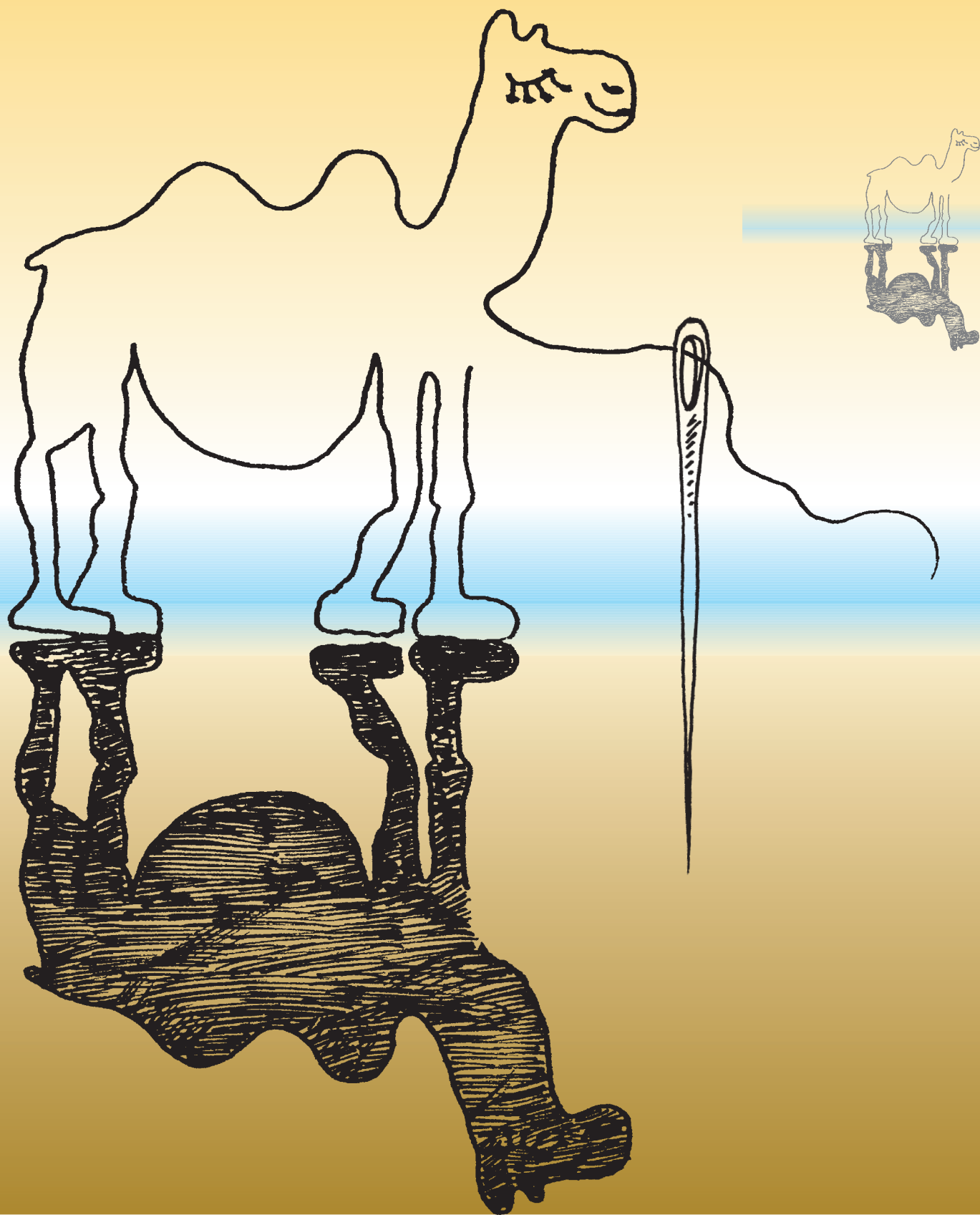


FORMATION

R e v u e e u r o p é e n n e

PROFESSIONNELLE





Cedefop
Centre européen
pour le développement
de la formation 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.

