ainsi que d'entretiens de *feedback*. La possibilité de réalisation de cette proposition fait l'objet d'une évaluation particulièrement élevée ($z = 1.353$). L'élément complémentaire, l'échange d'expériences avec les collègues et les supérieurs hiérarchiques, est cité comme un exemple particulièrement important pour la promotion des compétences individuelles. Cependant, les interviewés ne sont pas nombreux à trouver que cet exemple s'applique particulièrement, ce qui se répercute dans le fait qu'il est affecté d'une valeur z négative. Cela pourrait être l'expression d'une carence particulièrement grave dans la mise en œuvre des nouveaux concepts d'organisation. Les deux réponses se réfèrent, si on les prend par le détail, à des aspects différents de la communication interne de l'entreprise, mais comme on trouve parmi les suggestions la réalisation d'une forme organisée, c'est-à-dire aussi formalisée, de communication, on peut en conclure qu'il existe dans la pratique des déficits qui pourraient être réduits au moyen du de-

gré d'organisation des processus de communication. Cela serait à deux titres problématique pour la mise en œuvre des nouveaux concepts d'organisation: d'une part cela indiquerait que les conditions de l'organisation du travail dans l'entreprise ne stimulent pas la communication entre les employés, d'autre part la régulation de ces processus de communication irait à l'encontre de l'objectif de dérégulation.

En ce qui concerne le point (b): on peut regrouper dans cette deuxième rubrique des réponses portant sur le comportement, en l'occurrence l'appel aux cadres de prendre le temps de s'occuper des faiblesses et des atouts individuels des employés et la revendication d'une orientation sur des valeurs communes. Le premier élément se réfère à des déficits perçus dans le comportement d'encadrement des supérieurs hiérarchiques. La possibilité de réalisation de cette suggestion fait l'objet d'une évaluation moyenne donnant lieu à une interprétation ambivalente: il convient d'une part de considérer cette suggestion comme l'expression d'une carence en la matière, qui révèle une entrave à la promotion et à la sollicitation des compétences individuelles, mais en même temps l'importance qui lui est attribuée témoigne que le problème est perçu, ce qui constitue une prémisse favorable à sa résolution.

Il en va différemment de l'évaluation de la suggestion d'une orientation sur des valeurs communes. Comme le montre le tableau 2, la possibilité de réalisation attribuée à cet élément est élevée. Cette suggestion peut être considérée tout d'abord comme l'indice d'un déficit, même si les données disponibles ne permettent pas d'en dégager la raison. On pourrait supposer d'une part que l'orientation sur des valeurs communes laisse indifférents certains des employés, d'autre part que les valeurs en vigueur dans l'entreprise ne sont pas partagées ou qu'elles sont récusées.

Ces deux hypothèses, celle de l'indifférence tout comme celle du refus, mineraient, si elles étaient vraies, certains principes des nouveaux concepts d'organisation du travail dans l'entreprise, qui précisément confèrent à l'orientation sur des valeurs communes un rôle non négli-



geable. Cette orientation est au fond déjà nécessaire pour une délégation conséquente et authentique de responsabilités et de pouvoirs de décision conférant aux employés des degrés de liberté et leur ouvrant des alternatives réalisables d'action et de décision: pour que la pérennité d'une entreprise et le maintien de sa capacité d'action sur le marché puissent être assurés, il est indispensable qu'elle dispose d'un fondement de valeurs communes guidant sans équivoque l'action des membres de l'organisation. Les valeurs dont il est ici question ne peuvent bien entendu être que des paramètres normatifs d'orientation en rapport avec l'activité professionnelle. Les valeurs d'ordre privé ou religieux ne sauraient jouer ici aucun rôle. On peut considérer aussi que les interviewés ont procédé à cette restriction en évaluant cette suggestion. La question des possibilités et des conséquences d'éventuelles disparités et collisions de valeurs entre la vie professionnelle et la vie personnelle quotidienne est ici délibérément laissée de côté.

En ce qui concerne le point (c): la troisième rubrique regroupe des suggestions fondamentales visant d'une part à éliminer l'écart entre responsabilité et latitude d'action par de plus grandes libertés de décision, d'autre part à avoir davantage de courage pour changer les structures et les routines éprouvées et à promouvoir la créativité. Ces aspects mettent en cause la réalisation d'éléments centraux des concepts modernes d'organisation, qui justement prévoient la délégation de responsabilités et de pouvoirs de décision, la suppression des structures figées, les innovations.

Or, on ne peut en fait parler de délégation de responsabilités que si elle confère des degrés de liberté à ceux qui en bénéficient (cf. Heid, 1999). Le fait que cette suggestion se soit vu attribuer une extrême importance indique que tel ne semble pas être le cas et que, lorsqu'on parle dans l'entreprise de responsabilités, c'est en général du bon accomplissement de tâches définies par autrui qu'il est question. Cette hypothèse est confirmée par un constat d'une autre partie de l'étude Delphi, selon laquelle les interviewés ne voient pas, dans le contexte de la vie quotidienne de l'entreprise, la responsabilité comme la perception d'un impératif

moral, mais, pour reprendre une distinction opérée par Tenorth (1990), plutôt comme une tâche, ce qui toujours implique aussi son bon accomplissement en vertu de certains critères (cf. Harteis et al., 2001).

La profusion d'ouvrages populaires sur la gestion du changement (par exemple, Berndt, 1998; Doppler et al., 2000; Gattermeyer, 2000) n'est pas le seul indice que les changements se voient attribuer une importance essentielle dans l'organisation du travail de l'entreprise. Les nouveaux concepts de gestion, précisément, voient dans la rapide adaptation aux exigences du marché et de la clientèle la recette centrale du succès de l'entreprise. Cette adaptation est impossible si l'on se contente, sans les remettre en question, de conserver les procédures usuelles. Confrontées à l'insécurité résultant d'un environnement en mutation rapide à turbulente, les entreprises réagissent en modifiant leurs structures, que ce soit aux points de contact avec le monde extérieur ou en leur propre sein (cf. Priddat, 1999). La grande importance attribuée aux suggestions concernant cet élément et une plus grande reconnaissance de la créativité doit être considérée comme un indice de l'existence de déficits au niveau tant de la mise en œuvre des nouveaux concepts d'organisation du travail dans l'entreprise que de la réalisation de conditions de travail propres à promouvoir les compétences.

Conclusions

Les organisations apprenantes sont orientées sur la promotion et la sollicitation des compétences individuelles des employés. L'étude décrite ici visait à vérifier dans quelle mesure les employés d'entreprises qui se considèrent elles-mêmes comme des organisations apprenantes voient réalisées des conditions de travail propres à promouvoir les compétences. Comme le montrent les résultats, il semble y avoir dans les programmes conceptuels des organisations apprenantes la disparité suivante entre intention proclamée et réalité:

Les concepts paraissent d'une part être sur la «bonne voie», car les employés perçoivent comme une promotion et une



sollicitation de leurs compétences individuelles précisément les éléments de l'organisation du travail qui sont prévus et envisagés dans les nouveaux concepts d'organisation, notamment d'organisation apprenante. Une autre raison d'être confiant est qu'une bonne partie des interviewés voient réalisées dans leur propre environnement de travail certaines caractéristiques des conditions de travail propres à promouvoir les compétences.

Les résultats indiquent cependant aussi que l'on ne saurait parler d'une mise en œuvre intégrale des concepts d'organisation apprenante. En effet, les employés formulent des suggestions (signalant ainsi des déficits) qui (a) devraient selon les programmes conceptuels être en fait déjà réalisées et (b) sont pour une bonne part considérées comme réalisables par les interviewés. Ces déficits pourraient, à en croire certains indices, être imputables au comportement de supérieurs hiérarchiques. Les données disponibles ne permettent toutefois pas d'en analyser les causes plus en profondeur.

Les programmes conceptuels d'organisations apprenantes sont donc à la hauteur de leurs ambitions, dans la mesure où les employés les considèrent effectivement

comme une promotion et une sollicitation de leurs compétences individuelles. Le fait qu'ils perçoivent leur domaine de travail comme un domaine de développement de leurs compétences individuelles montre la justesse du postulat qui est à la base des concepts d'organisation apprenante et selon lequel les employés sont intéressés par le développement de leurs compétences dans le contexte professionnel. On constate dans la réalité des carences correspondant à une mauvaise mise en œuvre des programmes conceptuels, que l'on ne saurait toutefois imputer aux concepts eux-mêmes, mais à certains comportements individuels. On peut donc souscrire à l'affirmation courante que c'est dans les compétences des employés (et dans leur développement) que réside le potentiel d'avenir le plus important pour l'entreprise. Il appartient aux entreprises qui l'admettent de s'acquitter de leurs responsabilités: l'instauration de conditions de travail propres à promouvoir les compétences relève aussi des missions du développement de l'organisation de l'entreprise. Pour que les employés développent et utilisent leurs compétences dans le travail quotidien, il faut qu'ils trouvent dans leur domaine d'activité les conditions et les incitations requises à cet effet.

Bibliographie

Berndt, R. *Unternehmen im Wandel – Change Management*. Berlin: Springer, 1998.

Berryman, S. E.; Bailey, T. R. *The Double Helix of Education and the Economy*. New York: IEE, 1992.

Büchter, K. *Betriebliche Weiterbildung – anthropologisch-sozialhistorische Hintergründe*. Munich: Rainer Hampp, 1997.

Dehnbostel, P.; Erbe, H.-H.; Novak, H. Einleitung: Lernen im Kontext betrieblicher Modernisierung. In: Dehnbostel, P.; Erbe, H.-H.; Novak, H. (dir.) *Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen*, 2^e éd., Berlin: Édition Sigma, 2001, p. 7-20.

Doppler, K.; Lauterburg, C. *Change Management: Den Unternehmenswandel gestalten*. 9^e éd., Francfort/Main: Campus, 2000.

Drechsel, B. *Subjektive Lernbegriffe und Interesse am Thema Lernen bei angehenden Lehrpersonen*. Münster: Waxmann, 2001.

Freimuth, J. Auf dem Wege zum Wissensmanagement. Personalentwicklung in lernenden Organisationen. *Psychologie*. Göttingen: Verl. F. Angew, 1997.

Friedman, B. S.; Hatch, J. A.; Walker, D. M. *Mehrwert durch Mitarbeiter. Wie sich Human Capital gewinnen, steigern und halten lässt*. Neuwied: Luchterhand, 1999.

Gattermeyer, W. *Change Management und Unternehmenserfolg. Grundlagen – Methoden – Praxisbeispiele*. Wiesbaden: Gabler, 2000.

Harteis, C. *Kompetenzfördernde Arbeitsbedingungen. Zur Konvergenz ökonomischer und pädagogischer Prinzipien betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung*. Wiesbaden: DUV, 2002.

Harteis, C.; Heid, H.; Bauer, J.; Festner, D. Kernkompetenzen und ihre Interpretation zwischen ökonomischen und pädagogischen Ansprüchen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 97, 2001, p. 222-246.

Heid, H. Über die Vereinbarkeit individueller Bildungsbedürfnisse und betrieblicher Qualifikationsanforderungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45, 1999, p. 231-244.

Heid, H. Weiterbildung – die neue Herausforderung? Über die Qualität von Argumenten, mit denen



das Weiterbildungserfordernis begründet wird. *Aulavorträge* n° 58. Saint-Gall: Université de Saint-Gall, 1996.

Hof, C. Von der Wissensvermittlung zur Kompetenzorientierung in der Erwachsenenbildung? *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, 49, 2002, p. 80-89.

Jansen, R. Arbeitsbedingungen, Arbeitsbelastungen und Veränderungen auf betrieblicher Ebene. In: Dostal, W.; Jansen, R.; Parmentier, K. (dir.) *Wandel in der Erwerbsarbeit: Arbeitssituation, Informatisierung, berufliche Mobilität und Weiterbildung*. Nuremberg: IAB, 2001, p. 39-65.

Kühl, S. *Wenn die Affen den Zoo regieren. Die Tücken der flachen Hierarchien*. 5^e éd. revue et compl., Francfort/Main: Campus, 1998.

Lesgold, A. Wandel in der Arbeitswelt und beim Lernen: Folgerungen für eine anwendungsnahe Lernforschung. In: Gruber, H.; Renkl, A. (dir.) *Wege zum Können. Determinanten des Kompetenzerwerbs*. Bern: Huber, 1997, p. 156-177.

Mertens, D. Schlüsselqualifikationen. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 7, 1974, p. 36-43.

Priddat, B. P. Zukunft der Arbeit – Eine theoretische Skizze. *Universitas*. Édition allemande, 54, 1999, p. 133-141.

Probst, G. J. B.; Büchel, B. S. T. *Organisationales Lernen. Wettbewerbsvorteil der Zukunft*. Wiesbaden: Gabler, 1994.

Sattelberger, T. *Wissenskapitalisten oder Söldner? Personalarbeit in Unternehmensnetzwerken des 21. Jahrhunderts*. Wiesbaden: Gabler, 1999.

Tenorth, H. E. Verantwortung und Wächteramt. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 66, 1990, p. 409-435.

Wildemann, H. Wie ist eine lernende Unternehmensorganisation zu gestalten? In: Wojda, F. (dir.) *Innovative Organisationsformen. Neue Entwicklungen in der Unternehmensorganisation*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, 2000, p. 323-342.

Willke, H. *Systemisches Wissensmanagement*. Stuttgart: Lucius und Lucius, 1998.

Womack, J. P.; Jones, D. T.; Roos, D. *The Machine that Changed the World*. New York: Rawson, 1990.



Formuler les politiques des établissements éducatifs grâce à la discussion électronique entre enseignants et direction

Introduction

Aux Pays-Bas, comme dans de nombreux autres pays d'Europe et du reste du monde, on attend des établissements éducatifs qu'ils mènent à bien une mission d'innovations éducatives multiples à grande échelle. Dans l'enseignement agricole secondaire, les innovations sont centrées sur la mise en œuvre d'un tronc commun de matières obligatoires pour les élèves au cours des trois premières années (correspondant à l'«éducation de base») et d'un programme visant à établir une meilleure adéquation entre les certificats et diplômes délivrés et les compétences professionnelles requises sur le marché du travail (ce que l'on appelle la «structure des qualifications») (voir aussi Jongmans, Slegers, Biemans & De Jong, en cours de révision). Dans ce contexte, les établissements éducatifs sont encouragés à élaborer leurs propres politiques. Pour pouvoir développer leurs propres procédures, stratégies et lignes directrices afin de réaliser le changement pédagogique et organisationnel qui leur est demandé, les établissements doivent avoir la «capacité de décision» (voir aussi Giesbers et al., 1987; Jongmans, Biemans & Beijgaard, 1998). Celle-ci peut être définie comme «la possibilité pour les établissements de décider en toute indépendance de leurs propres politiques» (Slegers et al., 1994, p. 148).

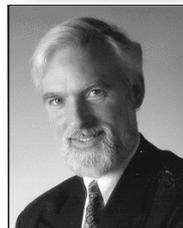
La recherche met en évidence des écarts considérables entre les établissements en termes de capacité de décision, laquelle semble dans une très large mesure déterminée par le degré de participation des

enseignants aux processus décisionnels: les établissements dans lesquels les enseignants participent activement à la formulation des politiques pédagogiques (et administratives) ont une plus grande capacité de décision que ceux dans lesquels ils y participent peu ou pas du tout (Slegers et al., 1994). Dès lors, un moyen de transformer les établissements en organisations plus professionnelles et d'améliorer et d'innover l'éducation est d'accroître la participation des enseignants aux (principaux) processus décisionnels (voir Jongmans, Biemans & Beijgaard, 1998).

Les processus d'innovation dans les établissements semblent souvent ralentis par le fait que les enseignants travaillent de manière isolée (voir aussi Jongmans, Slegers, Biemans & De Jong, en cours de révision). Il est de plus en plus avéré que la collaboration entre les enseignants et entre ces derniers et la direction de l'établissement favorise et stimule l'amélioration et l'innovation de l'éducation. En particulier, la participation des enseignants à la formulation des politiques de l'établissement est souvent citée comme une condition de travail structurelle susceptible d'influer positivement sur la mise en œuvre de l'innovation au sein de cet établissement. Cette participation implique que les enseignants consultent leurs collègues et la direction et prennent ensemble les décisions concernant ces politiques. La recherche sur les liens entre la participation des enseignants à la formulation de ces politiques et l'amélioration et l'innovation des pratiques de la classe révèle que cette participation a des effets positifs sur la mise en œuvre



P.M. van Oene



M. Mulder



A.E. Veldhuis-Diermanse



H.J.A. Biemans

Sciences de l'éducation, Université de Wageningen

Cet article porte sur la question de recherche suivante: la participation des enseignants à la formulation des politiques des établissements éducatifs peut-elle être stimulée par le travail collaboratif assisté par ordinateur (TCAO)? Il rend compte d'une étude de cas exploratoire sur l'utilisation d'une plate-forme de discussion électronique entre les enseignants et entre ces derniers et la direction de l'établissement, pour accroître la participation des enseignants aux processus décisionnels. À partir des résultats de la recherche, des recommandations sont proposées sur la manière de convaincre les enseignants de la valeur ajoutée que peut apporter le TCAO à la formulation de nouvelles politiques au sein d'un établissement.



des innovations. Cette participation contribue aussi dans une large mesure à améliorer la qualité du travail des enseignants. Enfin, la recherche indique que cette participation améliore l'efficacité des enseignants, qu'elle permet de mieux leur faire accepter les (nouvelles) décisions stratégiques, qu'elle améliore le plus souvent la qualité des décisions prises et qu'elle est importante pour la capacité de l'établissement de suivre une ligne politique.

Malgré les effets positifs de cette participation sur les modes de fonctionnement innovants des établissements et sur certains aspects de la professionnalité des enseignants, ces derniers ne sont pas toujours disposés à participer. Les travaux de recherche menés par Smylie (1992) sur la volonté des enseignants de participer aux processus décisionnels font apparaître que cette volonté dépend du domaine considéré: les décisions concernant les programmes et l'enseignement (domaine strictement éducatif) sont celles qui mobilisent le plus les enseignants, alors que les décisions concernant le personnel et la gestion (domaine administratif) sont celles qui les mobilisent le moins. Pour nombre d'enseignants, l'absence de lien direct entre le processus primaire et la pratique quotidienne semble constituer l'un des principaux motifs de non participation à ces processus décisionnels. De plus, un aspect plus fondamental de leur travail entre en ligne de compte dans cette volonté de participation: Little (1990) attire l'attention sur le fait que la culture d'enseignement peut être qualifiée d'individualiste et de conservatrice, dans le sens où les normes professionnelles relatives à la sphère privée et à l'autonomie individuelle jouent un rôle important (voir aussi Smylie, 1992). Ces normes professionnelles influent sur les conceptions que les enseignants ont de leur travail et sur leur professionnalisme. Dans cette optique, le professionnalisme des enseignants pourrait avoir des effets sur leur degré de participation aux processus décisionnels (pour une analyse plus détaillée, voir Jongmans, Slegers, Biemans & De Jong, op. cit.).

Dès lors, les travaux de recherche susmentionnés nous permettent d'affirmer que, pour pouvoir innover, les établissements éducatifs doivent associer les enseignants à la formulation de leurs politi-

ques. La question de recherche posée dans le présent article est de savoir si la participation des enseignants à la formulation des politiques de l'établissement peut être stimulée par la discussion assistée par ordinateur entre les enseignants et entre ces derniers et la direction. En raison de la charge de travail croissante, de la transformation de l'organisation et du contenu des enseignements, des horaires flexibles, du travail à temps partiel et de l'éclatement des établissements en plusieurs antennes, les enseignants et la direction ont de plus en plus de difficultés à trouver des plages horaires régulières pour se consulter en face à face. La solution pourrait venir des technologies de l'information et de la communication (TIC). Ci-après, nous procéderons tout d'abord à un examen général du travail collaboratif assisté par ordinateur (TCAO) et des aspects de l'apprentissage collaboratif assisté par ordinateur (ACAO) qui offrent une pertinence pour notre propos. Ensuite, nous présenterons une étude de cas exploratoire sur l'utilisation d'une plate-forme de discussion électronique pour accroître la participation des enseignants à la formulation des politiques au sein d'un établissement éducatif. Enfin, nous présenterons certaines conclusions qui s'appuient sur cette étude de cas et nous analyserons les résultats de la recherche.

Travail collaboratif assisté par ordinateur (TCAO)

Les textes traitant spécifiquement de la formulation des politiques au sein des établissements éducatifs grâce à la discussion assistée par ordinateur entre les enseignants et la direction font défaut. Cependant, ce thème présente certains liens avec les travaux menés par Beck, Brown, Marshall et Schwarz (2002) et Mwanza (2001). Beck et al. (2002) se sont penchés sur le rôle des enseignants au sein d'une équipe dans les discussions par courrier électronique et Mwanza (2001) a analysé les (dés)avantages liés à l'application de l'ACAO à la formation au poste de travail. L'ACAO a trait aux processus d'apprentissage, et notamment à la construction des connaissances (Veldhuis-Diermanse, 2002). En revanche, le TCAO a trait aux processus de travail et est con-



sidéré comme un moyen approprié pour partager l'information, développer des points de vue et prendre des décisions en situation de travail. Bien que l'ACAO et le TCAO présentent des différences dans certains de leurs aspects, tels que les publics cibles et la nature et le but des discussions, les résultats de la recherche sur l'ACAO peuvent être appliqués au TCAO, du fait que ce dernier comporte des éléments d'apprentissage.

Engeström (1987) a développé un modèle qui peut être utilisé pour mettre en œuvre un réseau électronique de TCAO et pour entretenir la motivation des participants tout au long de la discussion (voir tableau 1). Ce modèle comporte huit éléments d'apprentissage/de travail collaboratifs et huit questions correspondantes qui doivent être posées régulièrement aux participants pour identifier les éventuels obstacles. Lorsqu'on utilise une plate-forme de discussion électronique pour réorganiser les processus d'apprentissage/de travail collaboratifs afin d'accroître l'efficacité et/ou l'efficacité de ces processus, il est indispensable que les participants adhèrent à ce nouveau mode de collaboration.

Collis, Peters et Pals (2001) ont élaboré le «modèle des 4 e», qui permet de prédire dans quelle mesure une application de TIC sera utilisée dans les pratiques éducatives. Ce modèle comporte quatre facteurs: 1) efficacité pédagogique (*educational effectiveness*); 2) facilité d'utilisation (*ease of use*); 3) engagement (*engagement*) et 4) environnement (*environment*), qui a trait aux facteurs organisationnels, socioculturels et techniques.

Dans une étude pilote, Alaké-Tuenter et Jongmans (2000) ont mis en évidence que l'utilisation d'un réseau électronique doit soutenir la concurrence avec les autres activités quotidiennes des enseignants. Pour envisager un échange régulier de connaissances par voie électronique, ces derniers doivent être préalablement convaincus de la valeur ajoutée du TCAO. En outre, l'introduction d'un réseau électronique transforme les activités humaines: les individus accomplissent leur travail différemment (Orlikowski, 1992). Cela affecte non seulement le travail en soi, mais aussi la culture de travail (Mwanza, 2001).

Tableau 1: Modèle en huit étapes pour mettre en œuvre un réseau électronique de TCAO (Engeström, 1987)

1. Domaine d'intérêt	Quel type d'activité m'intéresse?
2. But de l'activité	Pourquoi cette activité est-elle menée?
3. Groupes cibles de l'activité	Qui intervient dans cette activité?
4. Outils	Quels outils sont utilisés pour mener cette activité?
5. Valeurs, standards, normes	Les tâches sont-elles affectées par des valeurs culturelles, des standards ou des normes?
6. Répartition des tâches	Qui est chargé de quelles tâches et comment les rôles sont-ils répartis?
7. Contexte	Dans quel contexte l'activité se déroule-t-elle?
8. Résultats	Sur quels résultats l'activité doit-elle déboucher?

Une difficulté connexe est de motiver les participants durant les discussions électroniques. Dans les contextes éducatifs traditionnels, la motivation des individus est alimentée par l'intérêt, la participation active, l'authenticité, l'actualité, les thèmes de discussion, les activités d'évaluation, etc. Dans un réseau électronique, les participants doivent se motiver eux-mêmes et maintenir cette motivation en formulant des buts clairs et en produisant leur propre valeur ajoutée (voir aussi Eales, Hall & Bannon, 2002).

Selon Beck et al. (2002) il est important qu'un groupe de discussion électronique compte des «communicateurs réflexifs». Un communicateur réflexif interprète l'information issue d'autres sources et construit ses propres idées et points de vue. De plus, il partage ces idées et points de vue avec les autres participants à la discussion et les incite à communiquer entre eux. En outre, la discussion peut être animée par un modérateur qui dirige, motive et stimule la participation active.

Mwanza (2001) a examiné les possibilités et les obstacles liés à l'utilisation de plates-formes de discussion électronique dans les organisations et dans la forma-



tion sur le lieu de travail ou dans la gestion interne des connaissances. Ces plates-formes facilitent le partage avec les collègues des connaissances générées durant le travail, évitant ainsi de réinventer la roue. Cependant, les résultats mettent également en évidence la nécessité de prendre en compte les habitudes sociales et culturelles des individus en termes de travail en équipe, de partage des connaissances et d'interaction.

À cet égard, il convient de noter la différence entre communication synchrone et asynchrone. Dans les systèmes synchrones, les individus peuvent travailler en temps réel depuis des lieux différents. Dans les systèmes asynchrones, le travail est indépendant des facteurs de temps et de lieu. La nature du moyen de communication utilisé a des effets directs sur le degré et la qualité de l'interaction entre les utilisateurs (Moore, 1993). Veerman et Veldhuis-Diermanse (2001) ont décrit quatre études de cas concernant des étudiants d'université qui devaient travailler en collaboration à des tâches complexes en utilisant des systèmes d'ACAO. Deux des systèmes utilisés étaient synchrones, les deux autres asynchrones. Dans les systèmes synchrones, de courts messages alimentaient très fréquemment les discussions. Dans les systèmes asynchrones, la fréquence était moindre mais les messages étaient beaucoup plus longs. Ces différences caractérisent les divers modèles de collaboration et de communication associés aux systèmes synchrones et asynchrones d'ACAO. La collaboration synchrone doit être rapide; la pression psychologique pour réagir aussi rapidement que possible est élevée (Moore, 1993). La discussion en mode synchrone peut être considérée comme un dialogue en continu, alors que la discussion en mode asynchrone se rapproche davantage du texte imprimé (Mason, 1992). En conséquence, dans la communication synchrone, les apprenants ont moins de temps pour rechercher l'information, leurs contributions ne font pas toujours l'objet d'une évaluation minutieuse, les questions posées sont rarement élaborées et les idées ne sont pas toujours étayées par des explications. Lors du choix d'une plate-forme de discussion électronique, ces différences doivent être prises en considération et la décision d'opter pour un système synchrone ou asynchrone doit être motivée par le but spécifique visé.

Enfin, s'agissant du travail collaboratif, Irish (1994) identifie les facteurs déterminants suivants: responsabilité personnelle, interdépendance positive, interaction positive, compétence collaborative et travail en équipe. La taille du groupe a aussi une incidence. Selon Kinney et Panko (1996), le groupe devrait compter huit personnes. Mwanza (2001) estime que la mise en œuvre réussie d'un système de gestion des connaissances dépend de la volonté des participants d'utiliser le système quotidiennement, de collaborer et de partager l'information. De plus, il est important de compléter les discussions en ligne par des réunions en face à face. Roschelle et Pea (1999) estiment même qu'il est très difficile de parvenir à une position ou à une politique communes sans réunions en face à face.

Étude de cas: TCAO et formulation des politiques au sein d'un établissement éducatif

Objet de l'étude et questions de recherche

Comme nous l'avons indiqué dans l'introduction, la recherche permet d'affirmer que, pour pouvoir innover, les établissements éducatifs doivent associer leurs enseignants à la formulation de leurs politiques. Dans le projet considéré, la question générale de recherche était de savoir si la participation des enseignants à la formulation de ces politiques peut être stimulée par la discussion assistée par ordinateur entre les enseignants et entre ces derniers et la direction. À cette fin, une étude de cas exploratoire a été conçue. Une étude de cas permet aux chercheurs de mettre en lumière la multiplicité des facteurs qui sont entrés en interaction pour produire le caractère unique de l'entité qui fait l'objet de cette étude. Il s'agit d'une méthode qui permet d'apprendre à partir d'une situation complexe par la description et l'analyse contextuelle et, au niveau des résultats, de décrire et de théoriser les raisons qui ont déterminé cette situation et les éléments importants à examiner dans des situations similaires. Dans une étude de cas, l'investigation porte sur un phénomène contemporain dans son contexte réel; les frontières entre le phénomène et



le contexte n'apparaissent pas clairement et de multiples sources d'informations sont utilisées.

Dans cette étude de cas, la recherche portait sur un groupe d'acteurs divers (enseignants et personnels de direction) qui participaient à des discussions assistées par ordinateur en vue de formuler certaines politiques au sein de l'établissement. Le TCAO a été introduit en tant que moyen d'engager les participants dans la prise de décision délibérative (indépendante des facteurs de temps et de lieu) concernant des questions concrètes liées aux politiques de l'établissement, et le but n'était donc pas d'échanger librement des informations sur des idées générales liées à l'éducation ou des options d'innovation sans engagement réel dans la formulation de ces politiques. Dans une étude pilote, le simple échange d'informations s'est avéré non efficace pour garantir la participation des enseignants (voir Alaké-Tuenter & Jongmans, 2000). Nous espérons que l'utilisation d'une plate-forme de discussion électronique, telle que décrite plus haut, apporterait une contribution précieuse à la collaboration entre les enseignants et la direction et à leur participation active à la création de points de vue partagés et à la formulation des politiques de l'établissement.

Les questions de recherche spécifiques étaient les suivantes:

- comment peut-on décrire le processus de TCAO durant les discussions assistées par ordinateur entre les enseignants et entre ces derniers et la direction de l'établissement?
- les participants estiment-ils que le TCAO apporte une valeur ajoutée à leur participation à la formulation des politiques de l'établissement?
- quelles conditions doivent être remplies pour que le TCAO apporte une valeur ajoutée à la participation à la formulation des politiques au sein des établissements éducatifs?

Conception et procédure

Entre septembre et décembre 2001, six enseignants et deux membres de la direction de l'établissement ont participé, à

titre volontaire, à trois cycles de discussion en ligne (complétés par des réunions en face à face) en vue de formuler certaines politiques pour l'établissement. Même si les participants avaient l'habitude d'échanger des informations par courrier électronique, le TCAO constituait pour la plupart d'entre eux une méthode nouvelle de partager et d'examiner conjointement des informations sur des questions éducatives spécifiques et de formuler de nouvelles politiques. L'étude de cas était articulée en trois phases.

1^{re} phase: *séance de présentation* (en face à face)

Cette séance visait à présenter la plate-forme de discussion électronique *Web Knowledge Forum* (WebKF, voir KF, 2001) et à expliquer l'objet de l'étude et la procédure utilisée. En outre, les participants ont répondu à un questionnaire en ligne portant sur leurs connaissances, compétences et attitudes concernant les plates-formes de discussion électronique.

2^e phase: *trois cycles de discussion électronique* d'une durée d'environ trois semaines chacun, qui ont fait l'objet d'un examen et d'une description approfondis. Pour chaque cycle, les personnels de direction ont formulé des questions de discussion concrètes liées aux politiques de l'établissement, afin de motiver les participants (voir Eales, Hall & Bannon, 2002). Le forum WebKF a été utilisé pour soutenir les processus de TCAO visant à générer des points de vue communs et à formuler de nouvelles politiques. Le WebKF (KF, 2001) est une plate-forme de discussion asynchrone développée par l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario (IEPO, voir aussi Veldhuis-Diermanse, 2002). Le WebKF permet aux participants de rédiger de nouvelles contributions («nouvelles notes») et des notes de réaction («élaborations») et aux auteurs d'éditer leurs notes. Les auteurs peuvent travailler seul ou en collaboration. De plus, les participants peuvent créer des liens ou des notes de référence. Outre la rédaction de notes, les participants peuvent consulter toutes les notes contenues dans le système. Cette plate-forme permet également de savoir qui a consulté telle ou telle note et combien de fois. Les notes sont organisées par dossiers, ou «fenêtres», dans la «liste des thèmes». Toutes les notes contenues dans un dossier sont clas-



sées par lien, mais l'utilisateur peut aussi les classer par auteur ou par date. Les documents plus volumineux sont classés dans deux répertoires prévus à cet effet. En outre, chaque participant dispose d'un répertoire personnel et il existe également un répertoire partagé. Enfin, le WebKF permet de consulter des sources web. Les discussions ont fait l'objet d'un suivi actif et les participants étaient incités à prendre part aux discussions (voir aussi Alaké-Tuenter & Jongmans, 2000). Les personnels de direction ont procédé régulièrement à des synthèses des discussions et ont formulé des conclusions pour les politiques de l'établissement.

3^e phase: *Séance d'évaluation* (en face à face)

Cette séance visait à évaluer les discussions. Les participants ont de nouveau répondu au questionnaire en ligne portant sur leurs connaissances, compétences et attitudes concernant les plates-formes de discussion électronique. Des éléments sur la valeur ajoutée de ce type de plate-forme avaient été ajoutés à ce questionnaire.

Résultats de la recherche

Attentes

Tous les participants disposaient d'un ordinateur relié à Internet chez eux et dans l'établissement. Avant le début des cycles de discussion, ils avaient l'intention d'accéder au système plusieurs fois, ou au moins une fois, par semaine pour participer aux discussions. La plupart d'entre eux estimaient que l'utilisation du WebKF leur permettrait de mieux partager et discuter les informations en vue de formuler les politiques de l'établissement, comme le montrent les réflexions suivantes:

«En tant que coordinateur, je souhaite examiner les points de vue sur les questions concrètes et organiser les arguments pour préparer la prise de décision lors des réunions de personnel.»

□ «Je pense qu'il est utile de mettre en commun différents types de connaissances et de questions.»

□ «J'espère acquérir une expérience du processus consistant à informer les autres

et à être informé par d'autres personnes qui ne peuvent passer beaucoup de temps ensemble en situation réelle.»

□ «Je pense que cela me permettra de recevoir davantage d'apports et de soutien pour la prise de décision.»

□ «Je pense que cela me permettra de connaître les possibilités offertes par un forum de discussion électronique qui peut être utilisé tant pour les questions organisationnelles que pour les activités pédagogiques.»

□ «Je pense que l'utilisation d'une plateforme de discussion électronique contribuera à améliorer la pertinence et la profondeur des discussions, mais aussi que cela me permettra de participer davantage à la formulation des politiques de l'établissement, étant donné que je travaille à temps partiel.»

□ «Je n'ai pas d'attentes précises. Je pense que cela améliorera à la fois la participation aux processus décisionnels et la qualité des décisions. Cela pourrait optimiser l'ensemble du processus d'élaboration des politiques au sein de l'établissement.»