N° de catalogue: TI-AA-03-028-FR-C

Printed in Belgium, 2003

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

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

Maquette: Agence
Zühlke Scholz & Partner GmbH, Berlin

La Revue européenne "Formation profes-
sionnelle" 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

Tél. (351-21) 843 10 36

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

Fax (351-21) 840 61 71

Clôture de la rédaction: 18.3.2003

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 112



Sommaire

Recherche

La position d'emploi des jeunes actifs: éléments de comparaison européenne 3

Thomas Couppié; Michèle Mansuy

L'entrée des jeunes dans la vie active est un thème d'études fréquent en sciences sociales dans les pays de l'Union européenne. Dans cet article, après avoir montré la grande diversité d'approches selon les pays, on bâtit des indicateurs comparatifs qui éclairent partiellement la singularité des débutants sur les marchés du travail européens.

Définir un cadre pédagogique pour l'apprentissage en ligne 21

Shyamal Majumdar

Si la littérature atteste que l'apprentissage en ligne peut être efficace, nous savons très peu de choses sur les stratégies d'apprentissage qu'il conviendrait de mettre en œuvre dans l'éducation et la formation. Cet article examine les caractéristiques de l'apprentissage en ligne dans une perspective épistémologique et pédagogique.

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..... 33

Burkart Sellin

Malgré les efforts croissants déployés par les entreprises pour promouvoir le développement et la formation initiale et continue de leurs ressources humaines, un concept viable de développement des compétences orienté sur le travail n'a pas encore réussi à s'imposer. On en est encore au stade de l'expérimentation de nombreux modèles et on agit à court terme. Pourtant, ce genre de concept existe déjà depuis un certain temps.

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 51

Ángel Hermosilla Pérez; Natalia Ortega

Contraintes d'adopter des systèmes d'organisation flexible du travail, les entreprises du secteur de la métallurgie sont freinées par l'insuffisance des compétences spécifiques et transversales de la main-d'œuvre. Cet article présente les données du problème, ainsi que quelques recommandations en matière de politique de formation visant à le résoudre.

La qualification pédagogique du personnel de formation dans le bâtiment 69

Michael Leidner

Pour obtenir le brevet de maîtrise en Allemagne, il faut obligatoirement acquérir des connaissances et des compétences pédagogiques rarement mises en œuvre dans les entreprises artisanales, où ce sont les simples ouvriers qui encadrent les jeunes en formation. Comment et pourquoi dépasser cette contradiction?



Études de cas

Transition de l'enseignement professionnel supérieur à la vie active 74

Marja-Leena Stenström

Cet article présente les résultats d'une étude sur le placement des diplômés de la filière d'enseignement supérieur technique finlandaise réalisée entre six mois et un an après l'obtention du diplôme. Il en ressort que les diplômés de cette filière sont bien préparés pour trouver un emploi.

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 83

Hans-Günter Wagner

Cet article relate l'histoire de la coopération en matière de formation professionnelle entre l'Allemagne et la République populaire de Chine. Il présente les difficultés rencontrées pour promouvoir la formation duale dans un pays de formation professionnelle scolaire marqué par le syncrétisme entre le confucianisme et le technocratisme soviétique.

À lire

Choix de lectures 93



La position d'emploi des jeunes actifs: éléments de comparaison européenne

L'entrée des jeunes dans la vie active constitue un thème d'études en sciences sociales dans de nombreux pays, notamment de l'Union européenne (Ryan, 2001). Cependant, une revue comparée des littératures nationales (Jobert, 1995; Hanna, 1999a, par exemple) révèle des disparités profondes d'approche tant sur les questions soulevées que sur le champ investi, les méthodologies élaborées et les outils mis en place. Le présent article développe cette diversité d'approches. En la prenant en compte, nous bâtissons ensuite des indicateurs comparatifs, qui éclairent partiellement la singularité des débutants sur les marchés du travail européens.

1. Quelles catégories pour une analyse comparative de l'insertion professionnelle des jeunes en Europe?

La France, l'Allemagne et le Royaume-Uni présentent trois configurations distinctes, qui illustrent bien les difficultés à établir une définition commune de l'insertion professionnelle.