Cycles de discussion

• Première discussion

Le premier cycle de discussion avait pour thème «l'organisation des stages» et était basé sur une proposition concrète. Six des (huit) participants ont pris part à la discussion. Il est intéressant de noter que l'interaction s'est effectuée essentiellement entre les enseignants et la direction, et rarement entre les enseignants. Seize messages ont été rédigés: six visaient à clarifier le sujet de la discussion, sept contenaient des commentaires et/ou des propositions concernant le thème, un était une note de synthèse qui présentait une conclusion et deux étaient des réactions à cette note de synthèse. La direction de l'établissement a estimé que les idées et points de vue des enseignants constituaient un apport utile à la formulation d'une nouvelle politique.

• Deuxième discussion

Le deuxième cycle de discussion avait pour thème «l'évaluation des résultats d'apprentissage» et était également basé sur une proposition concrète. La moitié



des participants ont pris part à la discussion. Six messages ont été rédigés: un message visait à clarifier le sujet de la discussion, quatre contenaient des commentaires et/ou des propositions sur le niveau du contenu et un était une note de synthèse qui présentait une conclusion. Comme dans le premier cycle de discussion, les enseignants n'ont pas réagi aux contributions de leurs collègues. L'interaction s'est effectuée entre les enseignants et la direction. La direction a estimé que plusieurs propositions étaient utiles pour élaborer une nouvelle politique d'évaluation au sein de l'établissement, mais qu'elles devaient être plus amplement examinées et débattues.

• Troisième discussion

La troisième discussion portait sur «le rôle des prestataires de stages». Trois des participants ont pris part à la discussion. Seulement cinq messages ont été envoyés au forum: deux visaient à clarifier le sujet de la discussion, deux contenaient des commentaires et/ou des propositions sur le niveau du contenu et un était une note de synthèse qui présentait une conclusion. Comme dans les deux discussions précédentes, l'interaction ne s'est effectuée qu'entre la direction et les enseignants mais, cette fois, la direction a estimé que les apports n'étaient pas suffisants pour formuler une nouvelle politique. Il est apparu nécessaire de poursuivre la discussion et la direction a exprimé son intention de continuer à utiliser le WebKF à cet effet.

Évaluation

La plupart des participants estiment que la plate-forme WebKF est conviviale. Faute de temps, ils n'ont consacré que 15 minutes par semaine en moyenne au travail sur cette plate-forme. La moitié des participants estiment que le choix des thèmes était approprié pour une discussion via le WebKF en vue d'élaborer de nouvelles politiques pour l'établissement. Cependant, ils estiment qu'il est essentiel de formuler les thèmes et les propositions de discussion électronique de manière claire et dépourvue d'ambiguïté. Pratiquement tous les participants se déclarent satisfaits de la composition du groupe (enseignants et personnels de direction),

mais estiment que la taille du groupe était trop restreinte. Les participants pensent que la présence d'un modérateur a été utile pour stimuler la participation et pour structurer la discussion. À leur avis, le fait que le TCAO permet de répondre de manière pondérée constitue un avantage, mais le manque de contacts en face à face constitue un inconvénient.

Pratiquement aucun des participants ne se déclare satisfait de son propre degré de participation, ni de l'interaction entre les participants en général. Bien qu'ils aient exprimé leur intention de participer activement aux discussions, la plupart d'entre eux n'ont pas pleinement atteint cet objectif. Les raisons invoquées pour ce faible degré de participation sont le niveau d'activité des collègues et le manque d'interaction réelle entre les divers participants. En conséquence, les enseignants estiment qu'ils ne se sont pas investis dans le processus décisionnel autant qu'ils avaient pensé le faire. Ils déclarent qu'ils sont toujours convaincus des avantages du TCAO, mais que les conditions dans lesquelles se sont déroulés ces cycles de discussion n'ont pas permis d'exploiter pleinement les potentialités de cette méthode. Selon les participants, la formulation des politiques au sein de l'établissement grâce à la discussion assistée par ordinateur doit être régie par des règles claires qui doivent être suivies au cours du TCAO.

Conclusions et discussion

Cette étude de cas visait à examiner les possibilités d'accroître la participation des enseignants à la formulation des politiques des établissements éducatifs grâce à la discussion assistée par ordinateur entre les enseignants et entre ces derniers et la direction. À cet égard, trois questions de recherche spécifiques étaient posées:

□ comment peut-on décrire le processus de TCAO durant les discussions assistées par ordinateur entre les enseignants et entre ces derniers et la direction de l'établissement?

□ les participants estiment-ils que le TCAO apporte une valeur ajoutée à leur



participation à la formulation des politiques de l'établissement?

□ quelles conditions doivent être remplies pour que le TCAO apporte une valeur ajoutée à la participation à la formulation des politiques au sein des établissements éducatifs?

Concernant la première question, la conclusion que l'on peut dégager est qu'en règle générale, le processus de TCAO a donné lieu à une interaction entre les enseignants et la direction, mais pas entre les enseignants. Ces derniers ont essentiellement réagi aux propositions formulées par la direction et n'ont pas discuté ces propositions avec leurs collègues. La qualité de ces réactions présente des écarts d'un cycle de discussion à l'autre. Les idées et les points de vue présentés par les enseignants durant le premier cycle de discussion ont été utiles pour formuler la nouvelle politique de l'établissement. En revanche, durant le dernier cycle de discussion, la qualité de leurs réactions s'est avérée plutôt médiocre. De plus, le niveau de participation a diminué au cours de l'étude. Selon les enseignants eux-mêmes, pour assurer et accroître la participation et l'interaction, il est nécessaire de définir des règles claires concernant la formulation des politiques grâce à la discussion assistée par ordinateur. Ces règles devraient être établies dès le début du processus de TCAO et suivies par tous les participants au cours des discussions. Dès lors, en particulier au début, un coordinateur devrait assurer le contrôle de l'ensemble du processus de discussion électronique visant à formuler les politiques.

Pour contrôler et analyser le contenu des contributions aux discussions électroniques, on peut recourir à des systèmes de classification, par exemple celui élaboré par Veerman et Veldhuis-Diermanse (2001), qui établissent une distinction entre messages liés à des tâches et messages indépendants des tâches. Les messages liés à des tâches sont ceux qui contiennent de nouvelles idées, des explications et des appréciations. Une nouvelle idée a trait à un aspect du contenu qui n'a pas été abordé préalablement. Une explication est une contribution qui vise à affiner et à développer l'information existante. Une appréciation est un mes-

sage qui contient un examen critique d'une contribution antérieure et qui, souvent, implique des processus de raisonnement ou des justifications. Bien que ce modèle de classification ait été élaboré dans le contexte de l'ACAO, il peut également être utilisé pour analyser les discussions sur une plate-forme de TCAO. Outre l'analyse des discussions en fonction des types de contributions, ce système de classification peut également être utile pour modérer les discussions et pour minimiser le nombre de messages indépendants des tâches. En d'autres termes, le coordinateur peut utiliser un tel système de classification pour contrôler le contenu des contributions et pour fournir aux participants des retours d'information spécifiques sur la nature de leurs propres commentaires et propositions.

Concernant la deuxième question de recherche, la conclusion que l'on peut dégager est que le TCAO a effectivement apporté une valeur ajoutée à la participation à la formulation des politiques de l'établissement. Cependant, malgré les attentes positives exprimées par les participants quant aux possibilités offertes par les plates-formes de discussion électronique entre enseignants et direction pour soutenir la formulation collective de nouvelles politiques, pratiquement aucun d'eux ne s'est déclaré satisfait de son propre degré de participation, ni de l'interaction entre les participants en général. En conséquence, les enseignants ne se sont pas sentis aussi engagés dans le processus de formulation de ces politiques qu'ils avaient pensé l'être. S'ils restent convaincus des avantages du TCAO, ils estiment que les conditions dans lesquelles se sont déroulées ces cycles de discussion n'ont pas permis d'exploiter pleinement les potentialités de cette méthode. D'une certaine façon, l'utilisation d'un réseau électronique n'a pas pu (une fois de plus) soutenir la compétition avec les autres activités quotidiennes des enseignants: il semble que ces derniers ne soient pas suffisamment persuadés de la valeur ajoutée apportée par le TCAO pour envisager d'échanger régulièrement des informations par la voie électronique (voir Alaké-Tuenter & Jongmans, 2000).

Selon les participants, la formulation des politiques de l'établissement grâce à la discussion assistée par ordinateur doit être



régie par des règles claires, qui doivent être suivies durant le TCAO. Cette conclusion nous amène à la troisième question de recherche (quelles conditions doivent être remplies pour que le TCAO apporte une valeur ajoutée à la participation à la formulation des politiques au sein des établissements éducatifs?). S'agissant des règles de discussion, les participants doivent notamment être informés du but de la discussion, des thèmes du débat, de l'approche utilisée pour traiter le problème, de ce que l'on attend d'eux et de l'utilisation qui sera faite des résultats de la discussion (voir aussi Irish, 1994; Eales, Hall & Bannon, 2002). Le modèle en huit étapes d'Engeström (1987) peut s'avérer utile dans la mise en œuvre du TCAO pour structurer et soutenir la collaboration entre les enseignants et la direction et pour identifier les éventuels obstacles dès le début. Selon Engeström, les échecs ou les conflits dans les activités fournissent aux participants une base pour développer de nouvelles compréhensions concernant les outils à utiliser et les actions possibles (*learning by expanding*, ou «apprentissage expansif»).

Une autre suggestion, empruntée à Beck et al. (2002), est d'inclure délibérément parmi les participants à une groupe de discussion plusieurs «communicateurs réflexifs». Comme nous l'avons mentionné plus haut, un communicateur réflexif interprète l'information issue d'autres sources et construit ses propres idées et points de vue. De plus, il partage ces idées et points de vue avec les autres participants à la discussion et les incite à communiquer entre eux. Selon Beck et al., une masse critique de communicateurs réflexifs est nécessaire pour maintenir la discussion. Ce n'est pas le nombre de contributions qu'il apporte à la discussion, mais la teneur de ces contributions, qui détermine si un participant est un communicateur réflexif ou non.

En outre, un modérateur est nécessaire pour diriger et motiver les participants et pour les inciter à prendre part à la discussion. Cependant, l'influence d'un modérateur ne doit pas être surestimée. Bien que son rôle soit extensible et polyvalent, on ne peut exiger d'un modérateur qu'il assume à la fois des tâches de résolution de problèmes, d'assistance technique, de rédaction, de gestion, de maî-

trise du contenu, d'animation et de motivation (Berge & Collins, 2000; McConnell, 2002). De plus, la tenue régulière de réunions en face à face est utile pour stimuler l'esprit de groupe, pour contourner les procédures et pour mesurer les progrès accomplis: sans réunions en face à face, il est difficile de parvenir à une position ou à une politique communes (voir Roschelle & Pea, 1999). Enfin, les participants doivent disposer de suffisamment de temps pour lire les contributions des autres, pour réfléchir et pour (re)formuler leurs propres idées. Pour élaborer de nouvelles politiques au sein d'un établissement, la réflexion délibérative doit primer la rapidité et, à cet égard, le recours à des systèmes de communication asynchrone est plus indiqué (voir Mason, 1992; Veerman & Veldhuis-Diermanse, 2001). La réunion de ces conditions devrait accroître la volonté des enseignants de travailler sur une plate-forme de discussion électronique, de collaborer et de partager l'information.

Si ces conditions de collaboration assistée par ordinateur entre enseignants et direction étaient remplies et améliorées, quels pourraient en être les effets sur la gestion des établissements éducatifs? À notre avis, cela contribuerait certainement à accroître la qualité et l'efficacité de la prise de décision collaborative. En d'autres termes, cela améliorerait très certainement la qualité des apports conjoints des enseignants et de la direction à la (re)formulation des politiques de l'établissement. Cela s'applique également à l'efficacité du processus de discussion, en particulier lorsque les effets des séances de TCAO sont renforcés par des réunions en face à face destinées à la formulation collaborative de ces politiques. Lorsque les enseignants participent plus activement et plus efficacement à la formulation des politiques, la capacité de décision de l'établissement s'en trouve accrue: la participation des enseignants à la formulation des politiques est souvent citée comme une condition de travail structurelle qui a des effets positifs sur la mise en œuvre des innovations au sein de l'établissement. Cela accroît le professionnalisme de la gestion de l'établissement, ainsi que la capacité et la volonté des personnels d'innover si nécessaire. De plus, comme nous l'avons mentionné dans l'introduction, la participation est également importante



pour améliorer la qualité du travail des enseignants. Enfin, il semble que la participation des enseignants à la formulation des politiques de l'établissement ait des effets positifs sur l'efficacité des enseignants, qu'elle contribue à mieux faire accepter les (nouvelles) décisions stratégiques et qu'elle joue un rôle important dans la capacité de l'établissement de suivre une ligne politique.

À notre avis, les effets sont particulièrement positifs en ce qui concerne les politiques strictement éducatives (à savoir, non administratives) de l'établissement. Selon Smylie (1992), les décisions liées aux programmes d'études et à l'enseignement (domaine éducatif) sont celles qui incitent le plus les enseignants à participer au processus décisionnel, et les décisions liées aux questions de personnel et de gestion (domaine de la gestion administrative) celles qui les y incitent le moins. Comme nous l'avons mentionné dans l'introduction, l'absence de lien direct entre le processus primaire et la pratique quotidienne semble constituer pour beaucoup d'enseignants un motif important de non participation au processus décisionnel dans le domaine de la gestion administrative. Dès lors, l'amélioration de la qualité et de l'efficacité des processus décisionnels devrait avoir pour effet d'accroître la qualité des décisions, notamment des décisions concernant les programmes d'études et l'enseignement. Les thèmes des diverses discussions de notre étude de cas (organisation des stages, évaluation des résultats d'apprentissage et rôle des prestataires de stages) peuvent servir d'exemples de thèmes spécifiques au domaine éducatif. De plus, lorsque les enseignants participent à la formulation des politiques éducatives de l'établissement, ils sont plus susceptibles de soutenir ces nouvelles politiques et de

les mettre en œuvre dans leur propre pratique de la classe (ce qui n'est pas toujours le cas lorsque la direction leur impose ses propres politiques éducatives). Nous estimons que cela peut améliorer la réussite des innovations éducatives, liées par exemple à la mise en œuvre de nouvelles lignes directrices didactiques ou pédagogiques, de nouveaux environnements d'apprentissage et de nouvelles procédures d'évaluation.

Inciter les enseignants à prendre une part plus active à la formulation des politiques de l'établissement peut également avoir des effets positifs sur la culture d'enseignement, souvent individualiste et conservatrice (voir aussi Smylie, 1992). Pour développer des établissements innovants, il est important que les enseignants non seulement se concentrent sur leur propre pratique, mais aussi qu'ils s'intéressent aux pratiques de leurs collègues et à l'organisation de l'établissement dans son ensemble. À cet égard, il est indispensable de développer un esprit de collaboration active parmi les enseignants et un esprit de professionnalisme dans l'ensemble de l'établissement. Cela peut également contribuer à améliorer la pratique de chacun et à renforcer l'aptitude des enseignants à gérer des situations de travail qui, de nos jours, sont complexes et exigeantes. De l'avis des enseignants qui ont participé à notre étude, si les conditions susmentionnées sont réunies, le travail collaboratif assisté par ordinateur peut avoir des effets très positifs à cet égard. Dès lors, nous dirons en conclusion que la formulation des politiques d'un établissement grâce à la discussion assistée par ordinateur entre enseignants et direction peut être un moyen non seulement d'accroître la capacité de décision de l'établissement, mais aussi d'atténuer la culture individualiste des enseignants.



Bibliographie

- Alaké-Tuenter, E.; Jongmans, C.T.** *Interaction and collaboration among teachers: on the use of a knowledge-based network.* Document présenté à la conférence SITE 2000 (*Society for information technology and teacher education*). Conférences 1994-2000, 2000.
- Beck, R. J.; Brown, R. S.; Marshall, S. K.; Schwarz, J.** *Reflective communicator roles in preservice teacher team e-mail discussions.* Document présenté à la conférence internationale CSCL, Boulder, Colorado, États-Unis, janvier 2002.
- Berge, Z. L.; Collins, M. P.** Perceptions of e-moderators about their roles and functions in moderating electronic mailing lists. *Distance Education: An International Journal*, 21(1), 2000, p. 81-100.
- Collis, B.; Peters, O.; Pals, N.** A model for predicting the educational use of information and communication technologies. *Instructional Science*, 29, 2001, p. 95-125.
- Eales, R.; Hall, T.; Bannon, J.** *The motivation is the message: Comparing CSCL in different settings.* Document présenté à la conférence internationale CSCL, Boulder, Colorado, États-Unis, janvier 2002.
- Engeström, Y.** *Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research.* Helsinki: Orienta-Konsultit, 1987.
- Giesbers, J.; Schuit, H.; Silvertand, R.** Beleidsvorming in relatief autonome schoolorganisaties [Formulation des politiques dans les établissements éducatifs relativement autonomes]. In: Bergen, Th.; Giesbers, J.; Morsch, C. (dir.). *Professionalisering van onderwijsgeevenden.* Lisse: Swets & Zeitlinger, 1987, p. 83-97.
- Irish, P.** *Educational technology in secondary school physics: a model for an integrated learning environment.* Mémoire de master. CVU high school, Hinesburg, 1994.
- Jongmans, C. T.; Biemans, H. J. A.; Beijaard, D.** Teachers' professional orientation and their involvement in school policy making: results of a Dutch study. *Educational Management & Administration*, 26(3), 1998, p. 293-304.
- Jongmans, C. T.; Sleegers, P. J. C.; Biemans, H. J. A.; De Jong, F. P. C. M.** (en cours de révision). Teachers' participation in school policy: nature, amount and orientation. *Educational Management & Administration*.
- KF** (2001). <http://www.oise.utoronto.ca/>
- Kinney, S. T.; Panko, R. R.** *Project teams: profiles and member perceptions. Implications for group support system research and products.* Document présenté à la conférence ICSS, Maui, Hawaii, 1996.
- Little, J. W.** The persistence of privacy: autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 91(4), 1990, p. 509-536.
- Mason, R.** (1992). The textuality of computer networking. In: Mason, R. (dir.). *Computer conferencing: the last word.* Victoria: Beach Holme Publishers, 1992, p. 22-38.
- McConnell, D.** *Complexity, harmony and diversity of learning in collaborative e-learning continuing professional development groups.* Document présenté à la conférence internationale CSLC, Boulder, Colorado, États-Unis, janvier 2002.
- Moore, M. G.** Theory of transactional distance. In: Keegan, D. (dir.). *Theoretical principles of distance education.* Londres: Routledge, 1993, p. 22-38.
- Mwanza, D.** *Changing tools, changing attitudes: effects of introducing a CSCL system to promote learning at work.* Document présenté à la conférence Euro-CSLC, Maastricht, Pays-Bas, mars 2001.
- Orlikowski, W. J.** Learning from notes; organizational issues in groupware implementation. *Proceedings of the 3rd conference on CSCW*, Toronto, Canada, 1992.
- Roschelle, J.; Pea, R.** Trajectories from today's WWW to a powerful educational infrastructure. *Educational Researcher*, 43, 1999, p. 22-25.
- Sleegers, P.; Bergen, Th.; Giesbers, J.** The policy-making capacity of schools: results of a Dutch study. *Educational Management & Administration*, 22(3), 1994, p. 147-159.
- Smylie, M. A.** Teacher participation in school decision making: assessing willingness to participate. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14(1), 1992, p. 53-67.
- Veerman, A. L.; Veldhuis-Diermanse, A. E.** *Collaborative learning through computer-mediated communication in academic education.* Document présenté à la conférence Euro-CSCL, Maastricht, Pays-Bas, mars 2001.
- Veldhuis-Diermanse, E.** *CSC Learning? Participation, learning activities and knowledge construction in computer-supported collaborative learning in higher education.* Thèse de doctorat. Wageningen: université de Wageningen, 2002.



*Imanol Basterretxea
Ana González
Aitziber Olasolo
María Saiz
Lola Simón*
Université du Pays basque

Expériences de création d'entreprises encadrées par des centres de formation professionnelle du Pays basque espagnol

Cet article analyse des expériences visant à promouvoir l'esprit d'entreprise et la création d'entreprises chez les élèves des centres de formation professionnelle du Pays basque espagnol. Les meilleures pratiques observées dans les centres de la communauté autonome basque sont examinées en détail afin de diffuser les expériences les plus remarquables dans d'autres centres de formation professionnelle européens.

1. Introduction. La formation professionnelle en Espagne et dans la communauté autonome basque

Le système actuel de formation professionnelle espagnol est régi par la loi portant réglementation générale du système éducatif (LOGSE, 1990). Le nouveau système de formation professionnelle comprend trois sous-systèmes: formation initiale/enseignement professionnel, formation professionnelle pour l'emploi et formation continue des travailleurs actifs. La formation continue relève du ministère du travail et reste en grande partie gérée par la Fondation pour la formation continue (Forcem) (2), tandis que l'enseignement professionnel et la formation pour l'emploi des chômeurs relèvent du ministère du travail de l'administration centrale et de l'administration autonome (Pérez Esparrel, C., 2000).

Suite à l'entrée en vigueur de la LOGSE, d'importantes réformes ont été introduites, remodelant les filières d'enseignement professionnel. Le graphique 1 illustre l'intégration de ces filières au sein du système éducatif espagnol.

La LOGSE a permis l'introduction d'une série de réformes très importantes, ayant des effets notables sur l'enseignement en matière de formation professionnelle.

L'intégration de ces études dans le système éducatif se reflète dans le graphique ci-après.

Dans l'ancien système, les jeunes pouvaient accéder à la formation professionnelle dès l'âge de 14 ans sans avoir nécessairement accompli le cycle d'enseignement élémentaire; la LOGSE a prolongé la scolarité obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans et les jeunes doivent désormais avoir achevé le cycle d'enseignement secondaire obligatoire (ESO) pour accéder à l'enseignement professionnel de degré moyen. L'accès à l'enseignement professionnel de niveau supérieur est réservé aux titulaires du baccalauréat. Ces nouvelles conditions d'accès ont transformé la perception sociale de l'enseignement professionnel, qui n'apparaît plus comme une voie de secours pour les élèves les moins préparés ou ne voulant pas poursuivre d'études.

Alors qu'en 1995/1996, 82 % des élèves suivant un enseignement professionnel en Espagne n'avaient jamais eu de contact avec une entreprise (Cedefop, 2001), l'application progressive de la LOGSE s'est traduite par l'introduction d'un module obligatoire intitulé «formation dans les centres de travail» (FCT) dans tous les programmes d'enseignement professionnel des degrés moyen et supérieur. La période de stage en entreprise d'une durée de huit à quinze semaines a contribué à rapprocher les centres de forma-



tion des entreprises, pour une meilleure insertion des jeunes diplômés dans le marché du travail.

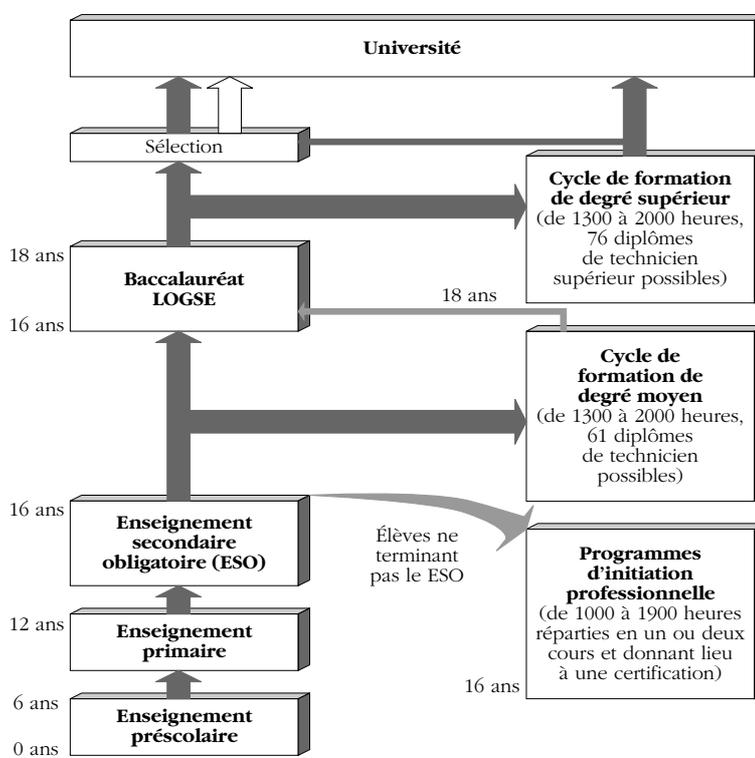
En ce qui concerne l'évolution des effectifs, les statistiques espagnoles relatives aux inscriptions à la formation professionnelle sont très éloignées de la moyenne européenne, où la proportion d'élèves inscrits en formation professionnelle dépasse largement celle des élèves préparant le baccalauréat général. Alors que dans certains pays comme l'Allemagne, l'Autriche ou l'Italie, plus de 70 % des élèves suivent une formation professionnelle, en Espagne ce groupe ne représente que 33 % des élèves (Eurydice, 2000), la majorité des jeunes espagnols optant pour le baccalauréat général pour accéder à l'université. De fait, seuls l'Irlande et le Portugal ont une proportion d'élèves en formation professionnelle inférieure à celle de l'Espagne (Cedefop, 2001).

La situation est similaire au Pays basque, suscitant une inquiétude croissante quant à la capacité du système éducatif à faire face aux nécessités des entreprises. L'organisation patronale Confebask évalue la pénurie de main-d'œuvre qualifiée à 18 000 postes de travail, tandis que les diplômés du premier cycle de l'université entrant dans le marché du travail dépassent de loin la demande, entraînant un taux élevé de chômage parmi les diplômés de l'enseignement supérieur (Confebask, 2000; Araujo et al., 2001). Certaines enquêtes réalisées au niveau national soulignent ce problème de «surqualification» et ses conséquences en termes de chômage et de conditions de travail pour les jeunes diplômés de l'université en Espagne, davantage frappés que dans d'autres pays européens (Albert, C. et al., 2000; Dolado, J.J. et al., 2000; Sáez y Rey, 2000; Garcia Montalvo y Mora, 2000).

La pénurie d'une main-d'œuvre issue de la formation professionnelle a incité les pouvoirs publics à renforcer le financement de la formation professionnelle, aussi bien au niveau national qu'au niveau des communautés autonomes et des collectivités locales. Le gouvernement central tout comme le gouvernement et le conseil général basques ont lancé des campagnes de promotion pour attirer davantage de jeunes dans ces filières, avec

Organigramme du système d'enseignement

Graphique 1:



Source: ministère de l'éducation, des universités et de la recherche du gouvernement basque, http://www.euskadi.net/lanbidez/fp/organigrama_c.htm

l'appui des organisations patronales. Au Pays basque, ces efforts conjugués ont permis d'obtenir une amélioration plutôt qualitative que quantitative des effectifs. C'est ainsi que durant les trois années écoulées le nombre d'inscriptions aux cycles de formation de degré moyen a diminué de 40 % tandis que les inscriptions aux formations professionnelles de degré supérieur ont augmenté de 66 %, concentrant 58 % des 31 000 élèves suivant une formation professionnelle au Pays basque (Eustat, Statistiques de l'éducation).

Les formations de second degré les plus demandées par les élèves concernent les secteurs suivants: métallurgie, électricité et électronique, coiffure et soins esthétiques, professions de la santé. Les formations de degré supérieur les plus demandées concernent les différentes sections de l'administration, la métallurgie, l'électricité et l'électronique et, enfin, l'informatique. Le grand nombre d'inscrits aux formations techniques dans des domai-

(1) Nous entendons par esprit d'entreprise la disposition mentale et l'attitude permettant d'entreprendre et de se lancer dans une création d'entreprise.

(2) La Fondation basque pour la formation continue (Hobetuz), créée en 1997, gère de manière indépendante la formation des travailleurs en activité dans la communauté autonome basque.



Tableau 1:

Centres de formation professionnelle ayant participé à l'enquête

Centres appartenant au réseau public Ikaslan		Centres appartenant au réseau privé Hetel
<p>Questionnaire uniquement:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. IES Barrutialde (Arratzu) 2. Iurreta GLHB Institutua 3. Instituto EFPS Fadura 4. Mutrikuko Institutua 5. Institut polytechnique Easo 6. Martuteneko BHI 7. Donostiako Eraikuntzako Institutua 8. IEFPS Bidasoa GBLHA 9. Instituto Plaiaundi 10. Herrnani Institutua 11. RM Zuazola-Larraña BHI 12. Don Bosco –RENTERIA 13. UNI. Eibar-Ermua 14. IES Hostelería de Gamarra 15. IES. «Samaniego» La Guardia 	<p>Questionnaire et entretiens:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Institut de formation professionnelle Nicolás Larburu (Barakaldo) 2. IEFPS Ategorri-Tartanga (Erandoio). 3. IMH –Elgoibar 4. IEFPS- Usurbil 5. IEFPS Mendizabala GLHBI <p>Entretiens uniquement:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Elorrieta 2. San Jorge 3. Emilio Campuzano 	<p>Questionnaire uniquement:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. San Viator 2. Zulaibar 3. Zabalburu 4. San José Obrero 5. Lasalle <p>Questionnaire et entretiens:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Lea Artibai 2. Txorierri 3. Institut polytechnique Jesús Obrero 4. Diocesan 5. Somorrostro 6. Goierri <p>Entretiens uniquement:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Zumarraga 2. École polytechnique supérieure de Mondragón

Source: élaboration propre

(3) Pour un examen plus détaillé du système de formation professionnelle en Espagne et au Pays basque, voir LOGSE, 1990; Pérez Esparrel, C., 2000; Alonso García, M. A., 2000; Gouvernement basque, 1998, 2001; Basterretxea et al., 2002; Ministère de l'éducation, de la culture et des sports, 2002.

(4) Ce projet a été financé par la direction pour l'emploi et la formation du Conseil général de Biscaye, par l'entreprise Dema-Enpresa Garapena et par le Fonds social européen; ses résultats figurent in Basterretxea et al. (2002), *Colaboración entre centros de Formación Profesional y empresas de la Comunidad Autónoma Vasca*, presses de l'UPV/EHU, Bilbao.

nes comme la métallurgie reflète le tissu économique du Pays basque, à prédominance industrielle.

Pour ce qui concerne le statut juridique des centres de formation et d'enseignement professionnels, la communauté autonome basque compte davantage d'institutions publiques que privées; néanmoins, le réseau privé domine l'offre éducative dans les trois territoires (3).

2. Objectifs et méthodologie de l'étude

Cet article s'inscrit dans le cadre d'un projet de recherche (4) visant à analyser les relations entre les centres de formation professionnelle et les entreprises dans la communauté autonome basque. Dans ce cadre, l'un des objectifs de l'équipe de recherche était d'étudier les expériences conduites par les centres de formation du pays basque pour promouvoir l'esprit

d'entreprise et la création d'entreprises chez les élèves des centres et d'analyser en détail les meilleures pratiques identifiées.

En dépit du fait que de nombreux centres de formation européens s'efforcent de promouvoir l'esprit d'entreprise et la création d'entreprises, ces expériences trouvent rarement un écho dans les articles et les publications scientifiques. C'est pourquoi les initiatives décrites ici, émanant de centres de formation professionnelle du Pays basque, nous paraissent pouvoir constituer des guides ou des modèles extrapolables à d'autres centres de formation professionnelle européens.

Il existe peu de travaux publiés sur les créations d'entreprise encadrées par des centres de formation; la littérature existante s'intéresse presque exclusivement aux expériences animées par les universités, et reprend pour une grande part les interventions d'enseignants et de responsables de pépinières d'entreprises

à l'université décrivant leurs bonnes pratiques lors de congrès ou de forums (Meneses, J., 2001; Rubí, M., 2001; Tornatzky et al., 2002; Chiesa, V. et Piccaluga, A., 2000; Leiceaga, X., 2001; López, J., 2001; Ullastres, C., 2001; MADRI+D, 2000). Certains de ces résultats sont facilement extrapolables aux centres de formation dans le contexte qui nous intéresse ici, comme nous aurons l'occasion de le montrer dans les sections consacrées aux études de cas. Les axes de recherche généralement abordés sont les suivants:

- les obstacles formés par les chercheurs et les enseignants en tant qu'entrepreneurs (Tuominen, M. 2000; Churchwell, T. L. 2000; De La Sota, D. 2000; Blanco, A., 2000; Meneses, J. 2001);

- les problèmes liés au financement des nouvelles entreprises, la captation de ressources financières sous forme de capital-risque, ou le financement des nouvelles entreprises par les universités (Sandelin, J. 2000; Numark, C. I., 2000; Churchwell, T. L. 2000; Cullen, K. 2000; López, J., 2001; Ullastres, C., 2001; Tornatzky et al., 2002);

- les infrastructures, les pépinières d'entreprise, les parcs technologiques, les ressources humaines, didactiques et financières dont disposent certaines universités pour soutenir les initiatives entrepreneuriales (Sandelin, J. 2000; Cullen, K. 2000; Rubí, M., 2001; López, J., 2001; Ullastres, C., 2001; Tornatzky et al., 2002);

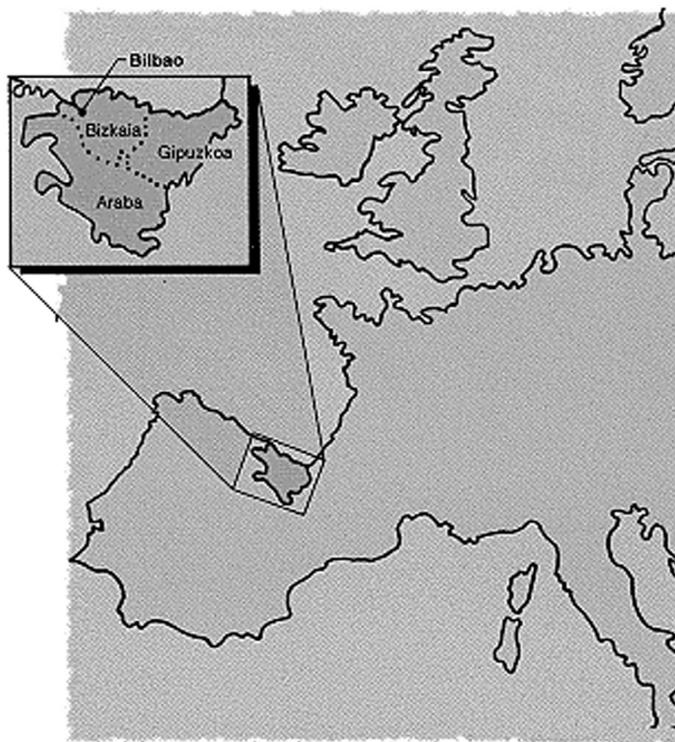
- l'association entre l'université et des entreprises ou des institutions locales pour établir des réseaux entre chercheurs, entrepreneurs, prestataires, fournisseurs et investisseurs (Numark, C. I., 2000; Sandelin, 2000; Tornatzky et al., 2002);

- rôle de l'université en tant que chef de file et détenteur d'une culture corporative conditionnant la réussite ou l'échec des différents programmes d'aide à la création d'entreprises (De La Sota, D., 2000; Meneses, J., 2001; Rubí, M., 2001; Tornatzky et al., 2002; Leiceaga, X., 2001; Ullastres, C., 2001).

L'enquête a porté sur les informations relatives aux expériences de création d'entreprise menées par différents centres et

Graphique 2:

Communauté autonome du Pays basque.



recueillies au moyen d'un questionnaire ⁽⁵⁾ adressé à 72 centres de formation professionnelle basques ⁽⁶⁾, puis lors d'une série d'entretiens semi-directifs avec plusieurs directeurs de centre ⁽⁷⁾. Au total, 36 centres de formation professionnelle ont participé à l'enquête, soit 23 établissements publics sur 52 contactés et 13 établissements privés sur 19.

Les centres figurant au Tableau 1 sont répartis dans les trois provinces qui forment la communauté autonome basque: Biscaye, Guipúzcoa et Alava.

3. Aide à la création d'entreprise par les élèves des centres de formation professionnelle du Pays basque

Un certain nombre de centres de formation professionnelle ont mis au point ces

⁽⁵⁾ Le questionnaire utilisé pour recueillir cette information a été élaboré par nos soins. Une évaluation préalable du questionnaire a été effectuée avec certains destinataires, afin d'évaluer son utilité et la pertinence des questions posées. Le modèle de l'enquête adressée aux centres de formation figure à l'Annexe II de Basterretxea et al. (2002).

⁽⁶⁾ Pour les besoins de l'enquête, 72 centres ont été sélectionnés parmi les 170 centres de formation professionnelle de la communauté autonome basque. Le critère de cette sélection était leur appartenance au réseau Ikaslan (englobant 82,15 % des effectifs inscrits dans des établissements publics d'enseignement professionnel) ou au réseau Hétel (regroupant les principaux centres privés et représentant 54,45 % des effectifs du privé). Le choix de cet échantillon a fait l'objet d'une consultation préalable auprès de responsables de la Sous-Direction pour la formation professionnelle et la formation continue du gouvernement basque, qui ont confirmé la représentativité de l'échantillon par rapport aux objectifs de l'enquête. Ces responsables et d'autres personnes consultées affirment que les 72 centres de formation choisis



Soutien apporté par les centres de formation professionnelle du Pays basque aux élèves promoteurs

Tableau 2:

	Fréquence	Pourcentage
Nous avons un programme spécifique de création d'entreprise	6	17,1 %
Nous travaillons en collaboration avec une agence de développement ou un organisme d'aide à la création d'entreprise	10	28,6 %
La création d'entreprise ne figure pas parmi les objectifs de notre centre	3	8,5 %
Nous ne créons pas d'entreprises, mais nous encourageons l'esprit d'entreprise	16	45,7 %

Source: élaboration propre basée sur des enquêtes et des entretiens avec les directeurs de centre.

la création de petites entreprises; d'autre part, les expériences dénotant un engagement plus profond des centres à l'égard des élèves promoteurs et donnant lieu à des créations d'entreprises plus nombreuses et qualitativement plus ambitieuses.

Activités de sensibilisation et création de micro-entreprises

La plupart des activités des centres de formation professionnelle destinées à soutenir la création d'entreprises se limitent à développer et à promouvoir la culture d'entreprise. Il s'agit d'éveiller l'esprit d'entreprise des élèves au travers de rencontres ou de cours organisés aussi bien par des enseignants du centre que par des membres des agences de développement, des organismes publics s'occupant de création d'entreprises ou des associations d'entrepreneurs. Les élèves exprimant à l'issue de cette sensibilisation le désir de monter leur propre affaire ou de réaliser une étude de faisabilité sont orientés vers les organismes et institutions spécifiquement chargés de soutenir les projets d'entreprise⁽⁷⁾. Ce sont ces organismes qui accompagnent les entrepreneurs dont le projet se concrétise, les centres de formation n'apportant généralement pas d'aide systématique ni significative aux entreprises nouvelles. Exceptionnellement, les centres peuvent mettre un local à la disposition du jeune entrepreneur moyennant un loyer modique, lui prêter temporairement du matériel ou des ordinateurs, ou encore lui proposer les services d'un tuteur parmi les enseignants du centre.

Parmi les centres ayant participé à l'enquête, 75 % poursuivent, seuls ou en collaboration avec d'autres institutions, cette stratégie, qui à elle seule ne débouche généralement pas sur des créations d'entreprise. Parmi les 26 centres regroupés dans cette catégorie, trois seulement font état d'entreprises créées par des élèves pendant les six années écoulées: Jesús Obrero (Alava), San Jorge (Biscaye) et Hernani Institutoa (Guipúzcoa). Le centre San Jorge de Santurce soutient les créations d'entreprise conjointement avec la fondation Dema Enpresa Garapena et d'autres institutions, en effectuant une étude de faisabilité des projets. Douze petites entreprises ont ainsi vu le jour, dont sept sont encore en activité. D'après les informations fournies par Hernani

sont pratiquement les seuls à pratiquer le type de relations entre centres et entreprises que l'étude se proposait d'évaluer (formation continue, formation pour l'emploi, formations sur mesure, recherche, participation des entreprises à la gestion des centres, aides sous forme d'équipement ou de financements, création d'entreprises, etc.).

(7) L'entretien semi-directif a été réalisé dans huit établissements publics et huit privés, tous consacrés à la formation et l'enseignement professionnels. Trois directeurs de Ikaslan, le président de Hetel ainsi que son prédécesseur ont également été interrogés.

(8) À noter que cette collaboration peut prendre une forme régulière et habituelle, comme c'est le cas entre le centre Usurbil, le Centre d'entreprise et d'innovation CEI Saiolan, le diocèse, l'Association de jeunes entrepreneurs basques Ajebask et l'Agence de développement de la mairie de Vitoria, entre de nombreux centres de Biscaye et Dema, entre le centre Txorierrri et l'entreprise I+D, etc.

dernières années des programmes visant à encourager l'esprit d'entreprise des élèves et à soutenir leurs projets d'entreprise. Comme le montre le Tableau 2, seulement trois des directeurs de centre affirment ne pas compter la création d'entreprise parmi les objectifs du centre de formation. Près de la moitié des centres se limitent à des activités de promotion de l'esprit d'entreprise, un tiers bénéficie du soutien de diverses agences locales de développement, d'associations d'entreprises ou d'organismes d'aide à la création d'entreprises; six centres ont leur propre programme de création d'entreprise.

Ces initiatives se déploient diversement d'un centre à l'autre, tandis que leurs résultats en termes de nombre d'entreprises créées et surtout en termes qualitatifs (taille, emploi généré, chiffre d'affaires, parts de marché) varient en fonction du rôle, de l'importance et des ressources que les centres consacrent à ces programmes d'auto-emploi.

Afin de faciliter l'intelligibilité des différentes expériences d'aide à la création d'entreprise, nous distinguerons deux groupes d'initiatives: d'une part, les expériences axées sur la sensibilisation et l'encouragement de l'esprit d'entreprise et pouvant déboucher, dans certains cas, sur



Institutoa, de 1995 à 2000, 17 entreprises ont été créées par les élèves du centre, représentant 56 emplois.

Ce serait toutefois une erreur, à notre sens, de porter un jugement négatif sur le fait que pour 90 % des centres poursuivant une stratégie de sensibilisation, cette politique ne débouche sur aucune création d'entreprise. Cela ne traduit pas, d'après nous, un échec des programmes de promotion de l'esprit d'entreprise. En effet, l'efficacité et la rentabilité de ces programmes ne doivent pas être mesurées à l'aune de la création immédiate d'entreprises, mais en considérant de nombreux autres indicateurs à moyen et long termes. En premier lieu, comme l'ont souligné certains directeurs de centre interrogés, la promotion de l'esprit d'entreprise ne concerne pas seulement les individus qui s'orientent vers l'auto-emploi, mais doit également façonner la capacité d'entreprendre et d'innover des élèves qui travailleront pour un employeur. D'autre part, ainsi que l'observent Araujo et al. (2001), même si les élèves ne concrétisent pas immédiatement le projet d'entreprise qu'ils ont conçu en classe, les attitudes entrepreneuriales acquises pendant la formation favoriseront probablement une création d'entreprise dans un avenir plus lointain, lorsque l'élève aura acquis plus de maturité. Les directeurs de centre interrogés sont nombreux à partager ce point de vue.

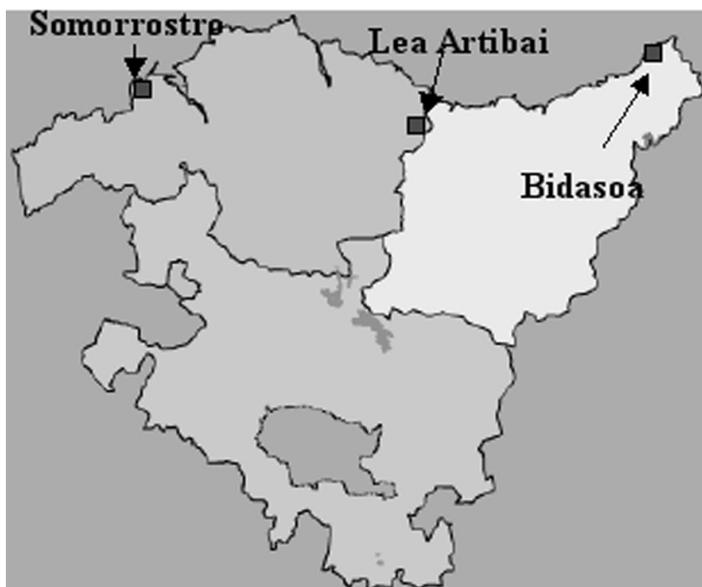
Les centres ayant opté pour cette modalité de soutien à la création d'entreprise invoquent deux raisons majeures de ne pas pousser plus loin leur collaboration et leur aide aux élèves créateurs d'entreprise :

- a) l'insertion professionnelle des élèves issus de la formation professionnelle est généralement élevée, ce qui dénote une faible vocation entrepreneuriale;
- b) il convient d'éviter les duplications en matière de services aux créateurs d'entreprise. Certains centres n'admettent pas que leur mission puisse s'identifier à celle des agences de développement et dupliquer les services rendus par ces agences, qui fonctionnent correctement à l'heure actuelle.

Nous sommes d'avis que l'existence d'agences de développement efficaces au

Graphique 3:

Localisation des centres de formation professionnelle Somorrostro, Lea Artibai et Bidasoa dans la communauté autonome basque



niveau local ne devrait pas empêcher les centres d'assumer un rôle plus actif à l'égard des initiatives entrepreneuriales des élèves.

3.2 Entreprises dont la création est impulsée par le centre de formation et par les entreprises locales

Au-delà de la promotion de l'esprit d'entreprise, quelques rares centres de formation ont mis en place de véritables programmes de création d'entreprise, débouchant sur l'émergence d'entreprises dotées d'une structure et d'une main-d'œuvre de départ plus substantielles. C'est le cas des expériences menées par les centres de formation privés Lea Artibai et Somorrostro et par le centre public Bidasoa, dont la localisation est précisée au graphique 3.

Les expériences de ces trois centres présentent plusieurs points communs avec les programmes de création d'entreprise tels qu'ils existent dans les universités :

- le rapprochement entre les centres de formation et les entreprises locales, permettant de déceler chez ces dernières les nécessités non satisfaites ainsi que les



(9) La recherche sur la création d'entreprises dans les universités considère la mise en place de réseaux entre chercheurs, entrepreneurs, fournisseurs et investisseurs comme un facteur tout aussi crucial. Cette stratégie donne de meilleurs résultats dans les cas où l'université joue un rôle actif en s'associant avec les entreprises et les institutions locales (Numark, C.I., 2000; Sandelin, 2000; Tornatzki et al., 2002). La principale différence entre cette démarche de celle suivie par les centres de formation analysés ici est que les centres recourent aux réseaux pour rechercher des idées et des clients, tandis que les universités les utilisent principalement pour rechercher des fonds et pour trier et analyser les projets d'entreprise avant de les lancer.

(10) Dans le cas du centre Somorrostro, l'économie locale a souffert des crises successives qui ont frappé l'industrie métallurgique et les arsenaux de la rive gauche de Bilbao. Dans le cas du centre Bidasoa, outre la crise des industries locales, l'abolition des frontières européennes a fait disparaître de nombreux emplois liés aux douanes dans les années 1990. Enfin, dans le cas du centre Lea Artibai, la promotion de nouvelles entreprises s'inscrit dans la stratégie de développement économique adoptée par la municipalité, faiblement industrialisée.

(11) À l'exception de Stanford, les universités qui jouent un rôle marquant dans le développement économique régional sont précisément motivées par la faiblesse économique de leur environnement régional ou fédéral.

(12) De fait, la première entreprise de ce groupe a été créée en 1956 par cinq élèves issus de l'ancienne école professionnelle (aujourd'hui école polytechnique supérieure de Mondragón) avec l'appui du directeur d'alors, D. José María Arizmendiarreta. D'autres entreprises du groupe ont vu le jour grâce à la collaboration des différents centres de formation du groupe.

possibilités de sous-traitance. C'est ainsi qu'une grande partie des prises de contact avec des entreprises clientes, voire certaines idées de création d'entreprises qui ont ensuite prospéré, ont été conçues non par les créateurs d'entreprise, mais par le personnel des centres de formation (9);

- le soutien à la création d'entreprise est considéré comme un objectif important et se trouve fortement enraciné dans la culture corporative des centres. Il a été démontré que les universités dont les programmes de création d'entreprises réussissent les tiennent pour un objectif important, prestigieux et central de la mission de l'université (De La Sota, D., 2000; Meneses, J., 2001; Rubí, M., 2001; Tornatzky et al., 2002; Leiceaga, X., 2001; Ullastres, C., 2001); cette observation s'applique également aux centres de formation professionnelle Lea Artibai, Somorrostro et Bidasoa;

- la mise en place du tutorat, le soutien et l'accompagnement durables des entrepreneurs par l'équipe du centre. Les centres de formation disposent d'un personnel spécifiquement voué à la promotion entrepreneuriale et prêtent accessoirement aux élèves promoteurs des équipements, du matériel et des infrastructures;

- la promotion de l'esprit d'entreprise en offrant aux élèves du centre l'occasion d'observer, d'analyser, de valoriser et d'imiter les exemples de créations d'entreprise réussies ou en cours d'achèvement par d'anciens élèves;

- bien que les localités dont dépendent les trois centres se caractérisent par la prédominance d'un secteur économique particulier, dans chaque cas ce sont les faiblesses du contexte économique qui ont incité les centres à mener une politique plus active de soutien aux nouvelles entreprises (10). D'après Tornatzky et al. (2000), ce phénomène s'observe également dans les universités américaines (11).

3.2.1. L'expérience du centre de formation professionnelle Lea Artibai

L'école technique Lea Artibai (Biscaye) est un centre coopératif intégré à but non lucratif. Outre l'enseignement professionnel, la formation continue et la formation

professionnelle pour l'emploi, le centre prépare au baccalauréat ainsi que, depuis quelques années, à certains diplômes universitaires. Depuis qu'il a pris la forme d'une coopérative en 1976, le centre appartient au groupe Mondragón Corporación Cooperativa (MCC), qui compte plus de 150 entreprises et a consolidé sa position de premier groupe industriel du Pays basque et septième en Espagne (Mondragón Corporación Cooperativa, 2002). Les relations de Lea Artibai avec les entreprises locales ne se limitent pas aux entreprises du groupe; elles consistent aussi en une offre considérable d'heures de formation continue et de prestations de services technologiques; d'autre part, de nombreuses entreprises prennent part aux instances d'administration du centre et lui apportent un soutien financier.

Le soutien à la création de nouvelles entreprises en collaboration avec les centres de formation fait partie de la culture d'entreprise aussi bien de Mondragón Corporación Cooperativa (12) que du centre Lea Artibai: l'importance que revêt la promotion de nouvelles activités entrepreneuriales est perceptible jusque dans la mission du centre, qui place cet objectif au même niveau que les objectifs éducatifs (Lea Artibai Ikastetxea, 2002).

Au milieu des années 1990, Lea Artibai forme le projet de créer une agence de développement local. Cette initiative échoue, mais incite le centre de formation professionnelle à créer, avec l'aide de la municipalité de Markina et d'autres municipalités voisines, une fondation visant à soutenir la création d'entreprises au niveau local.

Un certain nombre de services proposés par la fondation sont similaires à ceux offerts par d'autres institutions: mise à disposition de locaux, gratuité des charges (électricité, téléphone), bourse mensuelle de 360 euros minimum pour les créateurs d'entreprise, orientation et tutorat, etc. La différence par rapport à d'autres institutions s'occupant de création d'entreprise réside dans la synergie obtenue entre la fondation et le centre Lea Artibai. Les relations nouées entre le centre et les entreprises locales et la mise à disposition par le centre d'infrastructure et d'équipements pour ces nouvelles activités entrepreneuriales favorisent la créa-



tion et la consolidation d'entreprises dont la visée technologique ou les caractéristiques de marché ne leur auraient pas permis de former une agence de développement classique.

«Ce n'est pas comme passer par une agence: les entrepreneurs dont le projet est très technique trouvent dans notre centre le matériel et les équipements dont ils ont besoin. Ils sont surtout mis en relation avec des entreprises locales susceptibles de former leur clientèle. Tel est le principal avantage, par rapport à une agence de développement.» (Arizmendi, M.) ⁽¹³⁾.

À l'heure actuelle, cinq entreprises ont vu le jour et neuf autres sont en expérimentation dans la pépinière, poursuivant des projets aussi divers que la fabrication de meubles, de catamarans, l'injection plastique, les moules pour prototypage rapide, l'aluminium, les produits alimentaires dérivés du poisson ⁽¹⁴⁾.

Le processus de soutien aux projets de création d'entreprise appliqué par le centre de formation est décrit au tableau 4.

Comme le montre le tableau 4, le processus commence et s'achève sur des mesures visant à promouvoir l'esprit d'entreprise et à attirer de nouveaux promoteurs. Outre les cours de sensibilisation et de motivation ⁽¹⁶⁾ que l'on retrouve dans la plupart des institutions, le centre organise un concours d'idées d'entreprise et informe les élèves sur l'état d'avancement des projets en cours de réalisation ⁽¹⁷⁾. Concrètement, lors de la dernière phase du processus, les promoteurs de projets aboutis ou en cours prennent l'engagement de promouvoir la culture d'entreprise au niveau local.

Face au constat par de nombreux directeurs de centres de formation professionnelle de la difficulté de motiver les élèves à se lancer dans l'entrepreneuriat dans un contexte d'emploi élevé, le centre Lea Artibai mise sur la sélection d'élèves dotés d'une forte créativité ⁽¹⁸⁾, la capacité d'orienter ce potentiel vers la création d'entreprise et l'effet d'émulation et de levier exercé par les promoteurs présents dans le centre.

«Dans la durée, nous rencontrons un pourcentage de personnes créatives et éprou-

Tableau 3: Création d'entreprises dans le centre de formation professionnelle Lea Artibai ⁽¹⁵⁾

	1998	1999	2000
Nombre d'entreprises créées	1	2	2
Nombre d'emplois créés	9	7	9

Source: élaboration propre

vant le besoin de créer; que cette créativité s'exprime sur le plan culturel, social ou entrepreneurial, de telles personnes existent. Dès lors que nous sommes capables de reconnaître les personnes créatives dans ces domaines et de les orienter vers la création d'entreprises, et qu'elles-mêmes prennent conscience des possibilités offertes par le centre d'exercer cette créativité et de monter leur propre affaire, nous pouvons considérer que notre objectif est atteint. En jouant un rôle de pôle d'attraction et en montrant aux élèves les plus créatifs que d'autres jeunes poursuivent un projet d'entreprise encadré par le centre, nous les aidons à trouver leur voie» (Arizmendi, M.) ⁽¹⁹⁾.

La seconde phase du processus de création d'entreprise tel que le décrit le tableau 4 présente également un intérêt particulier. Lea Artibai a conclu des accords de collaboration avec diverses entreprises locales visant à favoriser l'émergence d'idées d'entreprise. C'est ainsi que dans certains cas, l'idée de départ d'une affaire n'est pas conçue par le promoteur mais par le centre, à partir de sa connaissance des entreprises.

«Le centre de formation professionnelle est en contact quasiment quotidien avec les entreprises, dans le cadre des stages, de la formation continue, de la prestation de services aux entreprises, etc. Cela se traduit par une dynamique de connaissance mutuelle qui permet d'identifier les segments et les secteurs potentiels de sous-traitance dans les entreprises. Nous partons du principe que le dynamisme du centre et sa connaissance des entreprises sont source de nouveaux segments d'emploi et de produits» (Arizmendi, M.) ⁽²⁰⁾.

⁽¹³⁾ Entretien du 16/7/2001 avec Markel Arizmendi, directeur du réseau des centres d'initiative sociale Hotel et responsable de la pépinière d'entreprises et de l'ingénierie des polymères à Lea Artibai.

⁽¹⁴⁾ Ce dernier cas est le seul parmi ceux que nous avons analysés où la créatrice de l'entreprise est une enseignante du centre. Ce cas de figure se rencontre plus souvent dans le milieu universitaire, si l'on tient compte des expériences décrites dans les diverses publications et l'accent qui y est mis sur l'obstacle des enseignants et des chercheurs en tant qu'entrepreneurs (Tuominen, M. 2000; Churchwell, T. L. 2000; De La Sota, D. 2000; Blanco, A., 2000; Meneses, J. 2001).

⁽¹⁵⁾ Neuf entreprises sont actuellement en phase d'expérimentation dans la pépinière d'entreprises du centre de formation professionnelle Lea Artibai.

⁽¹⁶⁾ Le centre propose une formation à l'auto-emploi d'une durée de 16 heures, dont 2 heures sont consacrées à la motivation et à la sensibilisation et le reste à la définition des étapes à suivre pour réaliser un projet d'entreprise. Une formation du même type, d'une durée de 28 heures, est proposée aux entrepreneurs extérieurs au centre.

⁽¹⁷⁾ Cette information est diffusée au moyen du journal interne du centre, en salle de classe, lors des séminaires de motivation et de sensibilisation et, de manière informelle, lors des contacts quotidiens entre les élèves et les promoteurs.

⁽¹⁸⁾ Signalons à cet égard le programme intitulé «Sormen Crea», mis au point par le réseau privé Hotel et actuellement opérationnel, visant à développer la créativité des élèves (voir Basterretxea et al., 2002).

⁽¹⁹⁾ *Op. cit.*

⁽²⁰⁾ *Ibid.*



Tableau 4:

Processus général de soutien aux projets de création d'entreprise dans le centre de Lea Artibai

- 1. Attirer des entrepreneurs potentiels**
 - 1.1. Dans le centre:
 - 1.1.1. Cours de motivation - sensibilisation
 - 1.1.2. Information régulière sur les projets d'entreprise
 - 1.1.3. Concours d'idées d'entreprise
 - 1.2. En dehors du centre:
 - 1.2.1. Concours d'initiatives d'entreprise
 - 1.2.2. Offre de formations pour entrepreneurs
- 2. Identifier les idées d'entreprise**
 - 2.1. Formation sur les étapes à suivre lors d'une création d'entreprise
 - 2.2. Accords de partenariat avec les entreprises
- 3. Définir l'idée**
 - 3.1. Rassembler les informations de l'entrepreneur
 - 3.2. Description générale de l'idée
- 4. Décider de la suite à donner à l'idée**
 - 4.1. Confrontation avec les critères de base d'évaluation d'une idée de création d'entreprise
- 5. Développer l'idée**
 - 5.1. Organisation du projet
 - 5.2. Assistance technique adaptée aux caractéristiques du projet
- 6. Plan prévisionnel de développement**
 - 6.1. Mise au point des contenus de base
 - 6.2. Assistance adaptée au cas concret
 - 6.3. Accords de collaboration avec BBK Gazte Lanbidean, BEAZ...
- 7. Engagements à long terme**
 - 7.1. Aspects liés au recrutement
 - 7.2. Engagement de renforcer la culture d'entreprise au niveau local

Source: Centre de formation professionnelle Lea Artibai.

fabrication de moules. Le centre a relevé ce défi en mettant au point une formation spécifique. Le deuxième obstacle était l'absence d'une équipe disposée à mener le projet entrepreneurial. En procédant à quelques démarches, nous avons pu constituer il y a trois ans une équipe de promoteurs avec des jeunes actuellement salariés dans d'autres entreprises, mais intéressés par ce projet. Lorsque le groupe, actuellement formé de neuf ou dix personnes, quittera la pépinière dans un an, il aura engrangé un chiffre d'affaires annuel d'environ 180 000 euros (Arizmendi, M.) ⁽²¹⁾.

À signaler que pour ce projet, le centre n'a pas fait appel à des élèves en formation ou récemment diplômés, mais à d'anciens élèves déjà insérés dans la vie active, auxquels il a été proposé de quitter leur poste de salarié pour devenir des entrepreneurs. Ce profil entrepreneurial correspond à celui que les représentants des organisations patronales Confebask (Pays basque) et Cebek (Biscaye) jugent le plus apte à bénéficier des aides à la création d'entreprise (voir Araujo et al, 2001, p. 322). Divers travaux de recherche sur les profils d'entrepreneurs confirment que l'acquis d'une expérience professionnelle préalable est un facteur de réussite des projets. En effet, cette expérience permet aux promoteurs d'acquérir des connaissances techniques, un savoir-faire commercial et organisationnel, en plus des relations qu'ils établissent dans l'entreprise avec la clientèle et les fournisseurs. Ces connaissances, ces aptitudes et ce tissu relationnel constituent pour le promoteur une base sur laquelle il fondera les décisions qu'il aura à prendre en tant que chef d'entreprise (Codex, 1998; De La Sota, 2000).

Les contacts noués avec des entreprises locales en difficultés d'approvisionnement peuvent aboutir à la création d'entreprises susceptibles de répondre à cette demande, tout en s'assurant une clientèle potentielle importante. Une entreprise qui cherche à sous-traiter ou à s'assurer un réseau local de fournisseurs sera disposée à collaborer avec le centre de formation professionnelle et avec les promoteurs lors du lancement d'un nouveau projet d'entreprise. Par exemple, l'entreprise Maier S. Coop a prêté une machine à des promoteurs du centre Lea Artibai, qui sont ensuite devenus ses

Un exemple clair de création d'entreprise pour répondre à des nécessités locales identifiées par le centre est celui de l'atelier de fabrication de moules à injection plastique, mis en place dans la pépinière:

«Grâce aux relations que nous avons établies avec des entreprises telles que Maier, Cicaicho, Alzola, nous avons constaté que ces entreprises sous-traitaient l'équivalent de plus de 12 millions d'euros par an de moules fabriqués au Portugal. Nous y avons vu une possibilité d'entreprise; la principale difficulté résidait dans le manque de main-d'œuvre qualifiée dans la

⁽²¹⁾ Ibid.



fournisseurs. De plus, ces entrepreneurs ont effectué des stages de six mois chez Maier S. Coop, ce qui leur a permis de bien connaître les besoins de leur première entreprise cliente ⁽²²⁾.

Ce type d'entreprise s'inscrit dans la plus pure conception de l'essaimage, tout en suivant les critères fondamentaux définis par l'Union européenne à travers le réseau européen d'entreprise et d'innovation (*European BIC Network*):

- création d'une nouvelle entité économique, à partir d'une ou de plusieurs entités existantes;
- développement d'une nouvelle activité, par le biais soit d'une nouvelle entreprise autonome soit d'un nouveau service ou produit;
- mesures de soutien prises par l'organisation «mère».

Parallèlement aux expériences d'entreprises participant à la création d'une autre entreprise, les activités d'essaimage impulsées par le centre Lea Artibai avec l'aide de quelques entreprises locales se traduisent par l'émergence de produits et de services nouveaux dans la région, contribuant ainsi au développement local et à la création d'emplois plus nombreux que ceux résultant de la seule sous-traitance.

Tant que la décision de constitution juridique de l'entreprise n'est pas prise par les promoteurs, c'est le centre qui assure la facturation à travers une société du nom de «Insertec». Les fonds générés par l'activité sont conservés et gérés par le centre jusqu'à ce que les entrepreneurs s'estiment prêts à constituer l'entreprise.

Les entreprises créées dans le centre Lea Artibai ont l'avantage supplémentaire de pouvoir utiliser les installations et les machines du centre pour mener à bien leur production. Compte tenu du montant parfois élevé de l'investissement initial requis pour démarrer certaines entreprises, la mise à disposition par le centre de formation de ses infrastructures constitue un élément clé de l'aide fournie aux promoteurs. Grâce à la protection et au soutien apportés par le centre, les entrepreneurs peuvent différer certains investissements, commencer à produire pour

leurs clients en utilisant les machines du centre et analyser en détail la viabilité réelle de leur projet en distribuant le produit sans courir de risques excessifs⁽²³⁾. Les responsables du centre de formation et de la pépinière d'entreprises estiment que l'utilisation des équipements du centre a également un impact bénéfique sur les activités de formation, dans la mesure où elle offre l'occasion de traiter des aspects pratiques, d'aborder en classe les problèmes techniques ou de gestion rencontrés par les promoteurs, de stimuler la créativité des élèves et de fournir des exemples d'applications concrètes dans les différentes disciplines enseignées.

Au sein de Lea Artiga, ces activités d'aide à la création d'entreprises sont considérées comme des mesures de promotion de l'économie locale, dans une région où 20 % de la population active se consacre à l'agriculture et à la pêche. Le centre s'est fixé l'objectif de contribuer à la création de 15 entreprises d'ici à 2006, renforçant ainsi la tissu entrepreneurial local à moyen et long terme. Ce renforcement à son tour est bénéfique pour le centre, puisque pendant la dernière phase du processus décrit au Tableau 4, les entreprises nouvelles s'engagent durablement à accueillir des élèves en stage et à recruter son personnel parmi les jeunes formés au centre.

L'association des centres privés de formation professionnelle Hetel souhaite diffuser des expériences comme celle que nous venons de décrire, ou celle du centre de formation Somorrostro, à d'autres centres, non seulement à l'intérieur de son groupe, mais aussi parmi les établissements publics appartenant au réseau intégré de centres de formation professionnelle du Pays basque ⁽²⁴⁾. Afin de juger par eux-mêmes cette expérience, plusieurs directeurs de centres publics ou privés parmi ceux que nous avons rencontrés ont rendu visite au centre Lea Artibai et des initiatives d'évaluation comparative sont actuellement mises en œuvre pour favoriser les échanges, l'extrapolation et l'adaptation des expériences d'un centre à l'autre.

3.2.2. L'expérience de création d'entreprises menée par le centre de formation professionnelle Somorrostro

Le centre de formation professionnelle Somorrostro (Biscaye) est un établisse-

⁽²²⁾ Un parallèle peut être tracé à cet égard avec l'expérience menée par des universités telles que Stanford en matière de création d'entreprises. Dans ce cas de figure, le rôle joué par des entreprises comme Hewlett Packard à Silicon Valley a été souligné par Numark, C. I. (2000), qui les qualifie d'entreprises «ancres ou piliers», dans la mesure où elles forment de nouveaux entrepreneurs et promeuvent l'esprit d'entreprise.

⁽²³⁾ Nous n'avons trouvé dans la bibliographie étudiée qu'une seule référence décrivant explicitement une stratégie similaire. Il s'agit de l'université de Stanford, qui prête les équipements non utilisés par l'université moyennant remboursement par les promoteurs des charges de fonctionnement liées aux appareils (Sandelin, J., 2000).

⁽²⁴⁾ Le réseau intégré de centres de formation professionnelle (*Red Integral de Centros de Formación Profesional*) comprend les centres qui assurent, en plus de l'enseignement professionnel, des programmes de formation continue et de formation professionnelle pour l'emploi.



ment privé de grande envergure, accueillant plus de 5000 élèves répartis entre l'enseignement professionnel, la formation continue et la formation professionnelle pour l'emploi. Il entretient des relations solides et variées avec les entreprises. Outre le volume des formations continues proposées aux entreprises, deux sociétés de prestation de services (Gehilan et Laboradomo) ont été créées, et une fondation grâce à laquelle les entreprises pourront participer à la gestion du centre est en cours d'établissement.

La stratégie d'aide à la création d'entreprises adoptée par le centre de formation professionnelle Somorrostro est née lors d'une visite d'études portant sur une expérience de création de micro-entreprises à Turin, organisée par le Conseil général de Biscaye en 1992. À l'issue de cette visite, le centre a décidé de promouvoir l'esprit d'entreprise et de soutenir les élèves désireux de monter leur propre affaire.

«L'esprit d'entreprise constitue un actif pour n'importe quelle société. Grâce à la promotion de cet esprit, certains de nos élèves vont effectivement créer leur propre entreprise, mais ceux qui travailleront pour un employeur affirmeront eux aussi une personnalité entreprenante. Outre la promotion de l'esprit d'entreprise, nous misons sur la création concrète d'entreprises. C'est un pari et une voie minoritaire, dans la mesure où la majorité des individus aspire surtout à trouver un emploi salarié, mais cela nous semble aussi représenter un saut qualitatif» (Ruiz, M.) ⁽²⁵⁾.

Le programme d'aide aux promoteurs mis en place par le centre Somorrostro bénéficie du soutien de plusieurs instances s'occupant de promouvoir l'entreprise à Biscaye (Dema, Chambre de commerce, Cedemi et BBK Gaztelanbidean); d'après les informations fournies par la direction du centre, une vingtaine d'entreprises ont ainsi vu le jour entre 1995 et 2000, représentant 120 créations d'emplois.

La méthodologie suivie par le centre Somorrostro pour soutenir la création d'entreprises comprend trois étapes: motivation, formation et lancement.

1.- Motivation: L'objectif de cette première étape est de stimuler l'esprit d'entreprise en proposant aux élèves des cours et des

rencontres organisées par des chefs d'entreprise, le personnel du centre ou des institutions partenaires du centre. Par ailleurs, le centre organise des concours d'idées d'entreprises et invite les élèves et les anciens élèves qui ont opté pour l'auto-emploi à venir raconter leur expérience, sachant que ce type d'expérience agit fortement sur la motivation des élèves. À l'issue de cette phase de motivation, un élève sur dix environ est disposé à poursuivre le processus.

Le centre de Somorrostro réalise actuellement une transformation radicale de cette phase de motivation, avec la mise en place, pour l'année 2002-2003, d'un parcours transversal intitulé «Atelier de l'entrepreneur» visant à développer l'esprit d'entreprise chez les plus jeunes:

«Nous ne pensons pas qu'il faille attendre la fin du cursus de formation professionnelle ou universitaire pour initier les jeunes à l'esprit d'entreprise. Cette dimension entrepreneuriale devrait plutôt être inculquée aux élèves dès l'enseignement secondaire obligatoire (ESO). Après avoir pris connaissance d'autres tentatives intéressantes, nous avons conçu un programme dont la méthodologie suppose une initiation à l'esprit d'entreprise dès l'âge de 12-13 ans. Il s'agit d'approfondir progressivement cette formation de telle sorte qu'à 20 ans, ces jeunes soient des individus entreprenants, capables de démarrer un projet d'entreprise à partir du moment où ils sont correctement formés et disposent des ressources nécessaires» (Ruiz M.) ⁽²⁶⁾.

L'Atelier de l'entrepreneur comprend 18 heures de formation et consiste à élaborer et à traiter collectivement des projets d'entreprise jusqu'à la maturation d'une idée pouvant faire l'objet d'un examen plus approfondi dans le cadre d'une formation ultérieure.

2.- Formation: Les élèves souhaitant poursuivre le programme à l'issue de la phase de motivation reçoivent une formation théorique et pratique pendant laquelle des études de faisabilité et de marché sont réalisées, ainsi que des essais de plans prévisionnels de développement.

«Chaque année nous formons environ 50 personnes et réalisons 12 à 13 études de

⁽²⁵⁾ Entretien du 23/7/2001 avec Mikel Ruiz, directeur du Centre de formation professionnelle Somorrostro.

⁽²⁶⁾ Ibid.



faisabilité. Nous avons réalisé en tout de 80 à 100 études de faisabilité et 14 des entreprises créées sont toujours en activité aujourd'hui» (Ruiz M.) ⁽²⁷⁾.

3.- Lancement: la jeunesse et le manque d'expérience des jeunes créateurs d'entreprise du centre, comme ceux d'autres centres de formation, justifie qu'ils bénéficient d'un niveau de protection plus élevé que dans d'autres cadres institutionnels. De plus, les relations que le centre entretient avec les entreprises locales facilite le travail de prospection et donne aux créateurs d'entreprise un premier contact avec des clients potentiels.

«Nous accompagnons les entreprises nouvellement créées pendant une durée de trois à cinq ans, ce que d'autres institutions ne font pas. Par accompagnement nous entendons surtout un apport de clientèle, que les entrepreneurs auront ensuite à conserver. Nous essayons de remplir leur premier portefeuille de clientèle parmi les 500 entreprises avec lesquelles nous sommes en contact permanent» (Ruiz, M.) ⁽²⁸⁾.

Une grande partie des idées d'entreprise ayant abouti ne venaient pas des promoteurs eux-mêmes, mais résultaient de suggestions du centre de formation, inspirées par ses relations avec les entreprises et les organismes publics locaux:

«Lors de nos activités formelles et informelles de prospection, nous constatons que la stratégie des grandes entreprises, les entreprises meneuses, ne consiste pas tant à recruter du personnel qu'à sous-traiter des activités. Dans notre secteur, les trois grandes entreprises meneuses sont Petronor, le port de Bilbao et l'usine de traitement de gaz IGCC. Ces projets, couplés au développement des activités socioculturelles du «Bilbao touristique» constituent les quatre fronts moteurs pour l'avenir» (Ruiz, M.) ⁽²⁹⁾.

La direction du centre estime que la plus grande difficulté réside moins dans la conception d'idées nouvelles que dans la capacité des élèves à assumer le risque inhérent à la création d'entreprise.

«Nous devons changer la mentalité des élèves, ce qui n'est guère facile. L'équipe responsable poursuit cet objectif, mais il

est difficile de faire admettre aux élèves qu'en s'associant à trois ou quatre pour monter une petite entreprise ils auront beaucoup plus de possibilités comme sous-traitants, s'ils travaillent bien, de conserver leur emploi, que s'ils partent chacun de leur côté à la recherche d'un emploi» (Ruiz, M.) ⁽³⁰⁾.

3.2.3. L'expérience du centre de formation professionnelle Bidasoa dans le cadre du programme Urratsbat

Le centre de formation professionnelle Bidasoa, situé à Irun (Guipúzcoa), est un institut public dispensant un enseignement professionnel dans le cadre de l'enseignement professionnel, de la formation continue et de la formation pour l'emploi. L'institut assure des formations de degré moyen et supérieur dans les matières suivantes: mécanique, charpenterie et ébénisterie, électronique et électricité, bâtiment et travaux publics. Il entretient des relations étroites avec le tissu d'entreprises locales, principalement du fait de la formation continue.

De par sa culture, cet institut a la volonté de soutenir les projets de création d'entreprise de ses élèves, mais il se heurte à des difficultés particulières dues au caractère public de l'établissement. Le premier problème réside dans le manque de flexibilité qui l'empêche de recruter un personnel spécifiquement consacré à la promotion de nouvelles activités entrepreneuriales; c'est un problème auquel se heurte tout établissement public voulant se consacrer, par exemple, à la recherche ou à la prestation de services aux entreprises.

De plus, les établissements publics voulant exercer certaines activités rencontrent des obstacles que les centres privés n'ont pas. Par exemple, il est difficilement envisageables pour un établissement public de mener une expérience comme celle du centre Lea Artibai, où les promoteurs peuvent démarrer leur activité en utilisant le matériel du centre, tandis que celui-ci facture les prestations effectuées en attendant que les entreprises obtiennent un statut juridique.

Afin de résoudre les difficultés spécifiques que rencontrent ces centres, le ministère de l'éducation du gouvernement basque

⁽²⁷⁾ Ibid.

⁽²⁸⁾ Ibid.

⁽²⁹⁾ Ibid.

⁽³⁰⁾ Ibid.



a mis au point le programme «Urratsbat» visant à encourager les créations d'entreprises impulsées par les centres de formation professionnelle publics chez les élèves ayant accompli leur cycle de formation. Plusieurs établissements appartenant au réseau public Ikaslan participent à ce programme: c'est le cas de Bidasoa, de Tolosa, de Bergara et d'Usurbil à Guipúzcoa, de Barakaldo et d'Erandio à Biscaye et de Mendizabala à Alava. Une méthodologie standard a été mise au point pour structurer l'aide apportée aux promoteurs dans ces centres et une personne est spécifiquement responsable de ce travail. L'objectif est de former chaque année deux groupes de trois à quatre élèves par centre. Au troisième trimestre, ces élèves suivent une phase de motivation et de recherche d'idées d'entreprise, tandis que le programme Urratsbat et les centres de formation leur fournissent les locaux, l'infrastructure et l'assistance technique dont ils ont besoin pour achever l'étude de faisabilité de leur projet, l'objectif étant que les micro-entreprises ainsi créées aient une existence juridique et une activité consolidée au bout d'un an.

Le cas du centre Bidasoa se distingue des autres exemples de créations d'entreprises dans le cadre du programme, non pas tellement par le nombre d'entreprises créées, mais par le volume d'emploi généré pas ces trois initiatives.

Comme c'était déjà le cas des centres Somorrostro et Lea Artibai, le rôle moteur joué par le centre et par les entreprises locales est à la base de ces projets d'entreprise, comme l'illustre l'exemple de l'entreprise créée en 2000 pour assister le fabricant de meubles de cuisines Xey.

«L'objectif des sept menuisiers était de créer un atelier d'assemblage de meubles de cuisine. L'école a contacté le fabricant Xey pour l'associer au projet. Xey a pris les élèves en formation pendant quelques mois et leur a inculqué ses normes de qualité et ses exigences de finition. Les élèves ont ensuite constitué leur entreprise et ont commencé à assembler des cuisines pour le compte de Xey dans des ensembles immobiliers de plusieurs villes d'Espagne» (Mujika, I) ⁽³¹⁾

La direction du centre de Bidasoa estime qu'il est difficile de motiver les élèves à se

lancer dans l'entrepreneuriat lorsque leur profession se caractérise par un fort emploi; il mise néanmoins, comme d'autres centres interrogés, sur la capacité d'émulation que les promoteurs prospères exercent sur les autres élèves. Ainsi, l'exemple d'expériences antérieures réussies offre des arguments convaincants aux nouveaux candidats à la création d'entreprise.

«Pratiquement 100 % des élèves qui terminent leur stage en entreprise trouvent un emploi. Cela ne les incite pas à se lancer dans une création d'entreprise ni à suivre un stage non rémunéré pendant trois mois, comme l'ont fait les élèves de l'exemple cité chez Xey. En revanche, la réussite de ces créateurs d'entreprise, qui gagnent maintenant entre 3000 et 3600 euros par mois et par personne, c'est-à-dire bien plus qu'ils n'obtiendraient en travaillant pour un employeur, est un argument que nous pouvons invoquer devant nos élèves» (Iruretagoiena, J.I.) ⁽³²⁾.

Le recours à l'essaimage, ou collaboration avec des entreprises existantes pour en créer de nouvelles, présente de nombreux avantages, comme en témoignent les diverses expériences que nous avons analysées, mais implique aussi un risque important pour la nouvelle entreprise qui ne dépend que d'un seul client. Dans le cas de l'entreprise créée à Bidasoa, ce problème s'est trouvé aggravé par l'impératif d'exclusivité exigé par Xey:

«À l'origine, Xey a exigé de l'entreprise une grande fidélité. Xey a invoqué le fort investissement qu'avait représenté la formation des sept artisans et la mobilisation de ses meilleurs ouvriers dans cette formation pour interdire à la nouvelle entreprise d'assembler des cuisines pour des tiers. Avec le temps, cette exigence s'est assouplie» (Iruretagoiena, J.I.) ⁽³³⁾.

Dans une autre initiative entrepreneuriale impulsée par le centre Bidasoa avant le lancement du programme Urratsbat, le centre a identifié un débouché possible et a mis en route le projet en organisant une formation spécifique, la finalité étant que les chômeurs de la localité puissent créer leur propre emploi à l'issue de cette formation:

«Constatant que de nombreux canapés vendus en grande surface provenaient

⁽³¹⁾ Entretien du 26/7/2001 avec Iñaki Mujika, directeur du centre de formation professionnelle Usurbil et de l'association des établissements publics de formation professionnelle Ikaslan Gipúzkoa.

⁽³²⁾ Entretien téléphonique du 10/2/2002 avec José Ignacio Iruretagoiena, directeur du centre de formation professionnelle Bidasoa.

⁽³³⁾ Ibid.



d'Andalousie, nous avons pensé qu'il devrait être possible de les fabriquer localement. Nous avons organisé une formation pour les chômeurs de la région. Six des personnes formées, déjà d'un certain âge et n'ayant que peu de chances de trouver un emploi, se sont regroupées en coopérative, intitulée Tapisseries Txingudi. S'étant spécialisés dans la fabrication de canapés sur mesure, essentiellement pour les bateaux de plaisance et d'autres types d'embarcations, ils ont prospéré. Cette croissance a entraîné l'ouverture de deux filiales et la création de 22 emplois au total aujourd'hui (Iruretagoiena, J.I.) ⁽³⁴⁾.

Un troisième exemple de création d'entreprise est celui de Geotop, entreprise offrant des services de géodésie et de topographie. Créée à la fin de 2001 par quatre élèves du centre, elle a obtenu l'une des trois récompenses du «Prix du jeune entrepreneur du Pays basque» attribué par l'Association des jeunes entrepreneurs basques Ajebas. Le centre Bidasoa apporte son soutien à ce projet et à d'autres actuellement à l'étude, en offrant aux créateurs d'entreprise le conseil professionnel du personnel du centre et en leur prêtant des locaux et des matériels pendant un an.

4. Conclusions

1.- Le niveau de développement des programmes d'aide aux créations d'entreprises varie d'un centre à l'autre, tandis que leur résultats varient quantitativement (nombre d'entreprises créées) et surtout qualitativement (taille, emploi, chiffre d'affaires, parts de marché), en fonction du rôle joué par le centre ainsi que de l'importance et des ressources qu'il accorde aux programmes d'auto-emploi.

2.- Bien que, dans la plupart des centres de formation professionnelle étudiés, la promotion de l'esprit d'entreprise ne débouche pas sur des créations d'entreprises, de nombreux autres avantages découlent de ces efforts de promotion. D'une part, l'esprit d'entreprise ainsi inculqué ne manquera pas de se refléter dans la capacité des élèves à entreprendre et à innover chez leur futur employeur; d'autre part, même si les élèves ne concrétisent pas immédiatement le

Tableau 5:
Créations d'entreprises encadrées par le centre Bidasoa

	1997	2000	2001
Nombre d'entreprises créées	1	1	1
Nombre d'emplois créées	22	7	4

Source: élaboration propre

projet d'entreprise qu'ils ont conçu pendant leur formation professionnelle, ils auront assimilé des attitudes propices à la création d'entreprise qui se traduiront probablement par une nouvelle entreprise, lorsque ces promoteurs auront acquis plus de maturité.

3.- Le principal moyen de promouvoir l'esprit d'entreprise est de faire en sorte que les élèves puissent observer, découvrir, évaluer et imiter d'anciens élèves devenus les promoteurs d'un projet abouti ou en cours d'aboutissement. Ces expériences de proximité ont un bien meilleur impact sur la motivation que les voies généralement choisies par la plupart des centres de formation étudiés pour promouvoir l'esprit d'entreprise: cours ou conférences assurés par des professeurs, des personnels des agences de développement, des membres d'institutions publiques chargées de la création d'entreprise ou des associations d'entrepreneurs.

4.- Les infrastructures, les incubateurs d'entreprise ou les programmes de formation pour l'auto-emploi mis en œuvre par les centres étudiés sont facilement reproductibles et utilisables par d'autres centres de formation et, de fait, ils le sont déjà par endroits. En revanche, il est des facteurs à notre avis plus déterminants dans la réussite des initiatives étudiées, et ceux-là paraissent plus difficiles à extrapolier. Ces facteurs sont la mise en place de réseaux avec des entreprises et diverses institutions afin de soutenir les projets, ainsi que la création d'une culture d'entreprise parmi les enseignants, les administrateurs et les élèves du centre de formation.

5.- Les expériences telles que celles menées par les centres Lea Artibai, Somorrostro ou Bidasoa démontrent que

⁽³⁴⁾ Ibid.



des projets d'entreprise générateurs d'emploi et de croissance peuvent aboutir grâce à une utilisation pertinente de l'équipement et des infrastructures des centres de formation professionnelle, mais aussi grâce aux relations que ces derniers entretiennent avec les entreprises locales. L'utilisation de l'équipement du centre permet aux créateurs d'entreprise d'évaluer la viabilité de leur projet industriel sans se lancer d'emblée dans des investissements lourds et risqués. Les relations entre les centres et les entreprises permettent d'identifier les besoins non satisfaits chez ces dernières et les perspectives de sous-traitance, de sorte que les nouvelles entreprises viennent satisfaire une nécessité concrète et débutent avec une clientèle de départ importante. Nous estimons que les autres centres de formation professionnelle, ainsi que les universités désireuses de promouvoir la création d'entreprise, auraient intérêt à s'inspirer de ces initiatives.

6.- Le profil des élèves suivant un enseignement professionnel n'est pas le plus indiqué pour impulser la création d'entreprise, en raison de leur jeunesse et de leur manque d'expérience. De plus, la facilité d'insertion dans le marché du travail des jeunes issus de la formation professionnelle ne les incite guère à créer leur propre affaire. Bien que certaines expériences aient réussi à motiver les élèves dans ce sens, la stratégie suivie par plusieurs centres, parmi ceux que nous avons étudiés, consiste à s'adresser à des entrepreneurs plus âgés, essentiellement à d'anciens élèves ayant acquis une expérience professionnelle, ou à des chômeurs en formation. Il serait souhaitable que les programmes universitaires d'aide aux créateurs d'entreprise appliquent cette ouverture à des entrepreneurs plus âgés.

7.- Dans les cas où un groupe d'élèves a une idée viable d'entreprise sans toutefois posséder les compétences de gestion requises, les centres pourraient s'inspirer de la stratégie adoptée par les universités de Glasgow, de Stanford, de Chicago ou de Barcelone, pour faire face à ce type de situations: lorsqu'un étudiant a une

bonne idée entrepreneuriale tout en n'ayant aucune compétence en matière de gestion, les universités décident de soutenir le projet d'entreprise, mais recrutent parallèlement une équipe de gestion.

8.- Nous considérons que les expériences d'essai mises en œuvre dans certains centres sont susceptibles d'être transférées à d'autres centres. Les expériences décrites concernent, certes, des cas de collaboration avec des entreprises en pleine croissance, intéressées dans la création de nouveaux produits et services; toutefois, la littérature consacrée à l'essai fait également mention d'initiatives s'inscrivant dans un contexte de crise, où la stratégie de l'entreprise est de type défensif. Les institutions publiques d'aide à la création d'entreprises pourraient, conjointement avec les centres de formation et les entreprises concernées, rechercher ainsi une alternative aux licenciements massifs de travailleurs hautement qualifiés et très expérimentés dans les secteurs actuellement en crise, en lançant des programmes visant à apporter à ces travailleurs le soutien et la motivation nécessaires pour qu'ils créent eux-mêmes leur entreprise.

9.- Certains programmes d'aide à la création d'entreprise assurés par les centres de formation professionnelle, tels que le programme Urratsbat lancé par le gouvernement basque, soutiennent en priorité les entrepreneurs travaillant dans des secteurs dont l'emploi est menacé. Nous ne pensons pas que cette stratégie soit la plus indiquée, dans la mesure où la promotion et le soutien aux créations d'entreprise devraient s'inscrire dans une perspective de marché et viser la création d'entreprises fortes et compétitives, au lieu de se consacrer en priorité aux personnes ayant de faibles chances de trouver un emploi. Si les centres veulent réellement miser sur l'auto-emploi et faire de la création d'entreprise un objectif attractif pour les élèves, ils ne devraient pas présenter cette voie comme réservée en priorité aux élèves issus des filières les moins performantes en termes d'insertion professionnelle.



Bibliographie

- Albert, C. Juárez, J.P., Sánchez, R., Toharia, L.** La transición de la escuela al mercado de trabajo en España: años noventa. *Papeles de Economía Española*, 2000, nº 86, p. 42-58.
- Alonso García, M.A.** Tipos de Formación Profesional: percepción de la utilidad. *Formación Profesional. Revista Europea*, 2000, nº 19, p. 54-63
- Araujo, A. et al.** *Situación del empleo en Bizkaia: estrategias para afrontar el paro*. Universidad del País Vasco, 2001.
- Ayerbe, M.; Buenechea, E.** La cultura del trabajo y la actitud emprendedora en el ámbito profesional de la CAV. *Cuadernos Sociológicos Vascos*, nº 3. Vitoria Gasteiz: Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, 2000.
- Basterretxea, I. et al.** *Colaboración entre centros de Formación Profesional y empresas en la Comunidad Autónoma Vasca*. Universidad del País Vasco, 2002.
- Blanco, A.** El investigador como emprendedor. Obstáculos comunes y cómo resolverlos. In: MADRI+D. *Creación de empresas de base tecnológica: la experiencia internacional*. Dirección General de Investigación de la Comunidad de Madrid, 2000, p. 110-118.
- Cedefop.** *Transition entre le système éducatif et la vie active. Chiffres clés sur la formation professionnelle dans l'Union européenne*. Luxembourg: Office des publications des Communautés européennes, 2001.
- Chiesa, V.Y.; Piccaluga, A.** Exploitation and diffusion of public research: the case of academic spin-off companies in Italy. *R & D Management*, 2000, vol. 30, nº 4, p. 329-339.
- Churchwell, T.L.** Cruzando el abismo del laboratorio al mercado. In: MADRI+D. *Creación de empresas de base tecnológica: la experiencia internacional*. Madrid: Dirección General de Investigación de la Comunidad de Madrid, 2000, p. 94-99.
- Codex.** *Looking into SPIN-OFF. Company reorganisation, business creation, new entrepreneurs*. Turin, 1998.
- Confebask.** *La falta de profesionales en el mercado laboral vasco*. Confebask, 2000.
- Commission européenne.** *Comunicación de la Comisión: Los retos de la política de empresa en la economía del conocimiento. Propuesta de Decisión del Consejo sobre un Programa Plurianual de la empresa y el espíritu empresarial (2001-2005)*. COM(2000) 0107 (CNS), 26 abril 2000. Bruxelles: Commission des Communautés européennes, 2000.
- Cullen, K.** La incubación sin incubadoras. In: MADRI+D. *Creación de empresas de base tecnológica: la experiencia internacional*. Madrid: Dirección General de Investigación de la Comunidad de Madrid, 2000, p. 120-123.
- De La Sota, D.** Obstáculos de investigadores académicos y empresariales para la creación de nuevas empresas de base tecnológica. Algunas posibles alternativas. In: MADRI+D. *Creación de empresas de base tecnológica: la experiencia internacional*. Madrid: Dirección General de Investigación de la Comunidad de Madrid, 2000, p. 104-109.
- Dolado, J.J.; Felgueroso, F.; Jimeno, J.F.** La inserción laboral de los titulados universitarios en España. *Papeles de Economía Española*, 2000, nº 86, p. 78-99.
- Communauté européenne.** *Helping businesses start up. A «good practice guide» for business support organisations*. Luxembourg: OPOCE, 2000.
- Eurydice.** *Las cifras clave de la educación en Europa*. Luxembourg: OPOCE, 2000.
- Eustat** (Instituto Vasco de Estadística). *Estadística de la Enseñanza*. 1987- 2001.
- García-Montalvo, J.; Mora, J.G.** El mercado laboral de los titulados superiores en Europa y en España. *Papeles de Economía Española*, 2000, nº 86, p. 111-127.
- Gobierno Vasco.** *Plan Vasco de Formación Profesional*. LANBIDEZ. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, 1998.
- Gobierno Vasco; Consejería de Educación.** *Alumnos y grupos por ciclo y curso Formación Profesional Grado Medio y Superior*. 2001.
- Lea Artibai Ikastetxea. www.leartik.com, 2002.
- Leiceaga, X.** *Universidad Clásica e Iniciativas Empresariales de Base Tecnológica*. Présentation orale lors du Forum sur les meilleurs pratiques de soutien aux entrepreneurs et à la création d'entreprises en Galice. Saint-Jacques de Compostelle, 21-22 juin 2001.
- López, J.** *La financiación y otros aspectos de la política de apoyo al emprendedor*. Présentation orale lors du Forum sur les meilleurs pratiques de soutien aux entrepreneurs et à la création d'entreprises en Galice. Saint-Jacques de Compostelle, 21-22 juin 2001.
- MADRI+D.** *Creación de empresas de base tecnológica: la experiencia internacional*. Madrid: Dirección General de Investigación de la Comunidad de Madrid, 2000.
- Maqueda Lafuente, F.J.** *Cómo crear y desarrollar una empresa: planificación y control de actividades*. Ediciones Deusto, 1989.
- Maqueda Lafuente, F.J.** *Creación y dirección de empresas*. Publica Beaz, Centro de Empresas e Innovación. Diputación Foral de Bizkaia. Departamento de Promoción y Desarrollo Económico, 1991.
- Meneses, Juan.** La creación de empresas: La visión del entorno universitario. In: COTEC. *Creación de Empresas Innovadoras de Base Tecnológica*. 2001.
- Ministerio de Educación y Ciencia.** *Estadística de las Enseñanzas no Universitarias*. Series e indicadores 1991-92 a 2000-01. Enseñanzas de Régimen General. Madrid: Oficina de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 2000.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.** Centro Nacional de Recursos para la Orientación Profesional. www.mec.es/fp/cnrop/fp.htm, 2002.
- Moncada, P.; Howells, J.; Carbone, M.** El efecto de spin-offs empresariales sobre la competitividad y el empleo en la UE. In: MADRI+D. *Creación de empresas de base tecnológica: la experiencia internacional*. Madrid: Dirección General de Investigación de la Comunidad de Madrid, 2000, p. 62-68.
- Mondragón Corporación Cooperativa** (MCC). <http://www.mcc.es>.
- Numark, C. I.** De Armas a Wireless. Acelerando la creación de empresas innovadoras de base tecnológica. In: MADRI+D. *Creación de empresas de base tecnológica: la experiencia internacional*. Madrid: Dirección General de Investigación de la Comunidad de Madrid, 2000, p. 23-31.
- Pérez Esparrel, C.** La Formación Profesional y el Sistema Nacional de Cualificaciones: una clave de futuro. *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Economía y Sociedad*, 2000, nº 31.
- Rubí, M.** Una experiencia puente universidad-empresa: el programa cuasiempresas. In: COTEC. *Creación de Empresas Innovadoras de Base Tecnológica*, 2001.
- Sáez, F.; Rey, R.** La inserción laboral de los universitarios. *Papeles de Economía Española*, 2000, nº 86, p. 99-110.
- Sandelin, J.** Sistemas de apoyo para emprendedores. Ejemplos de la Universidad de Stanford y Silicon Valley. In: MADRI+D. *Creación de empresas de base tecnológica: la experiencia internacional*. Madrid: Dirección General de Investigación de la Comunidad de Madrid, 2000, p. 44-49.
- Tornatzky, L.G.; Waugaman, P.G.; Gray, D.O.** *Innovation U.: New University Roles in a Knowledge Economy*. Southern Growth Policies Board, 2002.
- Tuominen, M.** Desde el laboratorio al mercado global. In: MADRI+D. *Creación de empresas de base tecnológica: la experiencia internacional*. Madrid: Dirección General de Investigación de la Comunidad de Madrid, 2000, p. 56-61.
- Ullastres, C.** Vivero Virtual de Empresas. Servicio Público de la Comunidad de Madrid de apoyo a la Creación de Empresas Innovadoras de Base Tecnológica. Présentation orale lors du Forum sur les meilleurs pratiques de soutien aux entrepreneurs et à la création d'entreprises en Galice. Saint-Jacques de Compostelle, 21-22 juin 2001.
- Veciana, J.M.** Creación de Empresas como Programa de Investigación Científica. *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, 1999, vol. 8, nº 3, p. 11-36.
- Velasco, R.** *La creación de empresas en España*. Círculo de Empresarios Vascos, 1998.



Thomas Gerbards
Misereor



Difficultés et perspectives de la FEP en Afrique – les expériences de Misereor

La FEP en Afrique traverse une crise. Elle ne garantit plus ni revenu, ni emploi. Les établissements de FEP ne sont pas vraiment accessibles aux pauvres, ils dispensent des formations souvent inadaptées aux besoins du marché du travail, ils ne sont pas en mesure d'offrir des structures de formation à la majorité des jeunes Africains, ni de couvrir leurs dépenses d'exploitation en raison de la rareté des financements publics. Des approches prometteuses sont mises en œuvre, comme le montre l'exemple tchadien du CTAP: selon le principe de subsidiarité, que l'auteur préconise en tant que principe directeur de la FEP, ce centre catholique de formation professionnelle offre des formations en alternance en coopérant avec des entreprises privées locales. Il promeut l'apprentissage informel et fournit divers services, notamment de soutien, aux entreprises locales. Géré comme une entreprise, il parvient à couvrir la plus grande part de ses dépenses d'exploitation. Les établissements de FEP confessionnels doivent réorienter leurs prestations vers la demande et fournir aux jeunes Africains non des certificats, mais des perspectives de revenu et d'emploi.

Les réflexions contenues dans le présent article portent sur les expériences et les perspectives de la formation et de l'enseignement professionnels (FEP) en Afrique, du point de vue d'une organisation donatrice de l'Église catholique d'Allemagne. Au sein de toutes les Églises chrétiennes, et ce depuis le début des activités missionnaires en Afrique, l'enseignement professionnel a joué et joue encore un rôle important. Les Églises ont été les premières à introduire l'enseignement scolaire en Afrique. L'influence qu'ont exercée les pays européens et leurs missionnaires sur les systèmes de FEP en Afrique au cours de la période coloniale est encore visible et constitue souvent une cause des problèmes actuels: les missionnaires français ont introduit la langue, l'histoire, les styles de décoration et les métiers français; les missionnaires britanniques ont introduit les uniformes scolaires, les outils et les technologies britanniques, ainsi que le système d'examens de l'Institut de la ville et des corporations de Londres (*London City and Guilds*); les congrégations religieuses allemandes ont introduit les métiers, les technologies et les méthodes de construction allemands. Britanniques et Français ont également importé en Afrique leur système de FEP. L'adaptation postcoloniale de ces systèmes aux besoins de la société et de l'économie africaines n'est pas encore achevée et les Églises chrétiennes continuent de jouer un rôle majeur dans l'offre de FEP en Afrique. En Tanzanie, par exemple, les établissements gérés par les Églises chrétiennes dispensent 31 % de la FEP (*Vocational Education Training Authority*, 1999) et, au Cameroun, environ 13 % (Winterstein, 1989).

1. Misereor: le choix de l'apprentissage non formel

L'organisation Misereor a été fondée en 1958 par la Conférence épiscopale catholique allemande avec pour mission de lutter contre la faim et la maladie dans le monde. Elle s'attache à coopérer dans un esprit de partenariat avec toutes les personnes de bonne volonté pour promouvoir le développement, lutter contre la pauvreté et l'injustice dans le monde, aider les pauvres et les persécutés et contribuer à créer un «monde unifié». L'aide fournie par Misereor est destinée à encourager et à soutenir l'autonomie et à ouvrir la voie à une amélioration durable des conditions d'existence des pauvres.

Selon Misereor, l'apprentissage s'opère à l'intérieur et à l'extérieur du système scolaire, et il englobe donc l'apprentissage formel, non formel et informel (1). Misereor considère que l'apprentissage formel, comme l'enseignement scolaire, est une responsabilité essentielle des pouvoirs publics. L'apprentissage informel joue un rôle important en Afrique, mais il est souvent absent des débats académiques. Il intervient dans le cadre des activités quotidiennes liées à la famille, à la vie sociale, aux mass médias, ainsi qu'au sein des entreprises. Le rôle de l'apprentissage non formel et informel est encore plus important pour les publics cibles défavorisés. Dans la plupart des pays d'Afrique, la majorité des jeunes n'ont pas accès à l'enseignement professionnel formel du fait qu'ils ont quitté précocement le système scolaire et qu'ils ne sont pas



autorisés à suivre ce type d'enseignement (Lohmar-Kuhnle, 1994, p. 131). En Tanzanie, par exemple, 33 % des élèves qui entrent à l'école primaire n'achèvent pas leur 7^e année de scolarité. Seuls 16 % d'entre eux accèdent à l'enseignement secondaire et la plupart n'achèvent pas ce niveau (*Vocational Education Training Authority*, 1998, p. 3).

Misereor, en tant qu'organisation résolument soucieuse d'aider les pauvres, centre ses activités sur l'apprentissage non formel (Misereor, 2002). Contrairement aux programmes nationaux qui ne peuvent être convenablement adaptés aux différents contextes locaux de l'Afrique, les programmes non formels peuvent être adaptés aux besoins locaux; de plus, ils sont flexibles en termes de méthodologies, de langue locale, d'objectifs, de conditions d'admission, d'horaires, de lieu et d'âge. La FEP non formelle est plus accessible pour les jeunes défavorisés ou vulnérables, sans emploi ou victimes de conflits armés. Elle offre une chance aux millions de jeunes Africains déscolarisés.

2. L'approche des centres de formation

Dans les projets mis en œuvre par les Églises, la FEP est essentiellement dispensée dans les «centres de formation professionnelle». Il paraît utile d'analyser le modèle éducatif de ces centres, qui est largement répandu en Afrique: quelle que soit sa dénomination exacte, un centre de formation professionnelle est un ensemble de bâtiments comprenant des ateliers, des bureaux et des salles de cours, la plupart du temps entouré d'un mur d'enceinte ou d'une clôture. Les centres qui offrent des «services complets» comprennent également des logements pour le personnel, une cuisine, un réfectoire et des dortoirs. Les centres de formation professionnelle peuvent accueillir de 20 à 500 apprenants, selon le cas, et la durée de la formation est de 3 ou 4 ans. Ils accueillent aussi bien des élèves qui ont achevé l'enseignement primaire ou secondaire que des jeunes déscolarisés précoces. Dans ce type d'environnement protégé, les apprenants suivent une formation qui les prépare à réussir leur exa-

men et à obtenir un certificat. Ce certificat en poche, les formés sont envoyés sur le marché du travail. Le «centre» a rempli sa mission et continue de dispenser ses cours à de nouveaux apprenants qui attendent leur admission. Si vous posez des questions sur l'efficacité de la formation dispensée, on vous indique le nombre de formés qui ont achevé leur formation et obtenu le certificat final, ou bien le directeur vous montre quelques exemples des travaux qu'ils ont réalisés. Si vous insistez pour savoir ce que sont devenus les formés, il se peut que vous causiez une certaine gêne: oui, en fait, vous dirait-on, il y en a deux qui travaillent à tel ou tel endroit, et trois ont été gardés au «centre» en tant que formateurs mais, malheureusement, on ne sait pas grand-chose des autres. En règle générale, il n'y a ni d'études de suivi, ni statistiques sur le devenir des formés.

Il y a vingt ans, le concept de centre de formation professionnelle faisait florès en Afrique: tous les diplômés trouvaient immédiatement un emploi et étaient massivement employés dans l'industrie, la fonction publique ou les institutions professionnelles. Tant que la demande était élevée, la production des centres de formation n'entraînait pas en concurrence avec les marchés locaux et, de plus, elle contribuait à couvrir les dépenses d'exploitation. En outre, les pouvoirs publics prenaient souvent en charge une part des salaires des personnels.

La situation a radicalement changé, en particulier dans les zones rurales, les bourgades et les villes moyennes. Il devient de plus en plus difficile de trouver un emploi dans le secteur formel. Au cours des dernières années, davantage d'emplois ont été créés en Afrique dans les microentreprises que dans le secteur industriel formel. De moins en moins de diplômés des «centres de formation professionnelle» trouvent un emploi. Les programmes de formation de ces centres et les conditions dans lesquelles ils sont dispensés ne sont plus en phase avec les réalités du marché du travail. Les centres de formation professionnelle étaient bien adaptés pour former les travailleurs qualifiés de l'industrie, mais ils ont des difficultés à préparer les jeunes au travail indépendant ou à l'environnement des petites ou très petites entreprises.

(¹) L'apprentissage formel est dispensé au sein du système scolaire, par exemple dans les écoles techniques, dans le cadre des programmes nationaux officiellement reconnus. L'apprentissage non formel est dispensé hors du système scolaire, dans le cadre de programmes adaptés au contexte local. L'apprentissage informel n'est pas systématisé et s'opère notamment par la pratique et dans le cadre de la formation au poste de travail; il ne donne pas lieu à la délivrance de qualifications et n'est pas réglementé.



Force est de reconnaître que cette approche de la FEP, autrefois efficace, doit être reconsidérée et adaptée aux nouvelles réalités.

3. La triple crise de la formation professionnelle en Afrique

À cet égard, l'Unesco a identifié une crise de l'équité, une crise de la pertinence et une crise des coûts (Grierson 1997, p. 11f).

3.1 Crise de l'équité

L'accès aux programmes de FEP est souvent difficile, en particulier pour les plus démunis et pour les femmes. Le langage de l'enseignement, les méthodes de classe traditionnelles, la durée des périodes de formation, les frais de scolarité et l'âge sont souvent des obstacles à l'entrée pour les individus marginalisés. Comment une famille démunie peut-elle s'offrir le luxe d'envoyer pendant plusieurs années ses meilleurs bras dans une école technique ou un centre de formation et, de surcroît, en assumer le coût – sans garantie d'emploi? La FEP pour les plus démunis doit être différente. Or, le schéma est souvent le suivant: un bailleur de fonds finance un programme de formation destiné aux pauvres mais, au bout de quelques années, l'établissement acquiert une bonne réputation, les candidats se bousculent et le niveau d'éducation est plus élevé car l'établissement peut sélectionner ceux qui possèdent de meilleures qualifications à l'entrée; les classes moyennes, les enseignants et les fonctionnaires de toute la région sont prêts à payer des frais de formation élevés pour y envoyer leurs enfants; en conséquence, l'accès devient très souvent impossible pour les plus démunis.

3.2 Crise de la pertinence

On observe une inadéquation croissante entre la formation dispensée par les centres de formation professionnelle et les compétences requises sur le marché du travail, comme j'ai pu l'observer de manière particulièrement évidente en République démocratique du Congo, dans un village situé dans une zone rurale isolée,

à des centaines de kilomètres de la ville la plus proche et à plus de 150 kilomètres de toute ligne électrique. Là, un établissement d'enseignement secondaire formait des électriciens selon des méthodes exclusivement théoriques, sans aucune pratique. Ces futurs électriciens n'avaient aucune chance de trouver un emploi dans la région. Et le pire de tout était que des parents extrêmement pauvres acceptaient de payer des frais de scolarité élevés dans l'espoir d'offrir une vie meilleure à leurs enfants. Cet établissement ne remplissait pas une mission éducative, il produisait de jeunes chômeurs frustrés.

Si l'on examine les types de formation proposés par les établissements de FEP en Afrique, on observe que presque tous ces établissements préparent à un nombre restreint de métiers, notamment dans les domaines de la maçonnerie, de la menuiserie-charpente, du travail du métal ou de la couture. Ces métiers sont-ils adaptés au développement moderne? Dans ces professions, le marché est parfois totalement saturé. En revanche, il peut y avoir un besoin de travailleurs qualifiés dans nombre de métiers non traditionnels, tels que l'imprimerie, la réparation/maintenance d'installations de pompage, la plomberie, la conduite de véhicules, la réparation de cycles, l'énergie solaire, la réparation de téléviseurs/magnétoscopes/équipements de bureau, la climatisation ou les services de sécurité. Beaucoup d'autres domaines de formation seraient apparemment plus adaptés aux réalités actuelles.

Un autre problème devient manifeste lorsqu'on observe la situation démographique en Afrique, où 43 % de la population est âgée de moins de 15 ans (en Europe, cette proportion n'est que de 18 %). En Afrique subsaharienne, le seul groupe d'âge des 10-19 ans représente 23,7 % de la population (Nations unies, *World Population Prospects 1999*). Le problème de la pertinence des centres de formation professionnelle réside dans le fait que, parmi les millions de jeunes, garçons et filles, qui arrivent chaque année sur le marché du travail africain, seule une infime proportion a accès à ces centres. Il convient de reconnaître que la majorité des jeunes Africains, en particulier les plus démunis, ne sont pas formés dans les éta-



blissements de FEP mais plutôt «au poste de travail».

3.3 Crise des coûts

La formation dans les centres de formation professionnelle coûte cher: les dépenses d'infrastructure, d'équipement, de personnel et les frais généraux sont élevés. Au cours des dernières années, ces coûts ont encore augmenté en raison du fort taux d'abandon, du faible taux d'insertion professionnelle des formés et de la sous-utilisation des structures de formation. Le cycle de vie d'un centre de formation professionnelle présente un schéma type. Les premières années sont prometteuses: équipements adaptés, bâtiments en bon état, bonne réputation, personnel motivé. Après le financement du projet initial, la plupart des centres doivent couvrir eux-mêmes leurs dépenses de fonctionnement grâce aux frais de scolarité, à leur propre production ou aux subventions de l'État. Puis, peu à peu, les machines tombent en panne, les outils à main sont perdus, cassés ou dépassés, les bâtiments ont fortement besoin d'entretien – mais l'argent fait défaut. Les restrictions budgétaires auxquelles ont procédé presque tous les gouvernements africains se sont répercutées sur l'aide publique aux établissements éducatifs confessionnels, qui a été supprimée dans de nombreux cas. Le bailleur de fonds refusant d'assumer indéfiniment les dépenses de fonctionnement (et n'étant pas en mesure de le faire), le centre augmente les frais de scolarité et les pauvres n'ont plus accès à la formation. Si le centre dispose d'un gestionnaire qualifié, les revenus générés par la production et la vente de services peuvent couvrir les dépenses de fonctionnement mais, en règle générale, pas les lourdes charges liées aux équipements qui doivent être remplacés un jour ou l'autre. En conséquence, nombre des centres de formation professionnelle opérationnels depuis 15 à 20 ans sont en proie à des difficultés financières.

4. Principe de subsidiarité

Le système de FEP en Afrique traverse donc une crise et la formation dispensée n'est plus une garantie pour l'emploi. Le système éducatif n'atteint pas les pauvres

et ne dispense pas les qualifications demandées sur le marché du travail. Il n'est pas en mesure d'offrir une formation professionnelle à la majorité des jeunes. Les caisses publiques sont vides et les organismes donateurs ne sont pas en mesure de combler cette pénurie. En revanche, on observe dans certains pays d'Afrique des concepts et des expériences prometteurs qui pourraient offrir des solutions pour surmonter ces difficultés. L'une des solutions clés que je voudrais proposer est le principe de subsidiarité.

L'enseignement social de l'Église catholique comporte un principe fondamental: le principe de subsidiarité. En quoi consiste-t-il? Si un individu ou un groupe peut faire quelque chose par lui-même à un certain niveau, il doit le faire à ce niveau, et ce n'est que lorsque cela n'est pas possible qu'intervient un niveau supérieur ou un service public. Un exemple très simple: si l'on veut apprendre à utiliser un marteau, on peut s'y essayer, on peut demander à ses parents ou observer la manière dont les autres s'y prennent – mais ce n'est pas la peine de demander un cours de formation ou une aide publique. Dans un établissement de FEP, on peut apprendre quelles sont les différentes sortes de clous ou les techniques de construction d'un toit, ce que l'on ne peut faire chez soi. L'enseignement social de l'Église catholique nous dit que chaque être humain et chaque groupe social ont le droit et le devoir de faire ce qu'ils peuvent à leur propre niveau. L'obligation de la communauté et de l'État se limite à aider les individus ou les groupes sociaux lorsqu'ils ne peuvent résoudre un problème par eux-mêmes. Dès lors, l'État ou les structures publiques ont un rôle d'aide, de subsidiarité, qui doit s'exercer dans le respect des libertés et des habiletés individuelles. En conséquence, les établissements de FEP doivent soutenir les activités et les responsabilités existantes, mais non les remplacer ou les ignorer. En termes de développement, il s'agit d'appliquer le principe d'autonomisation. Le principe de subsidiarité est démocratique et participatif et favorise la décentralisation (Steinich, 1997, p. 47-57).

À mon avis, la subsidiarité doit être le principe directeur de la FEP en Afrique. Quelles en sont les implications en termes d'équité, de pertinence et de coûts?



5. Formation subsidiaire et coopérative: l'expérience du CTAP

L'expérience décrite ci-après, menée au Tchad et soutenue par Misereor ⁽²⁾, est un exemple de projet de FEP conduit dans le respect des principes de subsidiarité et de coopération (Misereor, 2001).

La ville de N'Djamena compte de nombreux jeunes sans emploi, dont la majorité n'ont pas achevé leur scolarité. Il n'existe pas d'établissement adapté pour leur offrir une chance dans la vie. Cette préoccupation a incité les Frères des écoles chrétiennes du diocèse catholique de N'Djamena à créer le «Centre technique d'apprentissage et de perfectionnement» (CTAP). Ce centre a pour but d'aider les apprentis à acquérir les compétences professionnelles et pratiques nécessaires sur le marché du travail, de promouvoir le travail indépendant et de fournir un soutien aux microentreprises. Le CTAP, opérationnel depuis 1985, accueille aujourd'hui 95 apprentis dans les domaines suivants: mécanique des véhicules à moteur, installations solaires et électriques, soudure, plomberie, maintenance d'équipements audiovisuels, climatisation et informatique. Pour y être admis, les apprentis doivent justifier d'une année d'expérience professionnelle dans le domaine concerné et trouver un atelier privé dans la ville qui les accueille pendant leur formation. En d'autres termes, le programme s'adresse aux apprentis/travailleurs informels des microentreprises de N'Djamena. La formation, d'une durée de deux ans, s'effectue en alternance: les apprentis du CTAP passent trois jours par semaine dans l'atelier privé et trois jours par semaine au centre de formation.

En outre, le CTAP dispense des formations complémentaires à ses diplômés, afin de les aider à améliorer leurs compétences et à maîtriser de nouvelles techniques. Il propose un programme de suivi pour ses diplômés et des services de conseil pour les entreprises nouvelles, prête des outils, organise des cours de formation complémentaire pour les maîtres d'apprentissage/propriétaires d'ateliers et communique des offres d'emploi aux anciens apprentis moyen-

nant paiement. Il dispense également des cours sur mesure de brève durée pour les personnels techniques des entreprises et des ONG, qui acquittent des frais de formation couvrant la totalité des dépenses.

Entretien avec Naman Mabamat, ancien apprenti du CTAP

«J'ai suivi une formation d'une durée de deux ans en construction et électricité solaire au CTAP. J'ai maintenant mon propre atelier. J'effectue des installations électriques, je vends des installations solaires et de télécommunications, ainsi que des équipements hydrauliques pour les villages.»

Question: «Avez-vous bénéficié d'un prêt du CTAP?»

«Non. J'ai pu financer mon affaire grâce à de petits travaux de réparation que j'ai effectués en ville. Le CTAP me sous-traite certains de ses contrats. Tout cela m'a aidé à créer ma propre affaire. Maintenant, je représente une entreprise française de fourniture et de vente d'équipements solaires ici à N'Djamena. J'ai installé beaucoup d'équipements solaires, mais aussi des équipements hydrauliques pour les villages.»

Entretien avec Elie, ancien apprenti du CTAP

Faites-vous appel au CTAP quand vous avez des problèmes techniques?

Elie: Oui. Dans le cadre de ses activités de suivi, le CTAP a un service qui nous envoie le formateur approprié pour résoudre tel ou tel problème.

Le CTAP sous-traite-t-il certains de ses contrats à votre atelier? Dans quels domaines?

Elie: Oui. Dans les domaines de la réfrigération, de la climatisation et de l'électricité.

Pouvez-vous nous donner des exemples de travaux que vous avez effectués pour le compte du CTAP?

Elie: Nous avons effectué des travaux de maintenance en électricité et réfrigé-

⁽²⁾ Cette description s'appuie sur les rapports annuels, présentations et autres documents du CTAP, ainsi que sur les visites personnelles de l'auteur.



ration pour l'Institut africain pour le développement économique et social (Inades) à N'Djamena et pour le lycée du Sacré-Coeur. Le service de suivi du CTAP nous envoie un formateur pour s'assurer que le travail a été mené à bonne fin de manière professionnelle. Le formateur joue parfois un rôle actif.

Pourquoi le CTAP tient-il à contrôler votre travail sur site?

Elie: Eh bien, nous avons été formés par le CTAP. Ils veulent s'assurer de la bonne exécution des travaux et, après tout, ce sont eux les contractants.

En tant que techniciens, cela ne vous gêne pas que le CTAP contrôle vos activités?

Elie: Absolument pas! La technologie est un processus d'évolution permanente. Les activités de suivi du CTAP sont très importantes pour nous.

À l'heure actuelle, la plupart des 520 jeunes qui ont achevé leur formation au CTAP ont trouvé un emploi. Environ 35 ont créé leur propre entreprise, certains ont créé des coopératives pour obtenir de meilleurs marchés et d'autres ont choisi de travailler dans des entreprises privées. Le CTAP recueille des données détaillées sur la situation de ses diplômés. Exception faite des cas de maladie, on n'enregistre aucun abandon en cours de formation et la liste des candidats à l'admission est longue. Le CTAP couvre entre 65 % et 80 % de ses dépenses de fonctionnement grâce à ses ressources propres. 95 jeunes, garçons et filles, ont été formés en 2000/2001, et 207 personnes ont suivi des formations complémentaires, ce qui représente un total de 19 210 heures de formation complémentaire. Les frais de formation sont raisonnables, d'autant que les apprentis peuvent percevoir une petite rémunération. Le CTAP adapte en permanence ses formations aux besoins. Par exemple, le marché de la plomberie étant quelque peu saturé, il a décidé de modifier son programme. En 2003, au regard des bonnes perspectives d'emploi dans l'informatique, la maintenance des équipements de bureau, l'hôtellerie et la restauration, le CTAP a mis en place des formations dans ces domaines. Cette approche réussie de la FEP a valu au CTAP une reconnaissance officielle: son directeur est désormais membre du

Fonds national d'appui à la formation professionnelle (FONAP).

Entretien avec El Hadj Ousmane J. Kollo, directeur technique du Novotel de N'Djamena

Comment êtes-vous devenu directeur technique du Novotel?

J'ai suivi une formation de plombier sanitaire, puis je suis devenu formateur. Dans les années 70, avant la guerre civile, j'ai étudié au Centre de formation professionnelle et de perfectionnement (CFPP), qui était un établissement public. Ce centre a été détruit en 1979, durant la guerre civile, et n'a pas été reconstruit. À l'époque, tous les diplômés du CFPP trouvaient un emploi immédiatement, la plupart dans les grandes entreprises tchadiennes. Mais maintenant, ces entreprises embauchent rarement et les travailleurs qualifiés doivent se prendre en charge, chercher eux-mêmes des clients et créer une petite entreprise pour survivre. Pour les jeunes, la situation est beaucoup plus difficile aujourd'hui.

Que pensez-vous de la formation au CTAP?

Le CTAP est le seul établissement de formation professionnelle dans la région qui garde un contact avec ses diplômés, qui leur rendent visite sur leur lieu de travail et qui les forme en alternance. Cela est très positif; les formés sont préparés à la pratique de la meilleure façon possible. C'est pourquoi nous avons embauché avec plaisir M^{me} Masinga en tant qu'électricienne à l'issue de sa formation au CTAP.

Le fait d'employer une femme à ce poste constitue-t-il une expérience positive à vos yeux?

Très positive. Je suis très heureux d'avoir M^{me} Masinga pour collègue et le fait qu'elle soit une femme ne pose absolument aucun problème.

Le CTAP propose également des cours de formation continue. À votre avis, quels sont les besoins dans ce domaine?

La formation continue revêt une importance croissante, compte tenu que la technologie évolue de plus en plus rapide-



ment. Ce que nous avons appris il y a 25 ans ne suffit plus et les connaissances acquises par un jeune aujourd'hui ne suffisent pas pour réussir dans la vie. C'est pourquoi il faut se former en permanence.

Le Tchad est considéré comme un pays musulman et le CTAP est géré par des frères catholiques...

Certains voudraient nous diviser en nord et sud, est et ouest. Ils disent que, dans le nord, il y a les nomades et, dans le sud, les fermiers, qu'il y a des chrétiens et des musulmans et qu'ils ne peuvent pas s'entendre. Mais ce sont de faux problèmes. Ces gens-là veulent créer des clivages. En vérité, nous sommes tous frères et sœurs. Ce qui est important, c'est d'accomplir quelque chose et de croire en Dieu. Chacun devrait pouvoir vivre sa foi comme il l'entend et comme cela est bon pour lui.

Th. Gerhards, de Misereor, a eu cet entretien avec M. Kollo à N'Djamena en novembre 1999.

6. Les enseignements pour les problèmes d'équité, de pertinence et de coûts

6.1 Nouveaux indicateurs d'impact: emploi salarié et travail indépendant

La crise de pertinence identifiée par l'Unesco est liée au fait qu'une grande part de l'offre de FEP n'est pas vraiment en phase avec le marché du travail actuel. Au lieu de se préoccuper du taux de réussite aux examens, les établissements de FEP devraient avoir pour objectif principal de dispenser des formations adaptées aux besoins du marché du travail. Cela exige une nouvelle approche en termes de structures institutionnelles et de méthodes de formation, et, avant tout, une coopération étroite avec le monde de l'entreprise. Dans un contexte comme celui de l'Afrique, où les taux de chômage peuvent atteindre 80 %, l'emploi, salarié ou indépendant, devrait constituer le principal indicateur de réussite de la FEP. À l'instar du CTAP, tout établissement de FEP en Afrique devrait recueillir des données détaillées sur le devenir de ses diplômés. Les études de suivi et les statistiques sur

l'insertion professionnelle sont les meilleurs indicateurs pour contrôler l'adéquation d'un programme de FEP avec le marché du travail et, par voie de conséquence, la réussite de ce programme. Misereor a introduit en 2002 des «statistiques de suivi» en tant qu'indicateur clé dans tous les projets de FEP financés en Afrique.

6.2 Renforcer l'apprentissage informel

Concernant la question de l'équité, les études de l'Unesco font apparaître que l'accès aux programmes de FEP n'est possible que pour une minorité et qu'il est difficile pour les pauvres. Nous savons qu'en Afrique, les établissements publics ne seront nullement en mesure de dispenser une formation professionnelle aux millions de jeunes qui arriveront sur le marché du travail au cours des prochaines années. Nous savons également que des millions de jeunes Africains, filles et garçons, effectuent leur formation professionnelle dans le cadre de l'apprentissage informel en situation de travail, que ce type d'apprentissage est parfois mal utilisé, que la qualité de cette formation est plutôt médiocre et que l'innovation et les nouvelles technologies en sont le plus souvent absentes. Ce que l'on appelle «la formation informelle en entreprise», malgré son importance, est depuis longtemps critiquée, négligée, voire passée sous silence, par les établissements de formation, les universités, les gouvernements et les Églises.

Dans ce contexte, la subsidiarité pourrait prendre la forme d'une offre de cours complémentaires dispensés par les établissements de FEP, tels que le CTAP au Tchad, pour les apprentis ou les travailleurs du secteur informel. Les établissements de FEP devraient soutenir les activités de formation informelle existantes. Ils pourraient faire des efforts pour renforcer la qualité du travail dans les microentreprises. Ils pourraient mettre en œuvre des projets de formation coopératifs qui éviteraient l'exploitation et la mauvaise utilisation des forces de travail bon marché que sont les apprentis. En outre, les écoles techniques pourraient dispenser des formations techniques, commerciales ou pédagogiques aux propriétaires d'ateliers qui accueillent et acceptent de former des apprentis.



6.3 Conception de cours flexibles

Les jeunes n'ont souvent ni la patience ni l'argent nécessaires pour suivre une formation de trois ou quatre ans relativement onéreuse sans garantie d'emploi à la clé. À l'instar du CTAP au Tchad, d'autres établissements de FEP en Afrique ont à leur actif une expérience positive de l'offre de formations courtes adaptées aux besoins du marché du travail. Ces formations sont moins chères qu'un programme en quatre ans et les formés réussissent relativement bien leur insertion professionnelle. Elles sont d'un coût accessible pour les pauvres et ces derniers sont désireux d'y participer.

Ces formations courtes sont dispensées dans la langue locale, elles sont flexibles en termes de lieu et de temps, mais il n'existe encore que peu d'écoles techniques ou de centres de formation qui les proposent dans le cadre de cours du soir ou le samedi. En outre, il est indéniable que les conditions de formation devraient correspondre le plus possible à la future activité professionnelle. Mais qui offre une formation professionnelle dans un village, dans un atelier privé, sur la route ou sous un arbre, en d'autres termes, là où les pauvres en Afrique ont l'habitude de travailler? Lorsque les individus suivent un cours dans une salle de classe agréable ou dans un atelier remarquablement équipé, comment peuvent-ils mettre en pratique leurs nouvelles connaissances lorsqu'ils retournent dans la rue d'où ils sont venus? Les résultats de la formation sont encourageants lorsque celle-ci s'effectue là où les personnes démunies vivent et travaillent (Gerhards, 1997, p. 18-19).

6.4 Nécessité d'une formation professionnelle coopérative

Comme le montre l'exemple du CTAP, une voie prometteuse est la coopération entre un établissement de FEP et le monde de l'entreprise (par ex., produit de la formation demandé = travailleurs qualifiés). L'offre et la demande, à savoir l'établissement de FEP et le futur employeur, conçoivent ensemble la formation (Lohmar-Kuhnle, 1994, p. 149 et suiv.). Dans cette coopération, l'établissement de FEP joue un rôle subsidiaire. Il répond aux besoins des entreprises en leur four-

nissant des travailleurs qualifiés. La FEP coopérative peut prendre différentes formes: organisation de placements ou de formations internes en entreprise; réunions régulières avec les représentants des entreprises; représentation active du monde de l'entreprise au conseil d'administration de l'établissement de FEP; mise en œuvre conjointe d'un programme de formation; planification, réalisation et évaluation conjointes de la formation complémentaire des propriétaires d'ateliers, des employés ou des apprentis des microentreprises et des PME, etc.

L'expérience de Misereor montre que les programmes de FEP coopératifs préparent efficacement au travail salarié ou indépendant. Ils permettent d'introduire les nouvelles technologies dans les entreprises. Ils sont impulsés par la demande, moins onéreux, et, grâce aux services de développement des entreprises proposés par les établissements, ils associent formation professionnelle et promotion des microentreprises. La FEP coopérative ne consiste pas à transposer dans un autre pays ou un autre projet un modèle qui a été expérimenté et qui a fait ses preuves dans un contexte spécifique (par exemple, le système dual en Allemagne). Il est normal que les fournisseurs et les demandeurs du marché de la FEP entretiennent des liens qui limitent les investissements stériles et évitent la saturation du marché.

En conséquence, si les centres de formation professionnelle traditionnelle veulent offrir une formation pertinente, ils doivent établir des liens avec les entreprises locales. Ils devraient associer les représentants des entreprises concernées à la planification, à la mise en œuvre, au contrôle et à l'évaluation de leurs activités de formation. Les représentants des entreprises pourraient même sélectionner les apprenants et instaurer une commission d'examen final non formel.

Dans une telle approche de coopération et de subsidiarité, les centres de formation professionnelle deviennent des «centres de soutien aux entreprises». Les contacts positifs établis avec les entrepreneurs locaux permettent de connaître rapidement les besoins réels de formation ainsi que la saturation ou l'expansion de tel ou tel segment du marché. Les entreprises des sec-



teurs tant formel qu'informel sont en mesure d'expliquer ce qu'elles attendent d'une formation de haute qualité. Les établissements adaptent ou réorientent leurs programmes de formation et le monde de l'entreprise est plus enclin à employer les formés, mais aussi à participer au financement de la formation.

6.5 Nouvelles perspectives dans le secteur des services

Par le passé, les établissements de FEP confessionnels dispensaient des programmes essentiellement liés au secteur de la production. À l'heure actuelle, malgré la croissance de la production à l'échelle mondiale, le développement des machines et de la logistique empêche une croissance similaire de la demande de travailleurs dans ce secteur. En Afrique, une chaise de jardin en plastique importée, fabriquée à l'échelle industrielle, est aujourd'hui moins chère qu'une bonne chaise en bois fabriquée par un artisan local. La mondialisation de la production industrielle en série est appelée à se poursuivre et les artisans locaux ne sont guère en mesure de soutenir la concurrence avec les produits industriels. D'une part, le taux de chômage des travailleurs non qualifiés de l'industrie est en augmentation et, d'autre part, on observe une demande croissante de services efficaces dans tous les domaines, par exemple dans les transports, la réparation, la maintenance, l'information et la communication. Ce secteur du marché du travail est en expansion et peut difficilement être remplacé par des machines automatisées (aimeriez-vous vous faire coiffer par une machine automatisée?). Dans le passé, les Églises ont le plus souvent négligé ces professions modernes du secteur des services. Pourquoi les établissements de FEP ne proposent-ils pas des formations dans les domaines tels que le gardiennage, la sécurité, les pompes funèbres, l'intendance, les soins infirmiers à domicile, la restauration, la logistique et la gestion de l'information? Pourquoi ne forment-ils pas des guides pour le tourisme, des chauffeurs, de baby-sitters, des standardistes, des représentants commerciaux, des esthéticiennes et des professionnels du développement des entreprises? Le CTAP a commencé à mettre en place des formations pour le secteur des services, par exemple dans les domaines de la mainte-

nance d'appareils audiovisuels et d'équipements de bureau.

6.6 Former au travail indépendant

Ce ne sont pas les pouvoirs publics ou les agences de développement qui créent de nouveaux emplois, mais les hommes et les femmes dynamiques dotés d'un esprit d'entreprise. À l'heure où la fonction publique est en perte de vitesse et où les entreprises existantes n'enregistrent pas de croissance, la seule possibilité de générer davantage d'emplois est de promouvoir la création d'entreprises. Des millions d'Africains sans emploi en quête d'un revenu ont entrepris des activités de survie dans les rues, vendant divers produits ou proposant divers services. Ce secteur émergent de la microentreprise est en expansion dans toute l'Afrique. Les centres de formation professionnelle qui forment encore les travailleurs de l'industrie sur le mode conventionnel doivent prendre en considération cet important secteur de la création d'emploi. Selon les estimations de l'Organisation internationale du travail, 90 % des nouveaux emplois en Afrique sont créés dans ce secteur de la microentreprise informel, semi-formel ou formel. La FEP doit soutenir et renforcer cet important secteur émergent des économies africaines, afin qu'une activité de survie puisse se transformer un jour en une microentreprise officiellement déclarée employant plusieurs personnes. La formation à l'entrepreneuriat ne devrait pas débiter lorsqu'un individu est au chômage. L'entrepreneuriat, la gestion d'entreprise, la comptabilité, etc., devraient faire partie intégrante des programmes existants, non seulement pour promouvoir l'esprit d'entreprise, mais aussi pour encourager le passage à l'acte.

D'un autre côté, force est de reconnaître que tous les jeunes privés d'emploi n'ont pas l'étoffe d'un entrepreneur. Une formation en trois ans n'est pas suffisante pour apprendre à éviter les nombreux écueils du travail indépendant. En outre, il est évident que plusieurs années d'expérience professionnelle préalable dans l'activité concernée sont nécessaires au créateur d'entreprise. Mais où est-il censé acquérir cette expérience? Même ceux qui trouvent un emploi rencontrent de multiples difficultés, et regrettent l'environnement protecteur et les conditions de tra-



vail du centre de formation. Comme le montre l'exemple du CTAP, l'introduction d'activités de suivi et de placement dans les centres de formation professionnelle ouvre des perspectives prometteuses.

6.7 Nécessité de méthodes de formation orientées vers les compétences

La FEP est beaucoup plus que l'enseignement de certaines compétences spécifiques; elle doit viser à développer l'individu dans son ensemble, corps et âme, ses talents aussi bien que ses valeurs morales. Les Églises chrétiennes ont toujours considéré la formation professionnelle comme un processus de développement personnel. De nos jours, il ne suffit pas de mémoriser des faits, des données, des chiffres, des règles et des connaissances techniques pour se préparer à la vie active. Les méthodes de formation qui reposent uniquement sur la mémorisation sont dépassées et devraient être abandonnées. L'autonomisation des travailleurs est plus importante et exige de nouvelles méthodes de formation. Certaines méthodes d'apprentissage-action, telles que *The Best Game*, développée par le partenaire de Misereor *Triple Trust* en Afrique du Sud (<http://www.tto.org.za>), et le concept CEFE (*Competency-based Economies through Formation of Enterprise*), développé et promu par l'organisation allemande GTZ (<http://cefe.gtz.de>), donnent des résultats encourageants.

Un problème majeur de notre époque est la nécessité de former les jeunes à des technologies qui ne sont pas encore inventées. Dans un monde en mutation, comment les enseignants ou les formateurs peuvent-ils préparer les jeunes à une réalité que nous ne pouvons même pas imaginer à l'heure actuelle? (voir supra l'entretien avec M. Kollo). Qui aurait pu imaginer il y a vingt ans le marché intéressant de la formation en informatique, de la téléphonie mobile, de la gestion des déchets ou des énergies renouvelables? De nos jours, un individu doit être capable de travailler au sein d'une équipe, de prendre des décisions, d'avoir une attitude positive envers les clients et des compétences en marketing, de gérer des conflits et des ressources financières, d'analyser des problèmes, de prendre des risques, de communiquer, etc. Ces «compétences clés» sont hautement recherchées

dans tous les domaines – il suffit de regarder les offres d'emploi dans les journaux.

6.8 Internats: des obstacles onéreux

Les internats constituent un obstacle à la viabilité des établissements de FEP. L'histoire des pensionnats en Afrique a son origine dans les écoles catéchétiques, où l'Église voulait isoler les catéchumènes de leurs familles païennes pour les initier à la foi chrétienne et les habituer aux valeurs et aux attitudes du nord. À cet égard, il est intéressant de noter que, de nos jours, les familles aisées des villes africaines n'hésitent pas à payer des frais de scolarité élevés pour envoyer leurs enfants dans les pensionnats catholiques ou protestants d'enseignement technique à la campagne.

Dans les établissements de FEP qui accueillent les pauvres, les internats posent des problèmes en raison de leurs coûts d'exploitation élevés. Misereor sait par expérience que, dans ces établissements, les ressources propres générées par la production interne ou par les frais de scolarité ne sont jamais suffisantes pour financer les services d'internat. En outre, seuls les jeunes «vulnérables» peuvent parfois avoir besoin d'être accueillis dans l'environnement protecteur des «foyers de jeunes». Ces foyers ont besoin d'importantes subventions extérieures et ils fonctionnent mieux lorsqu'ils sont séparés des établissements de FEP et que les pensionnaires sont envoyés dans différentes structures de formation en fonction de leurs talents. Le CTAP, par exemple, accueille des apprentis envoyés par les services d'aide sociale mais n'offre pas de structure d'internat. Ce n'est que dans les zones rurales très isolées, où les apprenants ou apprentis sont loin de leur famille, qu'une structure de dortoirs, mais pas de réfectoire, peut être considérée comme une solution de compromis. Dès lors, pour assurer leur viabilité, les établissements de FEP qui offrent des services complets d'internat et qui connaissent des difficultés financières devraient envisager de réduire, voire de supprimer, ces services.

6.9 Optimiser l'utilisation des structures de formation

Un entrepreneur achèterait-il un tour pour ne pas l'utiliser? Un coiffeur commande-



rait-il une paire de ciseaux pour ne pas s'en servir? Pour avoir visité de nombreux établissements de FEP en Afrique, je peux dire que, malheureusement, les équipements et les machines sont très souvent sous-utilisés et que les ateliers tiennent parfois davantage de l'exposition ou du musée poussiéreux. Dès lors que la formation professionnelle coûte cher et qu'elle ne peut compter sur les subventions publiques ou les aides privées dans le long terme, il importe d'une part d'élaborer des stratégies efficaces de réduction des coûts et, d'autre part, d'augmenter les fonds propres au niveau local en utilisant les outils, les machines et les savoir-faire pour la production et la création de revenus. En Afrique, les établissements de FEP, en particulier les écoles techniques, sont souvent vides durant les vacances scolaires, l'après-midi, le soir et le samedi. Ces structures pourraient être mieux utilisées, par exemple en dispensant des formations non formelles ou des cours du soir aux groupes défavorisés, ou en organisant la formation pratique de manière à faire alterner deux ou trois groupes par jour, ou encore en offrant des services aux microentreprises locales. Les équipements des ateliers et des bureaux, les véhicules, les machines, les groupes électrogènes, les bâtiments et les terrains d'un établissement de FEP constituent une richesse et un capital considérables. Si cet établissement ne les utilise pas, il est aberrant de les lui confier plus longtemps (*Sainte Bible*, Matthieu, XXV, 14-30).

6.10 FEP et esprit d'entreprise

Quelques heures de formation à l'entrepreneuriat selon des méthodes de classe traditionnelles ne sont en aucun cas suffisantes pour apprendre à gérer une entreprise. Misereor est persuadée que *l'ensemble de l'établissement de FEP* et de ses installations doit être géré comme une entreprise commerciale, afin que les conditions de formation soient en phase avec les réalités du monde du travail et que les jeunes soient efficacement préparés à la vie active. Pour cela, l'établissement doit disposer d'un personnel de direction qualifié et expérimenté. Les chefs d'établissement habitués à l'administration publique et à un salaire mensuel régulier auront probablement de sérieuses difficultés à se défaire de ces habitudes pour adopter un esprit d'entreprise.

Pour instaurer un esprit d'entreprise dans les établissements de FEP, il importe également que l'essentiel de l'apprentissage s'effectue dans l'atelier et non dans la salle de classe. Au moins 75 % de la formation devrait être dispensée en atelier. Au CTAP, par exemple, cette formation est dispensée dans des ateliers privés et dans les locaux du centre. La totalité des produits ou des services générés par la formation, sans exception, devraient être utiles et commercialisés. Dans le domaine de la soudure, par exemple, l'image du formé qui apprend uniquement à souder de petites pièces de fer qui finissent au rebut devrait appartenir au passé. Toutes les étapes de la vie d'une entreprise devraient apparaître dans la formation: premier contact avec le client, planification, conception technique, calcul des prix, établissement de devis, réception des commandes, achat et rentabilisation du matériel, fabrication, finitions, transport, assemblage, facturation, calcul des bénéfices, tenue des comptes, etc. Dans chaque établissement de FEP, les revenus devraient au moins couvrir le coût des matériaux utilisés.

Un établissement géré selon ces méthodes ressemble davantage à une entreprise qu'à une école technique, mais la préparation à la vie active y est beaucoup plus efficace. Une telle gestion permet aussi de couvrir les coûts d'exploitation de l'établissement (pas les investissements dans les bâtiments et les équipements) sans demander de frais de formation élevés, même lorsque les fonds publics sont minimes ou inexistantes. La mise en pratique d'un tel concept dans les établissements habitués à recevoir des fonds publics ou des donations est loin d'être facile; elle exige des années et une direction motivée pour la soutenir. Cependant, elle ne relève pas de l'utopie. Misereor a soutenu des établissements de FEP en Afrique et en Asie qui réussissent à couvrir leurs coûts d'exploitation, et même à dégager des bénéfices (Greinert et al., 1994, p. 188-219).

7. Conclusion

L'expérience du CTAP au Tchad montre que les établissements de FEP confessionnels en Afrique sont capables de dispenser aux pauvres des formations pertinentes



tes et rentables, qui répondent aux besoins du marché du travail, et qu'ils constituent parfois des modèles dans leur pays. Misereor est persuadée que la FEP représente un important moyen de lutte contre la pauvreté et la faim dans le monde. Les établissements de FEP doivent s'adapter en permanence aux défis économiques

posés par les nouvelles technologies et par les mutations des économies à l'échelle locale et mondiale. Le processus d'adaptation peut être douloureux ou passionnant mais, dans tous les cas, il est indispensable pour que la FEP débouche sur l'emploi et contribue efficacement à réduire la pauvreté en Afrique.

Bibliographie

Gerhards, Thomas. Vom Zentrum zum Dorf – Fortbildung von Handwerkern vor Ort. *Contacts*, décembre 1997, n° 4, p. 18-19.

Greinert, Wolf-Dietrich; Wiemann, Günter. *The training & production concept*. Baden-Baden: Nomos Verlag, 1994.

Grierson, John. *Where there is no job*. London: Intermediate Technology Publications, 1997.

Lohmar-Kuhnle, Cornelia. *Occupation-oriented training and education for target groups from the informal sector*. Baden-Baden: Nomos Verlag, 1994.

Misereor. *Info-Mappe zum Partnerschaftsprojekt Handwerkliche Ausbildung in N'Djaména Proj. 109-1/29*. Aix-la-Chapelle: Misereor Projektpartnerschaften, 2001.

Misereor. *Vocational training and microbusiness – funding priorities for Africa*. Aix-la-Chapelle: Misereor Working Paper, juillet 2002.

Steinich, Markus. *«Erst wenn wir unseren Kopf in unsere eigenen Hände nehmen können...» Subsidiaritätsförderung als Beitrag zur Armutsbekämpfung in Entwicklungsländern*. Münster: Lit Verlag, 1997.

Nations unies. *World population prospects – the 1998 revision, vol. III*. New York: United Nations Publications, 1999.

Vocational Education Training Authority. *A report on the formal sector labour market survey*. Dar es Salaam: VETA, 1999.

Vocational Education Training Authority. *Vocational education and training focused on the informal sector in Dar es Salaam – Tanzania*. Dar es Salaam: VETA/GTZ study, 1998.

Winterstein, Hubert. *Das technische Privatschulwesen in Kamerun*. Yaoundé: DED (document de travail), 1989.



**Sabine
Schmidt-Lauff**

*Institut de pédagogie
pour les adultes, dé-
partement d'éduca-
tion et de formation
des adultes,
Université Humboldt,
Berlin*



Dans le cadre d'un développement de l'entreprise orienté sur le personnel, le temps d'apprentissage se trouve de plus en plus au cœur des stratégies d'entreprise. De nombreuses entreprises expérimentent de nouvelles formes de temps de travail et mettent en œuvre des concepts nouveaux de temps d'apprentissage; dans le débat sur une nouvelle répartition des temps de travail et d'apprentissage, le domaine de la formation continue joue un rôle central, car la notion d'apprentissage tout au long de la vie prévoit d'emblée une alternance entre le travail et l'apprentissage. Dans quelle mesure voit-on la répartition du temps se différencier et se flexibiliser et de nouveaux consensus apparaître sur des formules telles que le «partage du temps» ou le «partage financier»?

Une étude menée auprès de responsables de la formation ou du personnel et de délégués du personnel de différentes entreprises a mis en évidence divers niveaux de réglementation du champ d'action entre temps de travail et temps d'apprentissage. Les expériences enregistrées permettent de dégager quelques critères directeurs pour la création et le développement de possibilités d'apprentissage dans l'entreprise. L'article se propose d'offrir, outre un premier aperçu de la situation dans ce secteur, une description et une évaluation systématiques dans la perspective des participants.

Stratégies du temps d'apprentissage dans les entreprises – études empiriques sur la mise en œuvre de la formation continue dans les entreprises

1. Introduction

Les stratégies du temps d'apprentissage mises en œuvre par les entreprises se diversifient de plus en plus non seulement en Allemagne, mais également dans de nombreux autres pays de l'UE (cf. Schmidt-Lauff, 2000 et 2001), leur analyse empirique est tâche difficile. Il n'est plus possible de maintenir la traditionnelle dichotomie entre temps de travail et temps d'apprentissage, et les répercussions en sont vastes au niveau de l'entreprise, des conventions collectives et de l'individu. Les études actuellement disponibles sur ce thème, en Allemagne par exemple, portent sur les conventions collectives et les accords d'entreprise en la matière (cf. à ce propos Sutter, 1989; Bahn Müller, 1995; Seitz, 1997; Heidemann, 1999). Nous exposons ici les résultats de deux études empiriques menées auprès de responsables du personnel et de la formation ainsi que de délégués du personnel, et qui présentent des expériences concrètes de combinaison de temps d'apprentissage et de travail. Comment les droits des salariés à un temps d'apprentissage sont-ils concrétisés dans le cadre des modèles flexibilisés de temps de travail? Quelles sont les caractéristiques des différentes combinaisons de temps de travail et d'apprentissage dans les entreprises? Quel est le jugement porté sur la valeur et le champ d'application des dispositions régissant la mise en œuvre des temps d'apprentissage?

Pour les études, vingt entretiens semi-directifs ont été menés dans dix entreprises avec des responsables de la formation ou du personnel et des délégués du personnel. Six entreprises sont des entreprises de taille moyenne (500 à 10 000 salariés), deux entreprises de plus petite taille (< 300) et deux grandes entreprises (> 10 000) ayant également été interrogées pour comparaison. Le secteur d'appartenance des entreprises interrogées va de la construction mécanique, de l'imprimerie, de la métrologie et de l'électrotechnique aux banques et à l'informatique en passant par le secteur énergétique et sidérurgique. Neuf des entreprises interrogées ont des conventions collectives, dont sept comportent des dispositions explicites sur la formation continue. Outre les conventions collectives comprenant des dispositions affectant la formation continue, deux entreprises ont conclu également des accords d'entreprise sur la formation de leurs salariés.

Le point de départ est constitué par des observations actuelles sur les tensions croissantes entre l'organisation du travail – la réglementation du temps de travail –, l'érosion du contrat de travail classique, l'appel à l'apprentissage permanent et l'évolution des processus de formation dans l'entreprise (cf. Herrmann et al., 1999; Bosch, 2001; Dobischat, Seifert, 2001). Le postulat de la vocation à apprendre en permanence, «tout au long de



la vie», se traduit pour les entreprises, les partenaires sociaux et les salariés par la nécessité de concevoir et de mettre en œuvre dans des conventions collectives ou des accords d'entreprise des solutions adéquates. La disparition progressive des «biographies professionnelles normales» impose de réfléchir sur la manière de favoriser et de cultiver l'apprentissage en dehors du temps d'apprentissage classique. En même temps, la flexibilisation des structures de travail rend plus difficile l'apprentissage institutionnel. Ce qui jusqu'à présent en Allemagne fait défaut dans les dispositions des conventions collectives et des accords d'entreprise régissant le temps d'apprentissage et la formation continue, c'est l'intégration des changements de l'organisation du travail et la prise en compte des formes de travail flexibles.

Cet article s'efforcera d'abord de dresser un tableau systématique des dispositions régissant le droit à l'apprentissage et la formation continue. Il abordera ensuite la classification des actions de formation continue de l'entreprise en fonction de leur thème et de leur initiateur et les formes correspondantes de coinvestissement en temps et en argent (les contributions mutuelles et respectives de l'entreprise et du salarié à la formation continue). Après un examen approfondi de la pertinence pour certains groupes spécifiques de salariés, il formulera des suggestions, des expériences et des orientations futures pour les stratégies du temps d'apprentissage dans les entreprises. Des passages tirés des entretiens seront parfois cités à titre d'illustration. L'objectif recherché est, outre de présenter le thème dans son ensemble, d'en fournir une description et une évaluation systématiques dans l'optique des responsables du personnel et des délégués du personnel.

2. Niveaux de réglementation dans les dispositifs régissant le droit à l'apprentissage et la formation continue

Les résultats empiriques témoignent de trois niveaux différents de réglementation (haut, moyen et faible). Les niveaux de

réglementation représentent la stipulation systématique d'accords régissant sur le plan du temps et sur le plan financier la participation à la formation continue dans les entreprises.

1. Degré élevé de réglementation

Il existe un droit concret et quantifié (par exemple, nombre de jours fixé) des salariés à la formation continue. Les entreprises distinguent dans leurs dispositions deux formes de formation: formation menée *à la demande de l'entreprise*, généralement liée à la fonction exercée, et formation menée *à l'initiative de l'intéressé*, souvent extra-fonctionnelle. Dans le cadre d'un niveau élevé de réglementation, la formation menée à la demande de l'entreprise se déroule toujours pendant le temps de travail. Les coûts de la formation continue (frais de cours, déplacement, hébergement) sont assumés en totalité par l'entreprise. Les objectifs de la formation visent à la qualification professionnelle.

Dans le cas de la formation menée à l'initiative des salariés, le temps d'apprentissage est à la charge de ceux-ci de 50 % à 100 %. Différents modèles de saisie du temps de travail peuvent être utilisés, par exemple les heures supplémentaires capitalisées dans des comptes épargne-temps ou les réductions du temps de travail. Les coûts sont assumés par l'entreprise. Les objectifs de la formation visent en général à des qualifications extra-fonctionnelles sans rapport direct avec une utilisation au poste de travail ou dans l'entreprise. Les décisions concernant les actions de formation continue et le temps d'apprentissage concret doivent faire l'objet d'un accord entre l'intéressé et le supérieur hiérarchique.

2. Niveau moyen de réglementation

Il existe en matière de formation continue des accords qui ne sont guère concrétisés, si bien que leur mise en œuvre relève essentiellement d'un accord entre les salariés et les supérieurs hiérarchiques. Le cadre d'un tel accord est constitué essentiellement par des dispositifs institutionnalisés d'entretiens avec les salariés, de négociations pour la définition d'objectifs, de planification de la formation, etc. Dans le cadre d'un niveau moyen



de réglementation, les activités de formation continue *menées à la demande de l'entreprise* ont lieu pendant le temps de travail et les coûts sont assumés par l'entreprise. Pour la formation *à l'initiative de l'intéressé*, le temps de formation est assumé à 50 % au moins par le salarié (ce taux pouvant atteindre 100 %). Le temps d'apprentissage assumé par le salarié peut être pris sur son temps libre ou un compte épargne-temps, les coûts étant pris en charge par l'entreprise.

3. Niveau faible de réglementation

Il n'existe pas de droit formalisé des salariés à la formation continue. Il n'est pas prévu d'accords institutionnalisés. C'est en recourant aux expériences antérieures que l'on fixe approximativement les périodes requises pour la formation continue: «*Ce n'est pas une norme - c'est l'expérience actuelle qui dit qu'il nous faut environ 5 % du temps pour la formation*» (G, p. 2). En l'absence d'accords institutionnalisés pour la planification de la formation des salariés, ceux-ci sont tributaires de la «culture de formation» qui existe dans ces entreprises. Plus la diversité des modèles existants de temps de travail (par exemple à temps partiel, travail en plusieurs postes) est grande et plus le temps de travail est organisé de manière dense, plus il sera difficile pour les salariés de faire valoir des droits à un temps d'apprentissage.

Dans les entreprises à niveau moyen ou faible de réglementation, certains problèmes sont créés par la grande importance des ententes, des négociations et de la communication entre hiérarchie et salariés. Les domaines les plus divers de la culture de l'entreprise, par exemple compétences de commandement, perception dominante de la formation, droits de cogestion des salariés, etc., sont touchés. Les études ont montré que ce n'est pas seulement l'existence d'accords relatifs à la formation qui compte, mais bien davantage la mesure dans laquelle l'apprentissage est pris en compte dans l'aménagement des modèles de temps de travail. Le niveau de réglementation est donc tout d'abord un aspect structurel purement formel qui ne se reflète pas nécessairement dans la pratique concrète. Chacun de ces niveaux n'en caractérise pas moins une latitude d'action d'une ampleur spé-

cifique. Les niveaux concernés touchent à des aspects thématiques, financiers, de validation (par exemple, la reconnaissance en vertu d'une attestation de participation ou d'un certificat), personnels et relatifs à la culture de l'entreprise.

2.1 Thèmes et typologie des actions de formation continue

On l'a vu, la formation continue dans l'entreprise et ses thèmes peuvent, dans la constellation des intérêts respectifs de l'entreprise et des salariés, relever de différents types:

- *formation à la demande de l'entreprise*,
- *formation à l'initiative du salarié*.

Cette typologie se réfère en premier lieu à l'origine et à l'initiateur (entreprise ou salarié) de la formation continue. Cela ne dit rien encore de la classification thématique de l'action de formation continue. On peut distinguer ici entre formation fonctionnelle (compétences directement liées au poste de travail) et formation extra-fonctionnelle (compétences utilisables aussi sans rapport direct avec le travail).

Comme l'ont montré les résultats, on amalgame souvent (à tort) en opposant «nécessaire pour l'entreprise et fonctionnel» d'une part et «à l'initiative de l'intéressé et extra-fonctionnel» d'autre part. D'ailleurs, la distinction entre formation continue fonctionnelle et formation continue servant des intérêts personnels n'est pas toujours claire, et elle est difficile à maintenir dans la pratique. Cela a pour conséquence l'apparition de *formes mixtes* dans lesquelles ce sont les salariés qui prennent l'initiative de la formation, tandis que les contenus de la formation sont en même temps liés au poste de travail et fonctionnels. On est alors en présence d'un cumul d'intérêts, puisque la qualification profite à l'entreprise, tout en étant dans l'intérêt personnel du salarié (par exemple, renforcement de sa valeur personnelle sur le marché de l'emploi).

Il convient de considérer comme des «solutions de compromis» négociables plutôt que comme des catalogues immuables tant les classifications typologiques que les classifications thématiques adoptées dans certaines entreprises pour résoudre



le problème des formes mixtes évoqué plus haut. «*Quand j'assure pour quelqu'un un cours de soudage donné, cela peut répondre à une nécessité de l'entreprise pour l'un, mais pas pour le suivant, et pour la secrétaire de direction, ce n'est sûrement plus une nécessité de l'entreprise. En d'autres termes, je ne peux pas prendre pour critère la formation, mais toujours la formation avec la personne dans la situation de travail donnée, et je peux alors prendre une décision, mais c'est quelque chose que l'on ne peut pas décréter une fois pour toutes de l'extérieur (...) ce sont des compromis*» (F, p. 4 sqq.). Cela peut entraîner une faculté d'interprétation tout à fait critique. Dans l'optique des délégués du personnel, l'inconvénient qui apparaît est qu'un instrument conçu pour guider et soutenir lorsqu'il s'agit de faire valoir ses droits se trouve neutralisé par des latitudes de décision et des imprécisions. Selon les expériences des acteurs interrogés, ce sont en fin de compte généralement les supérieurs hiérarchiques qui décident de la classification des thèmes de formation et donc de la participation financière des entreprises.

Un autre problème résulte de l'accent particulier actuellement mis sur les contenus fonctionnels de formation continue. Ces formations, menées à l'initiative de l'entreprise, ont lieu pendant le temps de travail et les coûts sont assumés par l'entreprise, mais elles ne transmettent qu'une partie des compétences nécessaires. Ce sont surtout les délégués du personnel qui signalent un manque de possibilités de formation extra-fonctionnelle. En l'absence de réglementation correspondante, ces thèmes n'entrent guère en ligne de compte pour certains groupes de salariés. Les résultats montrent qu'actuellement, les actions de formation extra-fonctionnelles sont caractérisées surtout par le fait que ce sont les salariés eux-mêmes qui en prennent l'initiative. Plus l'intéressé détermine lui-même le contenu et moins le supérieur hiérarchique considère les contenus de la formation comme directement intéressants pour l'entreprise, plus le coinvestissement (cf. section suivante) de la part de l'entreprise est faible. Les contenus des actions de formation relevant de ce type sont les cours de langues, les cours de promotion professionnelle et les cours destinés à renforcer la «*valeur marchande*» de l'individu. On peut toutefois

critiquer par exemple, face à l'internationalisation croissante des marchés de l'emploi, le classement des langues étrangères parmi les formations menées à l'initiative des salariés.

Les délégués du personnel craignent souvent un renforcement de l'arbitraire. Les entreprises mettent à profit les besoins des salariés; en même temps, grâce à la prise en charge croissante par les salariés de leur participation, elles font l'économie par exemple de coûts occasionnés par l'absence des intéressés au poste de travail (par exemple, lorsque ceux-ci suivent les cours le soir ou le week-end). Le facteur temps devient, du fait de la stricte distinction entre temps de travail et temps libre, ne serait-ce qu'indirectement l'élément décisif pour la classification et le financement de la formation continue. Les possibilités pour les organismes de représentation du personnel d'influer sur ces processus diminuent, parce que les négociations concernées sont de plus en plus souvent menées entre les salariés et les supérieurs.

2.2 Modèles de coinvestissement pour l'apprentissage professionnel

Selon la classification typologique de l'action de formation continue (voir plus haut), la part respective de l'entreprise et du salarié dans le coinvestissement diffère (cf. aussi Heidemann, 1999; Faulstich/Schmidt-Lauff, 2000b). Le terme coinvestissement englobe tout d'abord toutes les formes de dépenses communes, c'est-à-dire impliquant l'employeur et le salarié, pour la formation continue. Pour pouvoir distinguer au sein de ces coinvestissements les apports respectifs en temps et en argent, on a introduit une différenciation selon la participation en temps (*partage du temps*) et en argent (*partage financier*) (Faulstich/Schmidt-Lauff, 2000a).

La répartition des coûts entre les entreprises et les salariés a pour conséquence que leur contribution respective au financement des investissements dans la participation aux actions de formation continue diffère. Lorsqu'une action de formation ne peut être imputée à une classification typologique et à un catalogue thématique, la décision sur le partage du temps et le partage financier n'est plus prise qu'au cas par cas. Les processus de



décision sur la formation continue deviennent ainsi de plus en plus complexes dans les entreprises.

2.2.1 Formes de partage du temps dans les dispositifs régissant la formation continue

Une participation par des apports en temps (partage du temps) peut se faire par exemple par le recours au temps libre, le prélèvement sur les comptes épargne-temps, la réduction des heures supplémentaires ou la réduction du temps de travail et/ou les contractions d'horaires pour sécurisation de l'emploi. Le partage du temps désigne donc la possibilité d'affecter au temps d'apprentissage différents éléments de temps; dans le domaine de l'entreprise, il s'agit de temps payé par l'employeur et apporté par le salarié (temps de travail, temps libre, heures supplémentaires accumulées, postes libres supplémentaires, etc.). Les premières observations montrent que les modèles récemment discutés, comme par exemple le temps de travail différencié en fonction de l'âge, offrent à divers points de vue même pour les travailleurs âgés une incitation à participer à la formation continue et ne sont pas considérés comme une simple capitalisation de temps *«pour la retraite anticipée»* (B2, p. 13).

Les formules de temps de travail flexible jouent pour la formation continue un rôle particulier, lorsqu'elles permettent le prélèvement de temps (capitalisé) et que les salariés ont ainsi un moyen supplémentaire de s'engager dans une formation. Les expériences des entreprises interrogées montrent que le temps est prélevé surtout pour des actions de formation continue de longue durée. Les délégués du personnel y voient un signal positif de l'entreprise, qui ainsi soutient aussi *«des formations d'une certaine ampleur»* (A2, p. 1). Dans les petites entreprises, les formules de temps de travail flexibles et les comptes épargne-temps permettent de maîtriser les problèmes de capacité de personnel. Il est donc nécessaire de recourir à des apports en temps de la part des salariés pour permettre à tous (en permanence) de participer à la formation. Un autre avantage réside dans le fait qu'en raison de leur propre investissement en temps, les salariés sont davantage en mesure de suivre des cours ou de choisir des contenus de formation continue qui

ne soient pas explicitement nécessaires pour leur emploi actuel et qui, représentant ainsi une formation extra-fonctionnelle, transmettent des qualifications dépassant le cadre immédiat de leur travail.

Évolution qu'il convient de considérer comme problématique: on apprend de plus en plus pendant son temps libre et le financement exclusif de la formation continue par les salariés eux-mêmes augmente. Selon les résultats des études, ce n'est plus le cas seulement pour les formations menées à l'initiative des intéressés, extra-fonctionnelles et qui renforcent leur «valeur sur le marché», mais de plus en plus aussi pour les actions de qualification fonctionnelle. Le partage du temps confère une toute nouvelle signification au thème du «temps de travail de confiance» et de la «souveraineté du temps». L'entreprise délègue la responsabilité de l'organisation du travail et du temps à des individus ou à des équipes (par exemple par des accords de définition d'objectifs), mais souvent sans leur attribuer les compétences correspondantes (cf. Bosch et al., 2001). Les temps de travail de confiance et la souveraineté du temps ne sont donc pas nécessairement des formes d'utilisation du temps relevant de la responsabilité des intéressés. Selon Hildebrandt, le «nouveau type de travail» se trouve pris dans une contradiction immanente «entre fonctionnalisation et autonomie dans l'entreprise», que l'on peut désigner par «organisation autonome définie par autrui» (Hildebrandt, 1999, p. 10 sqq.).

Les investissements en temps dans la formation continue sont concernés dans la mesure où la disparition des systèmes de saisie du temps n'aboutit pas nécessairement à un gain d'autonomie sur l'utilisation de son propre temps. Là où la classification typologique de certaines actions de formation continue est déjà difficile aujourd'hui, il ne sera pratiquement plus possible de définir des apports en temps lorsqu'il n'y aura plus de saisie du temps. Il devient ainsi impossible de procéder à des investissements en temps dans la formation continue.

2.2.2 Formes de partage financier dans les dispositifs régissant la formation continue

Alors que certaines latitudes d'aménagement se sont instaurées dans le partage



du temps au cours des dernières années, les résultats des études montrent que le partage financier marque encore le pas. On ne trouve pratiquement aucune variante permettant à l'entreprise et au salarié de convenir d'un financement flexible des actions de formation continue. C'est au contraire en général, dans près des trois quarts des entreprises interrogées, la formule du «tout ou rien» qui prévaut, l'entreprise soit assumant la totalité des coûts, soit n'accordant aucune contribution financière.

On trouve des formes de partage financier surtout dans les cas de prise en charge conditionnelle des coûts de la formation, lorsque cette prise en charge est liée à l'obtention d'un certificat ou bien d'une note moyenne donnée. La pression que ces formules sont susceptibles de faire peser sur l'apprentissage et la contrainte qu'elles exercent sont rarement évoquées par les personnes interrogées elles-mêmes. Bien au contraire, tant les responsables du personnel et de la formation que les délégués du personnel considèrent qu'il est justifié que les salariés eux-mêmes investissent dans la formation, d'une part parce qu'ils y ont un intérêt et d'autre part en raison de la charge financière que représentent les formations continues.

Une variante «inverse» du partage financier est celle stipulée par les clauses de remboursement en cas de départ de l'entreprise. Elles sont destinées d'une part à résoudre le dilemme du droit à la formation et des prétentions ultérieures, d'autre part à assurer la mise à profit des qualifications acquises grâce au maintien des salariés dans l'entreprise.

2.3 Dispositifs régissant la formation continue et groupes spécifiques de salariés

Un autre domaine de décision pour les dispositifs régissant le droit à l'apprentissage et la formation continue est celui de la pertinence, de l'applicabilité pour certains groupes spécifiques de salariés. Selon les résultats des enquêtes, les groupes pour lesquels des problèmes se posent dans les dispositifs régissant la formation continue sont surtout les travailleurs âgés, les travailleurs étrangers et les travailleurs sous régime de travail flexible. Il n'est toutefois guère possible

d'énoncer pour des groupes spécifiques de salariés des règles générales, et la tendance croissante à la personnalisation et aux accords individuels en matière de formation continue le rendra sans doute plus difficile encore. Dans l'ensemble, dans les entreprises étudiées ici, c'est à peine si la formation continue d'un groupe quelconque de salariés est intégralement réglementée de manière explicite, à la différence par exemple de la formation initiale. Il n'existe, et en général seulement dans les grandes entreprises, que des formations spéciales de promotion pour les futurs cadres. En outre, les entreprises commencent tout juste à se pencher de manière hésitante sur la position spécifique des salariés à temps partiel dans la formation continue, alors que le nombre des postes et des salariés à temps partiel est sans doute en augmentation. En même temps elles perçoivent, sans trop les différencier ni trop y réfléchir, les difficultés qui en découlent.

En ce qui concerne les **travailleurs âgés**, les entreprises émettent des signaux très ambivalents. Elles soulignent d'une part la valeur de leur expérience, mais ne voient plus pour les personnes relevant de ce groupe que de faibles possibilités de développement, ce qui d'emblée les exclut des analyses de potentiel et des actions de qualification orientées sur le long terme. En même temps, les entreprises croient souvent constater chez les travailleurs âgés une perte de l'habitude d'apprendre. Cause et effet vont ici de pair. Le manque de perspectives de développement et l'absence de soutien ou d'encouragement provoquent une désaccoutumance, une abstinence de formation. *«Le problème est: que pense-t-il pouvoir exiger de lui-même? Et peut-on exiger de lui une formation continue?»* (G2, p. 8). L'acceptation de la formation continue semble donc résider non pas dans l'âge lui-même, mais surtout dans les conditions cadres.

Un autre groupe problématique est celui des **salariés étrangers**. Du point de vue des personnes interrogées, il faudrait pour ce groupe d'une part des actions spéciales de qualification adaptées sur le plan de la langue et tenant compte des barrières linguistiques existantes. Mais, d'autre part, les possibilités de promotion ou de développement font ici aussi défaut. De



nombreux travailleurs étrangers sont à l'origine entrés dans l'entreprise à titre de salariés non qualifiés ou formés sur le tas. La promotion professionnelle s'effectuant de manière croissante en fonction de la combinaison du travail et de la formation, le problème des travailleurs non qualifiés ou formés sur le tas est tout d'abord de devenir des «travailleurs qualifiés» (cf. Bosch, 2001). Le problème de la formation continue des salariés étrangers est donc un cercle vicieux: la formation est réservée en priorité aux travailleurs qualifiés, mais, sans qualification, pas de perspective de développement et guère de formation continue de la part de l'entreprise.

Le troisième groupe évoqué est celui des **travailleurs flexibles**. Les obstacles éventuels constatés ici sont l'organisation du temps, la complexité, mais aussi les possibilités d'aménagement didactique des actions de formation continue. La principale difficulté qui se présente pour ce groupe est celui du coinvestissement au niveau des prélèvements de temps pour les actions de qualification. Là où le temps de travail connaît une flexibilisation croissante (horaires mobiles, temps partiel, emploi limité, travail dominical, etc.), il est de plus en plus compliqué de mettre en place pour l'apprentissage des fenêtres de temps (par exemple en cas de travail posté) et de réaliser la saisie du temps de travail (par exemple, en cas de travail à domicile, sur le mode de la souveraineté du temps) pour servir de base aux solutions d'investissement dans le temps de formation.

3. Expériences et orientations futures pour les stratégies du temps d'apprentissage

Plus de la moitié des personnes interrogées motivent l'introduction de combinaisons de temps de travail et de temps d'apprentissage par une sorte d'**effet de signal** allant dans différentes directions au sein de l'entreprise. Elle constitue un appel à la «*coresponsabilité du salarié pour le maintien et l'amélioration des qualifications*» (B, p. 3). Il s'agit d'instaurer un lien entre la coresponsabilité individuelle

et l'apport de temps propre. On en attend de l'individu une plus grande propension à suivre une formation continue et une plus grande acceptation, ainsi qu'un renforcement de la motivation à apprendre. La devise: un salarié qui participe à la formation est un salarié mieux motivé en faveur de la formation et qui apprend mieux. Les résultats montrent que notamment les délégués du personnel voient dans l'émission de ces signaux un encouragement pour les salariés à ne pas se concentrer uniquement sur les qualifications fonctionnelles et nécessaires pour l'entreprise, mais à voir dans l'apprentissage une chance de développement personnel. Cela souligne en outre la valeur et la continuité de la formation continue, parce que s'imposent alors une planification à long terme de la formation, des stratégies de formation continue dans l'entreprise et la combinaison d'investissements dans les technologies et dans les ressources humaines.

L'accroissement de la **surcharge de travail** dans l'activité quotidienne (cf. Stück, 1999; Bosch et al., 2001) représente un important argument en faveur de l'introduction de combinaisons de temps de travail et de temps d'apprentissage et donc de dispositifs juridiques permettant de prétendre à des temps d'apprentissage. Lorsque le temps de travail se densifie de plus en plus, la nécessité d'apprendre peut devenir une charge supplémentaire. Pour ne pas faire de la formation continue une contrainte additionnelle de travail et de flexibilité, il faut instaurer un droit à des «temps libres pour apprendre».

Un autre aspect est celui de la **sécurisation de l'emploi**. Il offre une double impulsion au lancement de combinaisons de temps de travail et de temps d'apprentissage: d'une part la consolidation de la qualification de l'individu pour qu'il puisse s'acquitter avec compétence de son activité au poste de travail (employabilité), d'autre part le maintien des emplois et la mise en place de conditions permettant à l'entreprise de soutenir la concurrence permanente sur le marché (compétitivité). De l'avis des personnes interrogées, les entreprises comme les salariés mènent une lutte pour la survie, dont la seule solution est la formation permanente des salariés. Les résultats de l'étude montrent toutefois qu'en ce qui concerne le pre-



mier point, c'est-à-dire la consolidation de l'employabilité, les entreprises se sentent moins concernées et la responsabilité en est au contraire attribuée aux salariés.

Un autre (du point de vue des délégués du personnel, le principal) argument en faveur de l'introduction de combinaisons de temps de travail et de temps d'apprentissage est l'**effort de gérance du temps** de la part des entreprises qui cherchent à «prendre possession du temps des salariés» (E, p. 14). Comme le maintien du versement du salaire continue de représenter la plus grande partie du coût de la formation continue en entreprise (cf. Weiß, 1997), chacun contribue ainsi, selon les contenus et les thèmes de la formation, pour une part non négligeable au financement de sa formation continue. Les entreprises de petite taille notamment n'ont pas les moyens en personnel qui leur permettraient de faire participer leurs salariés à tout moment et en permanence à une formation continue. L'absence d'un salarié se fait bien plus sentir. Mais même dans les entreprises de plus grande taille, il devient de plus en plus courant que le temps de formation continue soit à la charge du salarié. Le coinvestissement par le partage du temps et le partage financier représente une sorte de recherche d'équilibre favorable à la liberté de décision en faveur de la formation. On constate que les motifs d'ordre personnel et ceux relevant de la culture de l'entreprise s'associent lors de l'introduction de combinaisons de temps de travail et de temps d'apprentissage. À long terme doit s'instaurer dans les entreprises une «culture d'apprentissage» (B, p. 4) se conformant au postulat de l'apprentissage tout au long de la vie.

Les expériences tirées des combinaisons de temps de travail et de temps d'apprentissage présentent une constante ambivalence de constats à la fois positifs et négatifs. Elles font l'objet d'une compréhension relativement différenciée (mais assez irréfléchie). Par exemple, un jugement positif est porté sur le renforcement, de la part des salariés, des revendications de formation continue et de planification individuelle de la formation. Les salariés se montrent davantage disposés à s'engager pour leur propre formation, par exemple par des investissements en

temps. L'évolution de la valeur accordée à la formation suscite en même temps une évolution vers un apprentissage permanent tout au long de la vie. La mise en place de dispositifs ouvre des perspectives «ordonnatrices» limitant l'arbitraire et autorisant clarté et unité des processus de formation continue dans toute l'entreprise. Les dispositions stipulées dans le cadre de combinaisons de temps de travail et de temps d'apprentissage constituent notamment du point de vue des représentants des travailleurs une orientation pour tous, qu'il s'agisse pour les supérieurs de procéder à une classification typologique, pour les salariés de faire valoir certains droits ou pour le comité d'entreprise d'assurer un soutien. En concluant des accords qui prévoient des droits auxquels ils peuvent prétendre, les entreprises signalent nettement aux salariés qu'elles veulent la formation continue.

Les responsables du personnel et de la formation qualifient de moins positif le manque encore fréquent de propension des salariés à s'occuper, de leur propre initiative, de formation continue. On observe un comportement passif, associé à la perception individuelle et à la valeur de l'apprentissage en général et à des attitudes traditionnelles qui rendent plus difficile le recours aux dispositifs existant en matière de temps d'apprentissage. Cette attitude traditionnelle concerne surtout la question de savoir quel temps, et le temps de qui, doit être investi dans la formation. En outre, les systèmes de saisie du temps sont souvent devenus inopérants dans la réalité du monde du travail, si bien que le principe selon lequel «les temps d'apprentissage sont des temps de travail» ne convient plus. L'articulation des dispositions existantes dans des stratégies globales et à long terme de formation dans l'entreprise est encore insuffisante; le risque existe que l'arbitraire et l'abstinence augmentent du fait du recours à des processus individuels de négociation entre supérieurs hiérarchiques et salariés. Un danger non négligeable réside pour les délégués du personnel dans le fait que les réaménagements du temps d'apprentissage interviennent la plupart du temps de manière insidieuse. Cette évolution est encore renforcée par le recul des formes traditionnelles de formation continue, comme par exemple les



séminaires. De plus en plus, les matériels de formation à utiliser «individuellement et librement», les cours du soir et les formules virtuelles d'apprentissage (*e-learning*, formation hybride) viennent se substituer aux formes classiques de formation. Cela a des conséquences sur la répartition du temps de formation, parce que si les entreprises prennent en charge une participation financière aux matériels de formation, elles font porter aux salariés la responsabilité du temps. En outre, il semble qu'il soit plus facile de justifier le financement d'actions de formation par des apports en temps libre lorsque les actions elles-mêmes se sont affranchies des formes traditionnelles et institutionnelles d'organisation.

4. Perspectives: stratégies du temps d'apprentissage et leur utilisation

La réalité de la formation continue en entreprise, les dispositifs régissant la formation continue et la manière dont ils sont mis en œuvre se présentent comme un ensemble d'actions complexes, souvent confuses, déconcertantes et désordonnées, lorsqu'il s'agit de répartir en matière de formation les responsabilités, les compétences et la participation. Il s'est avéré que ni l'existence de dispositifs régissant la formation continue dans des conventions collectives, des accords d'entreprise ou des accords individuels, ni la branche ou la taille de l'entreprise ne permettent sans équivoque de savoir quel usage est réellement fait des accords existants. Cela montre que (malgré la valorisation souvent affirmée de la formation continue en entreprise et bien que l'on ne cesse de souligner que la qualification représente un avantage concurrentiel et que les ressources humaines constituent la source du succès de l'entreprise) les proclamations ne se concrétisent guère encore dans la mise en œuvre pratique de stratégies globales du temps de travail et du temps d'apprentissage.

La gamme des dispositifs existants en matière de droit à l'apprentissage et de formation continue est très large. La signification que revêt l'abandon des anciens dispositifs dans lesquels le temps d'apprentissage est toujours temps de tra-

vail doit être discutée dans le contexte des problèmes de personnel (surtout dans les petites entreprises) et des formes flexibilisées de temps de travail, afin de pallier, dans la prise en compte de la flexibilité du temps de travail, la carence des dispositions régissant dans les conventions collectives et les accords d'entreprise le temps de travail et la formation continue. Grâce à la possibilité d'organiser selon un mode nouveau le temps d'apprentissage par l'intégration du temps libre, des heures prélevées sur les comptes épargne-temps, des temps libérés par les contractions d'horaires pour sécurisation de l'emploi..., les entreprises et les salariés bénéficient d'un renforcement des options de participation à la formation continue. L'érosion du rapport de travail normal impose de prendre en compte le groupe croissant des travailleurs flexibles, leurs formes spécifiques d'horaires de travail, les comptes épargne-temps de tous ordres et la liaison explicite avec le temps de formation. Ce serait faire preuve de naïveté, selon les résultats obtenus, que de considérer que les combinaisons de temps d'apprentissage aboutissent à une nouvelle égalité des chances pour tous les groupes de salariés. Avec l'importance en même temps croissante des cadres en tant que planificateurs et décideurs de la formation, on voit de plus en plus des individus déterminer qui peut participer à la «course à la carrière»; les paramètres généraux de légitimation tels que les dispositions des conventions collectives et des accords d'entreprise se trouvent remplacés par un pouvoir subjectif de définition (cf. Wittwer, 1995).

Les délégués d'entreprise redoutent une tendance croissante à l'exploitation d'éléments de temps des salariés, ce qui ne va pas sans affecter aussi la formation continue en entreprise. Lorsque le temps n'est plus saisi et n'exerce plus qu'une influence marginale sur l'évaluation et la valorisation des performances, il n'est pratiquement plus possible d'affecter le temps à diverses formes d'utilisation. L'utilisation du temps dans le cadre de la formation continue en entreprise ne se fait plus que de manière diffuse: «en permanence» ou «tout au long de la vie» ou «en parallèle». Il devient de plus en plus difficile de revendiquer des fenêtres explicites de temps pour différentes activités, et donc aussi pour l'apprentissage.



Bibliographie

- Bahn Müller, R.** Tarifliche Regulierung beruflicher Weiterbildung. Stand, Umsetzungsprobleme und Perspektiven. In: Dobischat, R.; Husemann, R. (dir.) *Berufliche Weiterbildung als freier Markt?* Berlin, 1995, p. 167-190.
- Bosch, G.** Der Zusammenhang von Arbeitszeit und Qualifikation. In: Dobischat, R.; Seifert, H. (dir.) *Lernzeiten neu organisieren.* Berlin, 2001, p. 129-152.
- Bosch, G. et al.** *Zur Zukunft der Erwerbsarbeit.* Düsseldorf, 2001.
- Breisig, Th.** *Personalentwicklung und Qualifizierung als Handlungsfeld des Betriebsrates.* Baden-Baden, 1997.
- Dobischat, R.; Seifert, H.** (dir.) *Lernzeiten neu organisieren.* Berlin, 2001.
- Faulstich, P.; Schmidt-Lauff, S.** (a) Lernzeitstrategien im betrieblichen Kontext. In: Faulstich, P. (dir.) *Innovation in der beruflichen Weiterbildung - Zwischen Programmatik und Implementation.* Bielefeld, 2000, p. 73-91.
- Faulstich, P.; Schmidt-Lauff, S.** (b) Lernchancen durch ‚Time-Sharing‘ und ‚Finanz-Splitting‘. *Personalwirtschaft*, 10/2000, 2000, p. 74-78.
- Heidemann, W.** *Betriebliche Weiterbildung.* Düsseldorf, 1999.
- Herrmann, C. et al.** *Forcierte Arbeitszeitflexibilisierung: Die 35-Stunden-Woche in der betrieblichen und gewerkschaftlichen Praxis.* Berlin, 1999.
- Hildebrandt, E.** Flexible Arbeit und nachhaltige Lebensführung. In: WZB, *Projektverbund Arbeit & Ökologie.* Berlin, 1999.
- Schmidt-Lauff, S.** Lernzeitanprüche in Europa. In: *Beibest REPORT.* Bielefeld, 2000, p. 70-79.
- Schmidt-Lauff, S.** Freistellungsansprüche für Weiterbildung in Europa. In: Senatsverwaltung für Arbeit, Soziales und Frauen (dir.) *Der flexible Mensch - für einen New Deal in der Arbeitszeitpolitik.* Berlin, 2001.
- Schmidt-Lauff, S.** Betriebliche Realisierungsstrategien von Lernzeiten - Empirische Untersuchung von Umsetzungsbeispielen in Unternehmen. In: Dobischat, R. et al. *Integration von Arbeiten und Lernen - Erfahrungen aus der Praxis des lebenslangen Lernens.* Berlin, 2003, p. 205-232.
- Stück, H.** *Im Wandel der Zeit.* Hambourg, 1999.
- Sutter, H.** *Weiterbildungsregelungen in Tarifverträgen.* Bonn, 1989.
- Weiß, R.** *Betriebliche Weiterbildung 1995: Mehr Teilnehmer - Größere Wirtschaftlichkeit.* Cologne, 1997.
- Wittwer, W.** Regelungsansätze und -widerstände im Bereich der beruflichen Weiterbildung. In: Dobischat, R.; Husemann, R. *Berufliche Weiterbildung als freier Markt?* Berlin, 1995, p. 23-52.



**Marita
Olsson**

*Université de technologie de Luleå,
Suède.*



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?

Le marché du travail exige un niveau de qualification formelle plus élevé et des connaissances plus étendues, ce qui engendre un risque de chômage plus grand pour ceux qui ne remplissent pas ces conditions, en particulier pour les jeunes. Pour eux, le chômage peut compromettre la réalisation de leurs aspirations personnelles, notamment celle de devenir adulte. On reproche à l'école de «ne pas avoir les pieds sur terre» et de ne pas être capable de dispenser les connaissances et les compétences nécessaires pour la vie active. L'étude de cas présentée ici vise à examiner la manière dont les établissements scolaires proposant des programmes professionnels s'y prennent pour dispenser les connaissances demandées par la vie active moderne et préparer les jeunes à la vie adulte et au monde du travail.

Résumé

Le marché du travail, tant local que mondial, a changé. Il exige un niveau de qualification formelle plus élevé et des connaissances plus étendues, ce qui engendre un risque de chômage plus grand pour ceux qui ne remplissent pas ces conditions, en particulier pour les jeunes. Pour eux, le chômage peut compromettre la réalisation de leurs aspirations personnelles, notamment celle de parvenir au statut d'adulte. On reproche à l'école de «ne pas avoir les pieds sur terre» et de ne pas être capable de dispenser les connaissances et les compétences nécessaires pour la vie active. L'étude de cas présentée ici vise à examiner la manière dont les établissements scolaires proposant des programmes professionnels s'y prennent pour dispenser les connaissances demandées par la vie active moderne d'une part, et préparer les jeunes à la vie adulte et au monde du travail de l'autre. Pour cette étude, les chercheurs ont eu des entretiens dans trois établissements indépendants d'enseignement secondaire du second cycle, ils les ont observés et ont consulté la documentation sur chacun de ces établissements. L'apprentissage est tantôt tacite, implicite, en ce sens qu'il a lieu plus ou moins consciemment, par la socialisation, tantôt explicite, dans le contexte de l'école. Le processus d'apprentissage à l'école est basé sur un enseignement formel, insistant sur les connaissances cognitives, notamment sur la connaissance et la compréhension de faits. Le savoir s'acquiert aussi dans différentes

situations, dans la pratique et sous une forme tacite, et pour l'acquisition de ces connaissances contextuelles, il est nécessaire que les activités de formation s'inscrivent dans la communauté, dans le milieu de travail. Les établissements scolaires choisis pour l'étude de cas dispensent des connaissances, coopèrent avec le monde du travail et préparent les élèves à la vie active de différentes manières. À la fin de leur scolarité, leurs élèves trouvent du travail et ont ainsi la possibilité de mener une vie indépendante et de devenir adultes.

Introduction

La jeunesse, selon Mitterauer (1988), est la période de la vie qui se situe entre l'enfance et l'âge adulte. C'est la phase de développement d'une personnalité indépendante, c'est-à-dire la phase d'acquisition de l'indépendance psychologique et socio-économique vis-à-vis des parents ou des tuteurs. Les itinéraires qui conduisent à cette indépendance varient. Les différentes phases de la vie d'un individu sont séparées par des charnières, des points de transition vers un nouveau statut. Par exemple, le passage de l'école à la vie active est l'une de ces charnières. Les structures, les institutions et les normes sociales ont toutes une influence sur le moment de la vie à partir duquel l'individu est considéré comme un adulte. Pour pouvoir participer activement aux processus sociaux fondamentaux et être considéré par les autres comme un adulte, il



faut, entre autres, pouvoir subvenir soi-même à ses besoins (voir, par exemple, Jacobsson 1997, 2000; Waara 1996). Le statut d'adulte dépend donc largement du degré d'insertion de l'individu dans le marché du travail.

La période de la vie considérée comme la jeunesse s'est rallongée au fil du temps. L'une des raisons est à chercher, pense-t-on, dans l'allongement de la scolarité et de la formation (voir, par exemple, Bjurström 1997; Börjeson & Gullberg 1999), lequel s'explique à son tour par les exigences du marché du travail, qui demande un niveau de qualification formelle plus élevé et des connaissances beaucoup plus étendues (*Ungdomsstyrelsen* [Conseil national pour la jeunesse] 2000). Les changements qui se sont opérés sur le marché du travail signifient également un risque de chômage plus grand, en particulier pour les jeunes. Connaître le chômage quand on est jeune peut, selon Ohlsson & Svård (1994), compromettre la réalisation d'aspirations importantes, par exemple en menaçant l'indépendance de l'individu et, par voie de conséquence, son entrée dans le monde des adultes.

En Suède, la capacité des établissements d'enseignement secondaire du second cycle à dispenser des connaissances et des compétences débouchant sur l'emploi a apparemment diminué. Or, il n'y a actuellement pas d'autre voie conduisant vers l'insertion dans le monde du travail que l'enseignement secondaire du second cycle. Selon le rapport no. 168 (1999) de l'Agence nationale pour l'enseignement (*Skolverket*), seulement quarante pour cent des jeunes ayant quitté le lycée au printemps 1995 avaient un emploi un an et demi après la fin de la scolarité. Environ un tiers poursuivaient des études. Les jeunes qui avaient réussi à s'insérer étaient surreprésentés dans le secteur des services et sous-représentés dans l'industrie et le secteur public.

En Suède, l'enseignement secondaire du second cycle propose différents programmes et filières d'éducation et de formation, académiques et professionnels. Son objectif est de donner les mêmes chances à tous les jeunes, quelle que soit leur origine sociale. Tous les programmes d'enseignement et de formation s'étendent sur 3 ans et ouvrent l'accès à l'enseigne-

ment postobligatoire ou à l'université. Les uns préparent à des études supérieures théoriques, d'autres sont plus axés sur la pratique et donnent seulement le droit, d'une manière générale, de poursuivre des études supérieures (voir, par exemple, Egidius 2001; Richardson 1994; Proposition 1990/91:85).

Les jeunes sont plus affectés que les adultes par la croissance du chômage (*Ungdomsstyrelsen* [Conseil national pour la jeunesse] 2000). Cela s'explique souvent par le fait que les jeunes n'ont pas l'expérience de travail nécessaire, ou ne disposent pas d'un réseau de relations dans le monde du travail. On reproche aux écoles de «ne pas avoir les pieds sur terre». Selon Carlgren (1999), l'école est une structure spéciale, où les élèves doivent apprendre, acquérir des connaissances qui leur serviront plus tard dans différents contextes, à l'extérieur de l'école. La difficulté consiste à mieux adapter l'action éducative de l'école aux besoins de la vie active, c'est-à-dire à mettre l'école en phase avec la réalité.

En Suède, l'enseignement relève essentiellement du secteur public, c'est-à-dire du gouvernement central et des pouvoirs locaux. La plupart des établissements d'enseignement sont des établissements publics, financés par l'État et régis par la législation et ils doivent suivre les programmes d'enseignement fixés par l'État. Le dispositif d'enseignement général a pour mot d'ordre «la même école pour tous» et vise à garantir l'égalité de choix et la même qualité de l'enseignement dans tout le pays. Comme dans beaucoup d'autres pays d'Europe occidentale, en raison des changements intervenus dans la société dans les vingt dernières années, la nécessité pour les citoyens de pouvoir faire des choix individuels et d'être flexibles se fait davantage sentir. Par conséquent, les lois et la réglementation sont devenues moins détaillées, ce qui a permis d'aménager des variantes locales (voir, par exemple, Arnman & Jönsson 1993; Olsson & Johansson 2001).

Il existe des lycées privés ou indépendants depuis le début du 20^e siècle, mais l'attitude des pouvoirs publics à leur égard est restée longtemps réticente. Le changement d'attitude de l'État en la matière s'explique en premier lieu par le souhait



d'ajouter une dimension pédagogique et confessionnelle au dispositif scolaire général. Dès lors, au cours des dernières années, on a pu observer un changement dans la politique scolaire. L'importance des écoles indépendantes dans le contexte du système d'enseignement général est maintenant admise, dans la mesure où elles contribuent à une plus grande diversité, à une saine concurrence entre établissements scolaires et au développement de l'école en Suède dans son ensemble (voir, par exemple, Arnman & Jönsson 1993; Richardson 1994; Jonsson 2001; SOU 2001:12).

Les écoles qui espèrent obtenir une aide financière de l'État doivent s'engager à respecter les valeurs fondamentales et les objectifs généraux du système éducatif, qui sont énoncés dans la législation scolaire (*Skollagen*) et les programmes d'enseignement (*Skolverket* [Agence nationale pour l'enseignement] 2000).

Depuis 1993, la législation autorise les établissements indépendants d'enseignement secondaire du second cycle à percevoir des aides des municipalités dans lesquelles vivent leurs élèves. Cette modification de la loi a eu pour résultat une augmentation rapide du nombre de ces établissements. Pendant l'année scolaire 1992/1993, leur nombre s'élevait à 16, alors que lors de l'année scolaire 1996/1997 on en dénombrait déjà 45, et 101 en 2000/2001. D'environ 2500 en 1993/1994, le nombre de leurs élèves est passé à quelque 7000 en 1996/1997 et à près de 9000 en 1998/1999. En gros, trois pour cent des élèves de l'enseignement secondaire du deuxième cycle fréquentent une école indépendante (*Skolverket* [Agence nationale pour l'enseignement] 2000; SOU 2001:12).

Objectif

Cette étude a pour objectif d'examiner la manière dont les établissements d'enseignement secondaire du second cycle indépendants proposant un programme professionnel organisent leurs activités pour, d'une part, dispenser les connaissances requises par la vie active moderne et, d'autre part, préparer les jeunes au monde du travail et réduire la période nécessaire pour s'insérer sur le marché du travail et entrer dans le monde des adultes.

Méthode

L'étude repose sur trois études de cas sur des établissements indépendants d'enseignement secondaire du second cycle de Suède. Les établissements sélectionnés sont gérés différemment, leurs pédagogies et leurs programmes d'enseignement et de formation respectifs sont différents. Les informations ont été recueillies dans des entretiens ouverts semi-structurés, sur des thèmes donnés (voir, par exemple, Frankfort-Nachmias & Nachmias 1992; Denzin & Lincoln 2000; Andersson 1994), avec les chefs d'établissement, des enseignants et des élèves, ainsi qu'avec les responsables des stages pratiques dans les entreprises. Les chercheurs se sont également rendus dans les écoles et les entreprises pour les observer et ils ont examiné la documentation sur les différents établissements. La sélection des écoles a été opérée à partir de la liste des établissements indépendants proposant des programmes professionnels fournie par l'Agence nationale pour l'enseignement. Cette liste comprenait 35 établissements. Pour pouvoir être retenues pour l'étude, les écoles devaient être innovantes sur le plan des idées pédagogiques, des formes de travail, de l'organisation et du contenu des cours, et les innovations devaient être mises en pratique depuis assez longtemps, bien établies dans l'école et des résultats positifs devaient déjà être perceptibles dans une certaine mesure. En vue de la sélection, différentes personnes ont été consultées et ont donné des idées, et les chercheurs se sont basés sur différentes sources d'information, notamment sur des études et des comptes rendus sur des écoles et sur leur développement et, pour terminer, ils se sont entretenus par téléphone avec les directeurs des établissements proposés. Trois écoles indépendantes ont finalement été retenues. Des noms fictifs leur ont été attribués: lycée Björklöv, lycée Kronblad et lycée Tallbarr.

Points de départ théoriques

Pour être en mesure de faire quelque chose, il faut commencer par apprendre à le faire. L'apprentissage est parfois tacite, en ce sens qu'il a lieu plus ou moins consciemment, par la socialisation, par-



fois délibéré, au sein de l'école (Rasmussen 2000). L'école a pour objectif de dispenser aux élèves des connaissances et des compétences (SOU 1992:94). La composition du savoir varie, d'une part, d'un secteur à un autre et, d'autre part, dans le temps (voir, par exemple, Andersson 2000). La demande de connaissances théoriques augmente; toutefois, le savoir n'est pas seulement cognitif. Il s'acquiert dans différentes situations, dans la pratique et de manière non formulée (voir, par exemple, Wenger 1998; Lave & Wenger 1991; Rolf 1995; Molander 1996; Polanyi 1962). Pour pouvoir acquérir ce «savoir contextuel», les élèves doivent participer à des activités intégrant cette forme de savoir. L'expérience pratique permet non seulement d'apprendre consciemment, d'acquérir des connaissances essentielles, mais également de développer des connaissances tacites, non formulées.

En général, on distingue différentes formes de connaissances: connaissances factuelles, compréhension, compétences (savoir-faire, maîtrise) et connaissances intimes (familiarité) (voir, par exemple, Göranson 1990; Molander 1992; Marton et al. 1999). La principale différence entre ces formes est que les connaissances factuelles, la compréhension et les compétences sont visibles, alors que les connaissances intimes sont tacites et invisibles. Posséder des connaissances intimes signifie comprendre les mécanismes profonds et maîtriser des situations. Les connaissances intimes s'acquissent par l'expérience et nous les appliquons, par exemple, quand nous portons un jugement.

Dans la formation professionnelle, l'acte d'apprendre a lieu principalement dans la salle de classe, autrement dit, dans un contexte formel, avec un enseignement verbal (voir, par exemple, proposition 1990/1991:85; Skolverket, rapport 149, 163, 182 et 187). L'accent est donc placé sur les connaissances cognitives— c'est-à-dire les connaissances factuelles et la compréhension. Pour acquérir les connaissances à partir de l'expérimentation, c'est-à-dire pour acquérir, par exemple, des compétences, il faut que les élèves soient placés dans un environnement qui leur donne l'occasion de s'exercer. Pour acquérir des connaissances intimes, il faut

qu'ils soient placés dans une communauté, c'est-à-dire dans un environnement d'apprentissage contextuel. Il est donc nécessaire de doser ces différentes formes de connaissances afin que les élèves des programmes professionnels puissent acquérir à la fois les connaissances nécessaires pour la vie active et l'expérience requise pour accéder au marché de l'emploi.

Résultat

Les trois établissements ont pour points communs d'être gérés par une société anonyme, d'être assez petits et de coopérer avec les entreprises environnantes, et la plupart des élèves s'orientent vers l'emploi à la fin de leur scolarité. Cependant, les différences entre ces trois établissements scolaires sont considérables.

Lycée Björklöv

Le lycée Björklöv est géré par une société anonyme. Créé en 1994, il propose un enseignement essentiellement technologique et scientifique aux jeunes qui souhaitent s'orienter plutôt vers l'industrie. Il compte environ 150 élèves. Il est hébergé dans des locaux modernes à l'intérieur de l'entreprise et il est bien équipé, avec du matériel et des laboratoires de qualité. Il emploie une quinzaine d'enseignants à plein temps. Ceux qui enseignent la technologie ont une formation d'ingénieur et une expérience de la vie active et de la profession. Certains des enseignants sont des spécialistes recrutés comme vacataires, par exemple pour les cours de psychologie de la communication, de dynamique et de processus de groupe, ou encore pour enseigner les techniques de présentation. Ils travaillent quarante heures par semaine, ont chacun un poste de travail et sont présents dans l'établissement toute la journée.

Le programme industriel est à finalité professionnelle pratique et orienté sur l'étude. Le programme est très large et comporte plus de crédits de formation que beaucoup d'autres programmes industriels, ce qui signifie que les élèves acquièrent en trois ans l'équivalent de près de quatre ans de formation. Le niveau d'enseignement est élevé. Un groupe de suivi com-



posé d'économistes, de techniciens, de commerciaux et de représentants du personnel de production et du personnel administratif veille à ce que l'établissement conduise ses élèves au niveau de connaissance exigé par le marché du travail.

Le programme industriel comprend cinq disciplines: technologie, économie, communication et formation sociale, anglais et informatique. La technologie est la discipline dominante du programme entier d'enseignement et de formation et l'enseignement des autres disciplines est orienté sur la technologie. Les enseignants recherchent les possibilités de participer à de petits et grands projets et d'établir un lien avec la réalité, dans l'entreprise comme dans la société en général; ils tirent parti, à cet effet, de toutes les occasions qui se présentent. La pédagogie est basée sur la résolution de problèmes et une approche interdisciplinaire. Les matières générales sont utilisées comme moyens d'apprentissage, et non comme des disciplines cloisonnées, avec des exercices distincts. Par exemple, les mathématiques ne sont pas considérées comme une matière dissociée des autres, mais sont utilisées pour résoudre des problèmes. Les élèves ont en outre le choix entre plusieurs matières à option, comme les langues étrangères, la programmation, la conception assistée par ordinateur (CAO) et les technologies modernes. Une grande importance est accordée aux langues étrangères, car on part du point de vue que dans leur vie active, les jeunes seront obligatoirement amenés à avoir des contacts internationaux.

Les élèves ont des cours de 8 heures à 16 heures, avec une heure de pause pour le déjeuner. Ils ont leur poste de travail, avec un ordinateur personnel. Ils travaillent en groupes de base, ce qui permet un apprentissage interactif et ils apprennent ainsi à s'entendre et à travailler avec des personnalités différentes. Les enseignants présentent un projet à réaliser puis, dans les groupes de base, les élèves en discutent afin de se mettre d'accord sur la marche à suivre pour aborder la tâche et l'exécuter. Par exemple, ils peuvent recueillir des informations dans des livres, sur Internet, à la bibliothèque municipale ou de vive voix, grâce à des interviews. Une fois que le projet est achevé, ils le pré-

sentent sous différentes formes, normalement par écrit ou oralement. Ils n'ont pas de devoirs à faire à la maison, excepté en langues, car on estime qu'ils doivent pouvoir faire ce qu'ils ont à faire pendant les heures de classe. Il leur est demandé de planifier soigneusement leur travail et ils sont responsables de leur propre processus d'apprentissage.

Pendant leur scolarité, les jeunes effectuent de nombreuses visites d'étude dans les différentes entreprises du groupe. Ils ont dans ces entreprises des «mentors» auxquels ils peuvent s'adresser s'ils ont besoin d'aide. Ces mentors organisent entre autres des visites sur le lieu de travail et des discussions. À la fin de la première année à l'école, un emploi d'été est proposé aux élèves dans une entreprise du groupe. C'est aux élèves eux-mêmes de décider s'ils veulent travailler pendant l'été et pendant combien de temps. À la fin de la deuxième année, ils effectuent un stage de quatre semaines à l'étranger. S'ils le souhaitent et s'ils en ont la possibilité, ils peuvent choisir le pays et rechercher eux-mêmes un stage de travail et une famille d'accueil. L'école propose également des placements, généralement en Allemagne et en Suisse. Pour le séjour à l'étranger, les élèves doivent payer environ 2000 couronnes suédoises, le reste étant pris en charge par l'école. Durant leur placement, on attend d'eux avant tout qu'ils pratiquent la langue étrangère et se familiarisent avec une culture différente. Lors de la troisième année du programme, ils doivent réaliser un grand projet. Les entreprises du groupe proposent à l'école des «problèmes réels» à résoudre. Les élèves choisissent eux-mêmes parmi les projets proposés celui qu'ils veulent réaliser. Ils sont guidés dans leur travail par les enseignants et par le personnel de l'entreprise et lorsqu'ils ont achevé leur projet, ils le présentent dans une grande réunion, en présence d'invités d'honneur. Des prix et des bourses sont également décernés au cours de cette cérémonie.

À la fin du programme, des emplois sont proposés dans le groupe. Environ 25 à 30 pour cent des élèves d'une promotion choisissent de travailler dans le groupe. D'autres vont accomplir leur service militaire, d'autres travaillent un an puis reprennent des études. Environ 30 pour cent



entreprennent des études supérieures dès la fin de l'école. Beaucoup d'anciens élèves reviennent travailler dans le groupe à la fin de leurs études supérieures. Ils connaissent l'entreprise, ils savent comment elle fonctionne et ils savent se servir de ses logiciels. D'autre part, pendant tout leur séjour à l'école, ils ont été imprégnés de la culture de l'entreprise et connaissent son mode de pensée.

Lycée Kronblad

Le lycée Kronblad est géré par une société anonyme. Créé à l'automne 1994, il occupe une vingtaine de personnes et compte environ 150 élèves. Son objectif est de dispenser une formation dynamique et intéressante dans le domaine de la restauration. Dans le centre de formation de l'entreprise, il existe des salles de classe pour les cours théoriques généraux, et des salles pour les cours pratiques spécifiques, par exemple des cuisines et des salles à manger. Dans le cadre de la formation pratique, les élèves ont la possibilité de s'exercer dans des conditions réelles, dans le restaurant ou dans le libre-service de l'école, où des personnes de l'extérieur viennent prendre leurs repas.

Les élèves sont autonomes dans leur travail et responsables de leur apprentissage. L'enseignement est également structuré par thèmes, en ce sens que différentes disciplines sont intégrées dans un thème donné, afin de donner aux élèves une vue globale de la formation. Les cours généraux et les cours spécifiques alternent à des intervalles de deux à quatre semaines. Pour les élèves, cette alternance est très positive, car ainsi la formation n'est jamais ennuyeuse. L'école est très en prise sur la réalité, en ce sens qu'elle réalise des projets en coopération avec un certain nombre de personnes avec qui elle entretient des contacts et avec des groupes de référence, et elle exécute des commandes réelles de différente nature pour des clients de l'extérieur.

Les projets et la réalisation de travaux pour des clients de l'extérieur sont fondés sur une pédagogie de l'apprentissage basé sur les problèmes et une approche de type «portefeuille». Cette pédagogie constitue un complément important aux approches plus traditionnelles de l'enseignement au jour le jour. Parmi les pro-

jets, on peut citer par exemple la participation au réseau transnational dans le cadre du programme communautaire Leonardo da Vinci et la coopération avec la Finlande pour la mise en œuvre du projet «L'alimentation dans la région de la Baltique» («*Maten runt Östersjön*»). Parmi les travaux à réaliser pour des clients extérieurs, on peut mentionner l'organisation de différentes manifestations dans la salle de travaux pratiques de l'école, comme l'assemblée générale annuelle d'une société, la réunion d'une association, un congrès européen, etc., et des événements familiaux, comme un mariage ou un enterrement. Les élèves de l'école ont la possibilité de participer à des concours nationaux et internationaux de cuisine et de serveurs. Ils sont souvent parmi les premiers, voire même les premiers. L'école est membre de l'Association européenne des écoles d'hôtellerie et de tourisme (AEHT).

Les élèves doivent effectuer un stage de formation pratique de 16 semaines, pour se familiariser avec les conditions de travail dans la profession. L'école peut leur procurer des stages dans des environnements très divers – allant des restaurants gastronomiques aux hôtels-centres de conférences – car elle coopère étroitement avec de bons restaurants et des chefs compétents. Elle a également des contacts internationaux avec l'Irlande, l'Allemagne, l'Italie, le Portugal et la Norvège et les élèves de deuxième année ont la possibilité d'effectuer un stage pratique de quatre semaines dans ces pays.

La plupart des élèves de l'école ont trouvé un emploi à la fin de la formation. Alors que normalement, 15 pour cent seulement des personnes qui ont suivi une formation à la restauration travaillent encore dans le secteur quatre ans plus tard, il ressort d'une enquête du directeur de l'école que ce pourcentage est beaucoup plus élevé pour les anciens élèves, ce qui est interprété comme un indice d'une formation de qualité.

Lycée Tallbarr

Le lycée Tallbarr est géré par une société anonyme. Il est devenu opérationnel en 1999, après une période d'essai de quelques années. Il accueille des jeunes qui souhaitent un enseignement pratique et



une formation en majeure partie sur le lieu de travail. Il propose divers programmes spécialement mis au point, dans les secteurs électrotechnique, énergie, automobile, industrie, serrurerie, peinture, carrelage et ventilation. Les élèves peuvent entreprendre leur formation secondaire du second cycle à n'importe quel moment de l'année et le découpage de l'année scolaire et les vacances scolaires ne correspondent pas à l'organisation traditionnelle. Lors de l'année scolaire 2000, l'école comptait 28 élèves. Un grand nombre – soit 11 jeunes – ayant choisi la formation automobile, c'est ce programme qui sera décrit ici.

La formation est basée sur le modèle de l'apprentissage. Les élèves passent 80 pour cent du temps total de formation sur le lieu de travail, à raison de quatre jours par semaine, où ils sont suivis par un moniteur. La cinquième journée est consacrée aux cours théoriques à l'école. Un plan de formation est établi pour chaque élève en coopération avec l'école et l'employeur. Il est soumis à l'appréciation de la commission de la formation professionnelle de l'industrie, qui vérifie si la formation dispense bien les qualifications exigées pour le métier et s'assure qu'elle répond à un besoin du marché de l'emploi.

Pour pouvoir démarrer un programme de formation spécifique, il faut s'assurer que des entreprises sont prêtes à accueillir des apprentis. C'est l'école qui se charge de trouver les places de formation nécessaires et les entreprises sont sélectionnées en collaboration avec l'industrie automobile, c'est-à-dire l'association nationale des concessionnaires et des ateliers de réparation automobile (*Motorbranschens Riksförbund*), la commission nationale pour la formation automobile (*Motorbranschens Yrkesnämnd*) et la fédération de l'industrie automobile suédoise (*Motorbranschens Arbetsgivarförbund*). Un contrat est signé avec les entreprises, qui mettent à la disposition de l'école du matériel, des mécaniciens et des moniteurs moyennant une rémunération. Auparavant, l'école inspecte l'entreprise proposée afin de s'assurer que l'environnement se prête à la formation. Actuellement, il ne manque pas de places de formation.

Tous les élèves qui le demandent sont admis dans le programme. Ce sont sou-

vent des jeunes qui ne sont pas motivés par un enseignement uniquement théorique et qui ont donc de mauvais résultats scolaires. Ces élèves préfèrent une formation combinant la théorie et la pratique et ils ont le profil requis. Le premier mois à l'école et dans l'entreprise est une période d'initiation, très importante pour l'une comme pour l'autre. Elle doit permettre à l'élève de tester s'il a choisi le métier qui lui convient et si la place de formation est adéquate, et à l'entreprise de voir si l'élève a les aptitudes demandées et s'il est motivé. Une fois que l'élève et l'employeur se sont mis d'accord et ont approuvé les conditions, la formation proprement dite commence. Certains apprentis sont rémunérés, d'autres pas. Il n'y a pas de logique ni d'équité dans le système de rémunération.

Dans l'entreprise, les élèves travaillent le plus souvent seuls, et parfois avec leur moniteur ou d'autres membres du personnel. Le moniteur est choisi par l'entreprise, qui tient compte des recommandations de l'école: il doit avoir la qualification professionnelle requise, s'intéresser aux jeunes et à l'enseignement, être confiant, patient, ouvert, honnête et franc envers les jeunes. Il doit suivre une formation organisée par l'école, notamment pour s'informer sur l'organisation de l'enseignement secondaire de second cycle, sur les disciplines enseignées et sur le système de notes, sur les derniers résultats de la recherche pédagogique concernant la perception de la connaissance et de la formation, sur les jeunes et leur culture. Cette formation se déroule de manière continue pendant les trois années de formation des jeunes.

Tous les enseignants sont payés à l'heure. Ceux qui enseignent les matières professionnelles donnent les cours à l'école et interviennent sur le lieu de travail, dans les entreprises. Tous les éléments pratiques du programme, ainsi que tous les éléments théoriques qui peuvent être transférés dans le contexte du travail, sont abordés dans le cadre de la formation pratique. Les enseignants visitent régulièrement les élèves sur place pour vérifier avec les moniteurs où ils en sont, ce qu'ils ont fait et les connaissances acquises et pour former les moniteurs. Les éléments qui ne peuvent pas être abordés sur le lieu de travail, qu'ils soient théoriques ou



plutôt pratiques – par exemple le démontage et la réparation d'une boîte de vitesses – sont traités à l'école. Les cours théoriques généraux qui ont peu à voir avec la pratique ont lieu à l'école une fois par semaine, en petits groupes, ce qui permet un enseignement plus personnalisé. Les enseignants s'efforcent d'établir un lien entre les matières générales et le métier choisi par les élèves, par exemple, incitent ces derniers à étudier des textes sur l'industrie automobile.

Les élèves indiquent qu'ils apprennent plus rapidement et davantage sur le lieu de travail, parce qu'il est plus facile de comprendre quelque chose que l'on fait. La première promotion d'élèves a trouvé du travail dans des entreprises locales dès la fin de la formation et il ressort des enquêtes de suivi du directeur de l'école que les anciens élèves travaillent tous aujourd'hui encore dans l'industrie.

Conclusions et commentaires

Les établissements scolaires peuvent organiser leurs activités de différentes manières. Les approches adoptées par trois écoles indépendantes ont été ébauchées ici. Ces trois écoles, qui sont des écoles professionnelles, proposent des programmes différents. Le lycée Björklöv propose un programme de formation spécial pour l'industrie, le lycée Kronblad a mis au point un programme de formation spécial pour l'hôtellerie et la restauration, tandis que le lycée Tallbarr assure une formation automobile suivant un programme «sur mesure». Ces trois établissements scolaires ont chacun leur propre perception du savoir et du mode de transmission du savoir, et de la manière dont les élèves peuvent et doivent coopérer avec le monde du travail et de l'étendue de cette coopération.

Le lycée Björklöv est, à mon avis, centré sur la connaissance factuelle. Le programme de formation est étendu et comporte un grand nombre de crédits, permettant d'acquérir un haut niveau de connaissances théoriques. Pour aider les élèves à mieux comprendre les faits appris, les différentes matières sont combinées dans des projets en prise sur la réalité à

laquelle les élèves seront confrontés après la formation. La pédagogie étant celle de l'apprentissage basé sur les problèmes, les élèves apprennent à rechercher des informations et à les exploiter, les analyser et les présenter. Grâce au mode de fonctionnement de l'école, ils apprennent aussi à travailler en groupe au développement de produits, ou pour trouver des solutions qui peuvent nécessiter l'acquisition de nouvelles connaissances. Le lycée Björklöv insiste sur les connaissances cognitives, acquises principalement à l'école. Pendant leur formation, les élèves ont sans aucun doute de nombreux contacts en tout genre avec la vie active, allant des visites d'étude dans les différentes entreprises du groupe qui gère l'école, à la réalisation de projets très spécifiques pour l'entreprise. La situation de l'école dans les locaux de l'entreprise et l'organisation des activités, pour les enseignants comme pour les élèves, comme dans le monde du travail traditionnel, facilitent également les contacts directs avec la vie active. Grâce à ces contacts avec l'environnement de travail, les élèves tissent un réseau de relations dans l'entreprise et assimilent petit à petit la culture de l'entreprise (socialisation). Beaucoup d'élèves restent d'ailleurs dans l'entreprise à la fin de leur formation et ils ont donc le bagage nécessaire pour entrer dans la vie adulte.

Le lycée Kronblad est moins focalisé sur les connaissances factuelles que le lycée Björklöv. L'interdisciplinarité est moins marquée, étant donné que les matières générales sont enseignées en classe et les disciplines professionnelles dans les salles de travaux pratiques. La pédagogie est relativement traditionnelle, mais pour donner aux élèves une vue d'ensemble et développer la compréhension, certaines matières sont structurées par thèmes. Les élèves participent à «l'entreprise» de l'école, qui leur permet d'acquérir des compétences pratiques. On peut dire que le lycée Kronblad est organisé de manière à dispenser des connaissances cognitives et contextuelles. Ces deux formes d'enseignement sont appliquées parallèlement pendant toute la durée du programme. Le stage de 16 semaines dans une entreprise donne également aux élèves l'occasion d'améliorer leurs compétences pratiques tout en acquérant un certain niveau de connaissances intimes. L'école à



prépare également à la vie active en faisant réaliser des projets par les élèves, en les faisant participer à des concours de cuisine et de serveurs et en exécutant des travaux pour des clients de l'extérieur. Les élèves ont ainsi de nombreuses occasions d'établir des contacts avec le monde du travail, donc de réunir les conditions nécessaires pour entrer dans la vie active et le monde adulte.

Le lycée Tallbarr établit des plans de formation individuels qui, en général, ne sont pas axés sur les connaissances factuelles, que l'on acquiert à l'école, et visent plutôt à intégrer au maximum la formation dans le lieu de travail. Les élèves travaillent seuls, et sont suivis par les moniteurs et les enseignants des disciplines professionnelles, mais aussi par les enseignants des matières générales. Dans l'entreprise, ils acquièrent les compétences pratiques en travaillant et ils développent des connaissances intimes au fur et mesure de leur progression. De par son organisation, l'école favorise l'apprentissage contextuel, c'est-à-dire le savoir acquis par la coopération dans une entreprise à l'extérieur de l'école. En adoptant cette approche, elle donne aux élèves la possibilité d'acquérir la connaissance «tacite» du métier. Étant donné qu'une très grande partie de la formation se déroule dans le milieu de travail, les élèves sont très préparés à la vie active mais, parce qu'ils restent dans la même entreprise pendant toute la durée de leur formation, ils sont immergés (socialisation) dans les activités de cette entreprise et se spécialiseront probablement dans les marques de voitures qu'elle fabrique ou répare. Les élèves trouvent un emploi dès la fin de la formation et ils ont donc le bagage nécessaire pour devenir adultes.

En conclusion, on peut confirmer que les trois écoles fonctionnent et sont organisées différemment. Le lycée Björklöv dispense des connaissances cognitives, of-

fre aux élèves de multiples possibilités de contacts au sein de l'entreprise et d'immersion dans la culture de l'entreprise (socialisation). Le lycée Kronblad intègre la théorie et la pratique, familiarise les élèves avec la vie active dans le cadre du stage de 16 semaines et leur offre des opportunités de nouer des contacts avec le monde du travail via la réalisation de projets, l'exécution de travaux pour l'extérieur et la participation à divers concours. Quant au lycée Tallbarr, il insiste sur les connaissances contextuelles, et utilise la formation sur le lieu de travail pour permettre aux élèves d'acquérir des connaissances tacites et de s'identifier à l'activité de l'entreprise d'accueil. Ces trois établissements ont donc des pédagogies différentes, ils coopèrent sous des formes différentes avec le monde du travail et ils initient les jeunes à la vie active de manières différentes. Cette diversité des connaissances, des stratégies de formation, des modes de coopération et des contacts avec la vie active est une chance pour les élèves ayant des besoins différents, car elle leur permet d'acquérir des connaissances et de trouver un emploi à la fin de la formation. Mon étude montre que les approches très différentes des établissements scolaires créent des conditions favorables à l'insertion dans l'emploi de jeunes ayant des intérêts et des besoins différents, ce qui leur permet d'acquérir leur indépendance financière et de devenir adultes. Elle montre que la nouvelle politique scolaire offre aux jeunes davantage d'options. Les variantes locales et les écoles indépendantes dans le cadre du système d'enseignement général permettent aux jeunes de trouver le programme qui leur convient.

Remerciement

L'auteur remercie Sara Cervantes, de l'Institut des sciences humaines de l'université technologique de Luleå, Suède, pour son engagement et sa participation à la réalisation de cette étude de cas.



Bibliographie

- Andersson, B.,-E.** *Som man frågar får man svar – en introduktion i intervju- och enkätteknik.* [On répond toujours à ta question – introduction aux techniques d'interview et d'enquête]. Stockholm: Rabén Prisma, 1994.
- Andersson, C.** *Kunskapssyn och lärande – i sambälle och arbetsliv.* [La perception de la connaissance et de la formation – dans la société et la vie active]. Lund: Studentlitteratur, 2000.
- Arnman, G.; Jönsson, I.** *Konkurrens för stimulans.* [La concurrence est un stimulant]. Stockholm: Skolverket [agence nationale pour l'enseignement], 1993.
- Bjurström, E.** *Högt & lågt - Smak och stil i ungdomskulturen.* [Haut et bas – les goûts et les styles dans la culture de la jeunesse]. Umeå: Boréa Bokförlag, 1997.
- Börjeson, M.; Gullberg, A.** Inledning. [Introduction]. In *I vuxenlivets väntrum.* [Dans la salle d'attente de la vie d'adulte]. Umeå: Boréa Bokförlag, 1999, p. 7-19.
- Carlgrén, I.** Skolarbetet som en särskild slags praktik. [L'école, une structure de formation spéciale]. In *Miljöer för lärande.* [Environnements de la formation]. Lund: Studentlitteratur, 1999, p. 102-131.
- Denzin, N.; Lincoln, Y.** *Handbook of Qualitative Research. Second Edition.* [Manuel de recherche qualitative, 2^e édition]. Londres: Sage Publications, Inc, 2000.
- Egidius, H.** *Skola och utbildning i historiskt och internationellt perspektiv.* [L'école et l'éducation dans une perspective historique et internationale]. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur, 2001.
- Frankfort-Nachmias, C.; Nachmias, D.** *Research Methods in the Social Sciences. Fourth Edition.* [Méthodes de recherche en sciences sociales. Quatrième édition]. Londres: Edward Arnold A division of Hodder & Stoughton, 1992.
- Göranson, B.** *Det praktiska intellektet.* [L'intellect pratique]. Stockholm: Carlsson Bokförlag, 1990.
- Jacobsson, M.** «Att blifwa sin egen». [Devenir son propre chef]. In *Historisk sociologi.* [Sociologie historique]. Lund: Studentlitteratur, 1997, p. 199-231.
- Jacobsson, M.** «Att Blifva Sin Egen». *Ungdomars väg in i vuxenlivet i 1700- och 1800-talens övre Norrland.* [«Devenir son propre chef». L'itinéraire des jeunes vers la vie adulte dans la région la plus septentrionale de la Suède au 18^e et au 19^e siècle.]. Umeå: Umeå universitet Sociologiska institutionen [université d'Umeå, département de sociologie]. 2000.
- Jonsson, B.** Skolan som social arena. Om ungdomars, lärares och föräldrars upplevelser av samma skolor. [L'école comme arène sociale. L'expérience des adolescents, des enseignants et des parents dans les mêmes écoles]. In *Ungdomarna, skolan och livet.* [Les adolescents, l'école et la vie]. Stockholm: HLS Förlag, 2001, p. 143-183.
- Lave, J.; Wenger, E.** *Situated learning. Legitimate peripheral participation.* [Formation en situation. Participation périphérique légitime]. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- Mitterauer, M.** *Ungdomstidens sociala historia.* [Histoire sociale de la jeunesse]. Göteborg: Röda Bokförlaget AB, 1988.
- Marton, F. et al.** *Inläring och omvärldsuppfattning.* [La formation et la perception du monde environnant]. Stockholm: Bokförlaget Prisma, 1999.
- Molander B.** Ständigt på väg till kunskap. [La voie ininterrompue vers le savoir]. In *Forskning om utbildning. En antologi.* [Recherche sur l'éducation et la formation. Une anthologie.]. Järfälla: Brutus Östlings Bokförlag Symposion, 1992 p. 428-449.
- Molander, B.** *Kunskap i handling.* [Le savoir en action]. Göteborg Daidalos, 1996
- Ohlsson, L. B.; Swärd, H.** *Ungdom som samhällsproblem.* [La jeunesse, un problème de société]. Lund: Studentlitteratur, 1994.
- Olsson, M.; Johansson, J.** «Om inte alla får havsutsikt så ska ingen ha det». Erfarenheter och slutsatser från två utbildningsformer. [Si tout le monde ne peut pas avoir vue sur la mer, personne ne devrait l'avoir. Expériences et conclusions sur deux formes d'enseignement et de formation.]. In *Villkor och vägar för grundläggande yrkesutbildning: Några forskarperspektiv.* [Conditions de la formation professionnelle de base et trajets vus sous la perspective de différents chercheurs.]. Stockholm: Skolverket [agence nationale pour l'enseignement] et Liber Distribution, 2001, p. 85-104.
- Polanyi, M.** *Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy.* [Savoir personnel. Vers une philosophie post-critique]. Londres: Routledge, 1962.
- Proposition 1990/92:85.** *Växa med kunskaper – om gymnasieskolan och vuxenutbildningen.* [Grandir avec le savoir – l'enseignement secondaire du second cycle et l'éducation des adultes]. Stockholm: Regeringens proposition [Government Bill], 1991.
- Rasmussen, J.** Mästarlära och allmän pedagogik. [Formation de maîtres artisans et pédagogie générale]. In *Mästarlära. Lärande som social praxis.* [Formation de maîtres artisans. Apprendre, une pratique sociale]. Lund: Studentlitteratur, 2000, p. 201-218.
- Richardson, G.** *Svensk utbildningshistoria.* [Histoire de l'enseignement et de la formation en Suède]. Lund: Studentlitteratur, 1994.
- Rolf, B.** *Profession, tradition och tyst kunskap.* [Profession, tradition et savoir tacite]. Nora: Bokförlaget Nya Doxa, 1995.
- Skolverket** [Agence nationale pour l'enseignement]. Skolverket – fakta – friskolor - information. [L'Agence nationale pour l'enseignement – Faits – Écoles indépendantes – Information], septembre 2000. Disponible sur Internet: <http://www.skolverket.se/friskolor/information.shtml>, [cité le 11.9.2000]
- Skolverket Rapport 149** [Rapport n° 149 de l'Agence nationale pour l'enseignement]. *Fem gymnasieprogram under omvandlingstryck. Utvärdering av gymnasieprogram 1997.* Huvudrapport. [Cinq programmes secondaires du second cycle doivent être transformés d'urgence. Évaluation des programmes d'enseignement secondaire du second cycle 1997. Rapport général]. Stockholm: Liber Distribution, 1997.
- Skolverket Rapport 163** [Rapport n° 163 de l'Agence nationale pour l'enseignement]. *Utvärdering av fem gymnasieprogram 1998.* Huvudrapport. [Évaluation de cinq programmes secondaires du second cycle 1998. Rapport général]. Stockholm: Liber Distribution, 1998.
- Skolverket Rapport 168** [Rapport n° 168 de l'Agence nationale pour l'enseignement]. *Hur gick det sedan? Avnämarna av gymnasieskolan och av högskolans grundutbildning.* [Et après? Les consommateurs d'enseignement secondaire du second cycle et d'enseignement supérieur de base]. Stockholm: Liber Distribution, 1999.
- Skolverket Rapport 182** [Rapport n° 182 de l'Agence nationale pour l'enseignement]. *Utvärdering av fem gymnasieprogram 1999.* Huvudrapport. [Évaluation de cinq programmes secondaires du second cycle 1999. Rapport général]. Stockholm: Liber Distribution, 1999.
- Skolverket Rapport 187** [Rapport n° 187 de l'Agence nationale pour l'enseignement]. *Reformering av gymnasieskolan. En sammanfattande analys.* [Réformer l'enseignement secondaire du second cycle. Analyse concise]. Stockholm: Liber Distribution, 2000.
- SOU 1992:94.** *Skola för bildning.* Betänkande av läroplanskommittén. [Une école pour une éducation libérale. Rapport de la commission des programmes]. Stockholm: Utbildningsdepartementet [ministère de l'Éducation et de la Science], 1992.
- SOU 2001:12.** *Fristående gymnasieskolor – hot eller tillgång?* [Les lycées indépendants – une menace ou un atout?]. Stockholm: Utbildningsdepartementet [ministère de l'Éducation et de la Science], 2001.
- Ungdomsstyrelsen** [Conseil national pour la jeunesse]. *Ungdomars vägval – en studie om utbildning och arbetslivets början.* [Les trajets choisis par les jeunes – étude sur l'enseignement et la formation à l'aube de la vie active]. Stockholm: Ungdomsstyrelsens utredning 18 [Rapport d'étude n° 18 du Conseil national pour la jeunesse], 2000.
- Waara, P.** *Ungdom i Gränsland.* [Les jeunes à la frontière]. Umeå: Boréa Bokförlag, 1996.
- Wenger, E.** *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity* [Communautés de pratique. Apprentissage, signification et identité]. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.



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 Général
Tél. (30) 23 10 49 00 79 Secrétariat
Fax (30) 23 10 49 00 43 Secrétariat
Marc Willem, Head of Library & Documentation Service
E-mail: mwi@cedefop.eu.int
Documentary Information Network Secretariat
E-mail: doc_net@cedefop.eu.int
Adresse Internet: <http://www.cedefop.eu.int>
Adresse Internet: <http://www.trainingvillage.gr>

VDAB/ICODOC

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

CIRIUS

Center for Information og Rådgivning om International Uddannelses- og Samarbejdsaktiviteter
Mobility in Education and Training
Fiolstræde 44
DK-1171 KØBENHAVN K
Tél. (45-33) 95 70 00
Fax (45-33) 95 70 01
Mr. Benny Dylander, Director
E-mail: bd@ciriusmail.dk
Svend-Erik Povelsen
E-mail: sep@CiriusMail.dk
Adresse Internet: <http://www.ciriusonline.dk/>

BIBB

Bundesinstitut für Berufsbildung
Friedrich-Ebert-Allee 38
D-53113 BONN
Tél. (49-228) 10 71 602 Dr. G. Hanf
Tél. (49-228) 10 72 131 M. Krause
Fax (49-228) 10 72 974
Dr. G. Hanf
E-mail: hanf@bibb.de
Martina Krause
E-mail: krause@bibb.de
Adresse Internet: <http://www.bibb.de>

OEK

Organisation for Vocational Education and Training
Ethnikis Antistatis 41 & Karamanoglou
GR-14234 ATHENS
Tél. (30) 21 02 70 91 44 E. Barkaba
Fax (30) 21 02 70 91 72
Ermioni Barkaba, Head of Documentation
E-mail: tm.t-v@oek.gr
Adresse Internet: <http://www.forthnet.gr/oek/>

INEM

Instituto Nacional de Empleo
Ministerio de Trabajo y Seguridad Social
Condesa de Venadito 9
E-28027 MADRID
Tél. (34-91) 58 59 582 General
Tél. (34-91) 58 59 834
M. Luz de las Cuevas Torresano
Fax (34-91) 37 75 881
Fax (34-91) 37 75 887
Ana Maria Martin Arahuetes, Deputy Director General of Technical Services
Maria Luz de las Cuevas Torresano
Information/Documentation
E-mail: mluz.cuevas@inem.es
Adresse Internet: <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 LA PLAINE Cedex
Tél. (33-1) 55 93 91 91
Fax (33-1) 55 93 17 28
Patrick Kessel, Director
E-mail: kessel@easynet.fr
Henriette Perker
E-mail: h.perker@easynet.fr
Stéphane Héroult
Documentation Department
E-mail: s.heroult@easynet.fr
Adresse Internet: <http://www.centre-inffo.fr>

FAS

The Training and Employment Authority
P.O. Box 456
27-33 Upper Baggot Street
DUBLIN 4, Ireland
Tél. (353-1) 60 70 536
Fax (353-1) 60 70 634
Margaret Carey, Head of Library & Technical Information
E-mail: margaret.carey@fas.ie
Jean Wrigley, Librarian
E-mail: jean.wrigley@fas.ie
Adresse Internet: <http://www.fas.ie>

ISFOL

Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori
Via Morgagni 33
I-00161 ROMA
Tél. (39-06) 44 59 01
Fax (39-06) 44 29 18 71
Enrico Ceccotti, General Director
Colombo Conti, Head of Documentation
E-mail: isfol.doc2@iol.it
Maria Elena Moro
E-mail: m.moro@isfol.it
Adresse Internet: <http://www.isfol.it>

ETUDES ET FORMATION S.A.

335 route de Longwy
L-1941 LUXEMBOURG
Tél. (352) 44 91 99
Fax (352) 44 92 08
Marc Ant, Director
E-mail: marcant@etform.lu
Emmanuel Cornélius
E-mail: manu.cornelius@etform.lu
Adresse Internet: <http://www.etform.lu>

CINOP

Centrum voor Innovatie van Opleidingen
The Dutch Centre for the Innovation of Education and Training
Pettelaarpark 1, Postbus 1585
5200 BP's-HERTOGENBOSCH
The Netherlands
Tél. (31-73) 68 00 800
Tél. (31-73) 68 00 619 M. Maes
Fax (31-73) 61 23 425
Martine Maes
E-mail: mmaes@cinop.nl
Annemiek Cox
E-mail: acox@cinop.nl
Adresse Internet: <http://www.cinop.nl/internationaal>

abf-Austria

Austrian Institute for Research on Vocational Training
Wipplingerstraße 35/4
A-1010 WIEN
Tél. (43-1) 31 03 334 P. Schlögl
Fax (43-1) 31 97 772
Peter Schlögl
E-mail: p.schloegl@oeibf.at
Adresse Internet: <http://www.oeibf.at>



Organisations associées

INOFOR

Instituto para a Inovação na
Formação
Rua Soeiro Pereira Gomes n.º 7,
P-1600-196 LISBOA Codex
Tél. (351-21) 794 62 00
Fax (351-21) 794 62 01
Margarida Abecasis, President
Marta Alves
E-mail: marta.alves@inofor.gov.pt
Adresse Internet: <http://www.inofor.pt>

QCA

Qualifications and Curriculum
Authority
83 Piccadilly
LONDON
W1J 8QA
United Kingdom
Tél. (44-20) 75 09 55 55
David Handley
Fax (44-20) 75 09 66 66
David Handley
E-mail: HandleyD@qca.org.uk
Natalia Cuddy
E-mail: cuddyn@qca.org.uk
Adresse Internet:
<http://www.qca.org.uk>

DGEAC

Commission européenne
DG Éducation et culture
Rue de la Loi 200
B-1049 BRUXELLES
Tél. (32-2) 29 57 562 E. Spachis
Tél. (32-2) 29 55 981 D. Marchalant
Fax (32-2) 29 55 723
Fax (32-2) 29 64 259
Eleni Spachis
E-mail: eleni.spachis@cec.eu.int
Dominique Marchalant
E-mail:
dominique.marchalant@cec.eu.int
Adresse Internet: http://europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/index_en.htm

OIT

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

NBE

Opetushallitus
National Board of Education
Hakaniemenkatu 2
P.O. Box 380
FIN-00531 HELSINKI
Tél. (358-9) 77 47 71 24 M. Kyrö
Tél. (358-9) 77 47 72 43 A. Mannila
Tél. (358-9) 77 47 78 19 K. Nyssölä
Fax (358-9) 77 47 78 65 or 69
Matti Kyrö
E-mail: matti.kyro@oph.fi
Arja Mannila
E-mail: arja.mannila@oph.fi
Kari Nyssölä
E-mail: kari.nyssola@oph.fi
Adresse Internet: <http://www.oph.fi>

MENNT

samstarfsvettvangur atvinnulífs og
skóla
EDUCATE - Iceland
Laugavegi 51
IS-101 REYKJAVIK
Tél. (354) 51 12 660
Fax (354) 51 12 661
Thóra Stefánsdóttir, General Director
E-mail: thora@mennt.is
Adalheidur Jónsdóttir, Project
Manager
E-mail: alla@mennt.is
Bára Stefánsdóttir, Librarian
barastef@ismennt.is
Adresse Internet: <http://www.mennt.is>

EURYDICE

The Education Information Network
in Europe
Le réseau d'information sur l'éduca-
tion en Europe
Avenue Louise 240
B-1050 BRUXELLES
Tél. (32-2) 60 05 353
Fax (32-2) 60 05 363
Patricia Wastiau-Schlüter, Director
E-mail:
patricia.wastiau.schluter@eurydice.org
Arlette Delhaxhe
E-mail: arlette.delhaxhe@eurydice.org
Adresse Internet: <http://www.eurydice.org>

ILO/BIT

International Labour Office
Bureau International du Travail
4 Route des Morillons
CH-1211 GENEVE 22
Tél. (41-22) 79 96 955
Fax (41-22) 79 97 650
Pierrette Dunand
Employment & Training Department
Documentalist
E-mail: dunandp@ilo.org
Adresse Internet: <http://www.ilo.org>

Statens Skolverket

National Agency for Education
Kungsgatan 53
SE-106 20 STOCKHOLM
Tél. (46-8) 72 33 200
Fax (46-8) 24 44 20
Annika Andrae Thelin,
Director of Research
E-mail: annika.andrae-thelin@skolverket.se
Eva Öjborn
E-mail: eva.ojborn@skolverket.se
Adresse Internet: <http://www.skolverket.se>

Teknologisk Norge

P.O. Box 2608
St. Hanshaugen
N-0131 OSLO
Tél. (47-22) 86 50 00
Fax (47-22) 20 18 01
Aagot van Elslande
E-mail:
Aagot.van.Elslande@teknologisk.no
Adresse Internet: <http://www.teknologisk.no/leonardo/>

FVET

Foundation for Vocational Education
and Training Reform
Liivalaia 2
EE-10118 TALLINN
Tél. (372) 63 14 420
Fax (372) 63 14 421
Lea Orro, Managing Director
E-mail: lea@sekr.ee
Eeva Kirsipuu
E-mail: eva.kirsipuu@sekr.ee
Adresse Internet: <http://www.sekr.ee/eng/index.html>

DfES

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

ETF

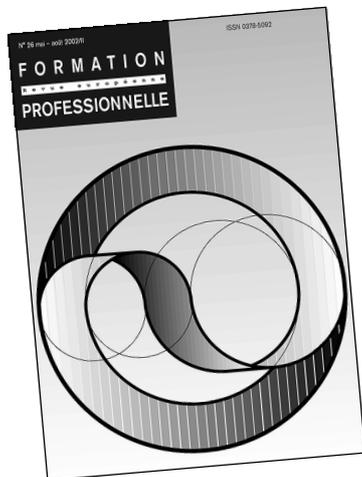
European Training Foundation
Villa Gualino
Viale Settimio Severo 65
I-10133 TORINO
Tél. (39-011) 63 02 222
Fax (39-011) 63 02 200
Gisela Schüring, Information and
Publications Department
E-mail: gis@etf.eu.int
Adresse Internet: <http://www.etf.eu.int/etfweb.nsf/>

CINTERFOR/OIT

Centro Interamericano de
Investigación y Documentación so-
bre Formación Profesional
Avenida Uruguay 1238
Casilla de correo 1761
11000 MONTEVIDEO, URUGUAY
Tél. (598-2) 92 05 57
Tél. (598-2) 92 00 63
Fax (598-2) 92 13 05
Pedro Daniel Weinberg, Director
E-mail: weinberg@cinterfor.org.uy
Juan Andres Tellagorry
Documentalist
E-mail: tellagor@cinterfor.org.uy
Adresse Internet: <http://www.cinterfor.org.uy>



**Derniers
numéros
en français**



N° 26/2002

Recherche sur l'orientation – Contributions présentées à Thessalonique les 19 et 20 octobre 2000 dans le cadre de l'Agora X du Cedefop sur l'«Orientation sociale et professionnelle»

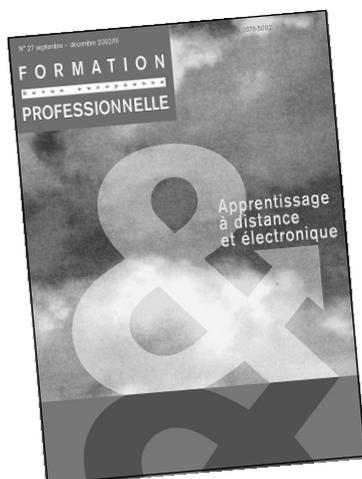
- Recherche sur l'orientation. Agora X du Cedefop sur l'orientation sociale et professionnelle (Éric Fries Guggenheim)
- Problématiques et finalités du conseil en orientation (Jean Guichard)
- Orientation professionnelle, formation et emploi. Se préparer à une profession ou s'adapter au marché du travail (Jean-François Germe)

Recherche

- Le développement des ressources humaines en Europe... à la croisée des chemins (Barry Nyhan)
- Apprentissage coopératif assisté par ordinateur: une incitation à apprendre en profondeur? (An Verburgh, Martin Mulder)
- La mobilité en Europe (EU et EEE) en particulier dans les professions de santé et sous l'angle de la reconnaissance des qualifications professionnelles dans ce secteur (Burkart Sellin)
- Disposer d'un bas niveau d'éducation en Europe: une situation à risque (Pascaline Descy)

Analyse des politiques de formation professionnelle

- Formation d'aide: filet de sécurité ou préparation à la vie active? (Jittie Brandsma)
- Délocalisation à l'étranger du lieu d'apprentissage: un projet pilote en Allemagne (Wolfgang-Dieter Gehrke, Peter-Jörg Alexander)



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)



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				

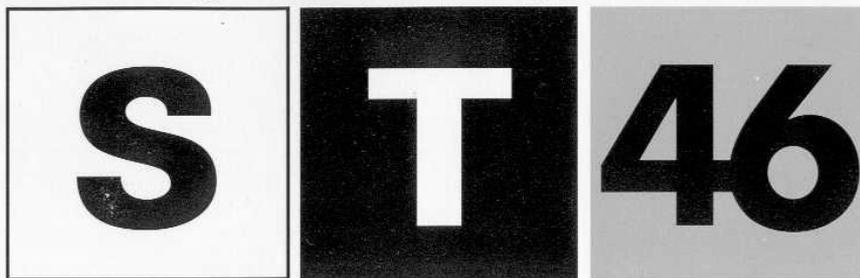
Nom et prénom _____

Adresse _____



Sociología del Trabajo

NUEVA ÉPOCA



REVISTA CUATRIMESTRAL DE EMPLEO, TRABAJO Y SOCIEDAD

OTOÑO 2002

Expulsados del trabajo



SIGLO VEINTIUNO DE ESPAÑA EDITORES

Dirección

Juan José Castillo,
Santiago Castillo

Consejo de Redacción

- Arnaldo Bagnasco*,
Dipartimento di Sociologia,
Università di Turín
- Juan José Castillo*,
Dpto. de Sociología III, UCM
- Santiago Castillo*,
Dpto. de Ciencia Política y de la
Admón. III, UCM
- Daniel Cornfield*,
Word and Occupations, Vanderbilt
University (Estados Unidos)
- Michel Freyssenet*,
CSU-IRESCO, CNRS, París
- Enrique de la Garza*,
UAM, Iztapalapa, México
- Juan Manuel Iranzo*,
Dpto. de Sociología, Univ. Pública
Navarra
- Ilona Kovács*,
Istituto Superior de Economia e
Gestão, Lisboa
- Marcia de Paula Leite*,
Universidades de Campinas, Brasil
- Ruth Milkman*,
Department of Sociology, UCLA,
Estados Unidos
- Alfonso Ortí*,
Dpto. de Sociología UAM
- Andrés Pedreño*,
Dpto. de Sociología, Universidad de
Murcia
- Ludger Pries*,
Ruhr-Universität Bochum, Alemania
- Helen Rainbird*,
Faculty of Humanities and Social
Sciences, Northampton, RU.
- José M^a Sierra*,
Dpto. Geografía, Urbanismo y O. del
Territorio, Univ. Cantabria
- Agnes Simony*,
Lorand Eotvos University, Hungría
- Jorge Uriá*,
Dpto. de Historia Contemporánea,
Universidad de Oviedo
- Fernando Valdés Dal-Re*,
Departamento de Derecho del
Trabajo, UCM
- Inmanol Zubero*,
Departamento de Sociología I,
Universidad del País Vasco, Bilbao

Revista cuatrimestral de empleo, trabajo y sociedad

Expulsados del trabajo

- La forma más sencilla de equivocarse en ciencias sociales
- Expulsados del trabajo... y más. Un estudio de la salida anticipada del mercado de trabajo de los trabajadores mayores
- ¿La pérdida de la época dorada? La terciarización y el trabajo en las sociedades postindustriales
- «Flexeguridad»: tiempo de trabajo y empleo en los pactos de empresa
- El Ejido, entre la política y la sociología



Nuestras direcciones

Redacción

Revista **Sociología del Trabajo**
Facultad de Ciencias Políticas y Sociología
Universidad Complutense
Campus de Somosaguas. 28223 Madrid

Edición

Siglo XXI de España Editores S.A.
Príncipe de Vergara, 78. - 2ª dcha.
28006 Madrid
Teléfonos: 91 562 37 23 – 91 561 77 48
Fax: 91 561 58 19
E-mail: sigloxxi@sigloxxieditores.com
http://www.sigloxxieditores.com

Suscripciones

Mundi-Prensa Libros S.A.
Castelló, 37. 28001 Madrid
Teléfono: 91 436 37 01
Fax: 91 575 39 98
E-mail: suscripciones@mundiprensa.es

Venta de números atrasados o colecciones

Siglo XXI de España Editores S.A.
Príncipe de Vergara, 78. - 2ª dcha.
28006 Madrid
Teléfonos: (34) 91 745 09 13
Fax: (34) 91 561 58 19
E-mail: ventas@sigloxxieditores.com

A los colaboradores

Extensión: Las colaboraciones, artículos o notas no deberán exceder de **25 páginas** mecanografiadas a doble espacio (30 líneas x 70 espacios lo que incluye referencias, cuadros, etc.), y habrán de venir acompañados **necesariamente** de un **resumen** de unas diez líneas. Una copia en **diskette**, en cualquier programa de procesamiento de textos, es imprescindible.

Los artículos se enviarán por triplicado: 3 copias en papel.

Para las formas de cita y referencias bibliográficas, los autores deben remitirse a los artículos publicados en este (o en cualquier otro) número de ST.

Los autores indicarán su nombre completo y el lugar de trabajo y dirección que quieren que figure al pie de su colaboración.

Deberán dirigirse a Redacción de la revista *Sociología del Trabajo*, Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, Campus de Somosaguas, 28223 Madrid.

ST acepta para su eventual publicación réplicas o comentarios críticos a los trabajos que publica. La extensión de estos textos no debe sobrepasar las 10 páginas.

Tanto artículos como notas o réplicas son evaluados por dos expertos, miembros del Consejo de Redacción o exteriores a él.

Los autores recibirán, oportunamente, comunicación de la recepción de sus trabajos, notificándoseles con posterioridad su eventual aceptación para la publicación.

ST lamenta no poder mantener correspondencia sobre los textos remitidos al Consejo de Redacción, ni devolver originales ni diskettes.

Los autores recibirán, al publicarse su texto, 20 separatas, además de 2 ejemplares del número en el que se publique su artículo.

Todos los artículos publicados en ST, incluidos los traducidos, son **originales**, salvo indicación contraria, en el momento de ser sometidos al Consejo de Redacción.

Los resúmenes-abstracts de los artículos publicados en ST se recogen en ECOSOC-CINDOC y en *Sociological Abstracts*

Precio del ejemplar:

- España: EUR 9,62 IVA incluido
- Europa: EUR 11,72 IVA incluido
- Resto de mundo: \$ 15



Boletín de suscripción

Deseo suscribirme a *Sociología del Trabajo*

SUSCRIPCIÓN ANUAL:	ESPAÑA	EUR 27,05
(3 números)	Europa	EUR 30,05
	Resto del mundo	\$ 40 (correo aéreo)

MUNDI-PRENSA LIBROS, S.A.
Castelló, 37. 28001 Madrid
Teléf.: 91 436 37 01
Fax: 91 575 39 98
E-mail: suscripciones@mundiprensa.es

Nombre y apellidos

Profesión

Calle

Cod. Postal

Población

Provincia

CHEQUE ADJUNTO A NOMBRE DE MUNDI-PRENSA

VISA nº

AMEX nº

Fecha caducidad

GIRO POSTAL

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

--	--	--	--	--	--

Fecha

Firma obligatoria



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.

La **Revue Formation professionnelle**
paraît trois fois par an en 5 langues
(DE, EN, ES, FR, PT).

L'abonnement comprend tous les numéros de la
Revue européenne Formation professionnelle qui
paraissent au cours de l'année, s'il n'est pas résilié
avant le 30 novembre.

La Revue européenne Formation professionnelle
vous sera expédiée par l'Office des publications
officielles des Communautés européennes à
Luxembourg et la facture par votre bureau
distributeur de l'UE.

Le prix de l'abonnement ne contient pas la TVA.
Ne payez qu'après réception de la facture!

Revue européenne Formation professionnelle

N° 29 mai – août 2003/II



Centre européen pour le développement
de la formation professionnelle

Europe 123, GR-570 01 Thessaloniki (Pylea)
Adresse postale : PO Box 22427, GR-551 02 Thessaloniki
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