Dans le cas français, un champ de recherches sur l'insertion s'est constitué à partir d'une demande institutionnelle visant à explorer la nature des relations entre formations et emplois (Tanguy, 1986). Dès les années 70, l'État français, dépositaire de l'organisation de la formation initiale, a activement contribué à la constitution de ce champ de recherches en se dotant d'institutions spécifiques (CEREQ, CEE) et

d'instruments d'observation (ONEVA ⁽¹⁾, bilans formation-emploi). Il s'agissait initialement, dans la lignée des travaux du Plan, d'aider au pilotage de la politique de formation professionnelle pour accompagner les évolutions structurelles du marché du travail et anticiper les besoins en qualifications (Affichard, 1984). Par la suite, la montée du chômage des jeunes et la vulnérabilité singulière de leur position sur le marché du travail par rapport au reste de la main-d'œuvre ont contribué à élargir les demandes adressées à ce dispositif (Affichard, 1985; Zilberman, 1987). Les méthodologies choisies et la forme des outils mis en place découlent de ces objectifs. Plus particulièrement, l'ONEVA s'est construit à partir d'enquêtes statistiques nationales de grande ampleur qui donnent une information complexe sur les parcours professionnels des jeunes. *Calées sur la notion de sortants de formation initiale*, population «frontière» entre le système éducatif piloté par l'État et le marché du travail, elles décrivent en détail les premières années de vie active de ces jeunes et couvrent l'ensemble des niveaux de formation.

À l'inverse, nombre de recherches allemandes s'inscrivent dans l'exploration du «système de transition organisé» constitué par les formations professionnelles et postsecondaires, dont la clé de voûte est le «système dual» (Heinz, 1995). Ce système de transition repose sur un processus d'ajustement en deux étapes: allocation des jeunes dans les formations (dans l'apprentissage dans le cas du système dual), puis allocation des jeunes dans les emplois (Méhaut, 1993). Son organisation est le fruit d'une coopération entre les

Thomas Couppié

Céreq

Michèle Mansuy

Céreq

Cet article rend compte des résultats d'une recherche menée dans le cadre du projet CATEWE et financée par le programme TSER. Il décrit tout d'abord les problèmes auxquels sont confrontés les chercheurs travaillant sur la transition entre l'école et la vie active dans les différents pays de l'Union européenne. Les résultats concernant un ensemble varié d'indicateurs liés à la transition sont ensuite présentés suivant une approche méthodologique originale, mais les auteurs restent modestes quant à leurs résultats. Ceux-ci sont néanmoins intéressants, même s'ils ne sont pas très inattendus.

Les débutants européens sont en général plus touchés par le chômage que les actifs expérimentés, les non-diplômés étant les plus vulnérables. S'ils sont plus facilement embauchés à la suite d'une période de chômage, ils courent aussi un risque plus grand de perdre leur emploi lorsqu'ils en occupent un, mais les différences internes à l'Europe demeurent considérables à cet égard. L'influence du diplôme sur le risque de chômage des juniors varie fortement d'un État membre à l'autre. La présence des juniors dans les différents secteurs d'emploi est aussi très hétérogène.



entreprises, les partenaires sociaux, les Länder et l'État (Verdier, 1999). Dans ce cadre, *les statuts d'élève et d'actif ne s'opposent plus, mais peuvent se combiner* (Marry, 1995). Bien qu'il n'y ait pas de relation strictement mécanique entre ces deux étapes, la période d'allocation dans les formations a polarisé l'attention, car elle est apparue comme le moment privilégié de détermination du devenir professionnel des jeunes (Heinz, 1995). Les études sur le devenir des jeunes après la formation occupent alors une place plus périphérique dans la recherche, d'autant plus que la situation des jeunes Allemands a longtemps été perçue comme «exemplaire» sur le marché du travail par rapport aux autres catégories de main-d'œuvre. Elles sont essentiellement axées soit sur la vérification de la correspondance entre filières de formation suivies et groupes professionnels investis, soit sur les sous-populations à «transitions incertaines» (Heinz, 1995; Hannan, 1999a). Cela explique en partie pourquoi elles sont comparativement moins nombreuses et plus ciblées, n'ont pas de représentativité au niveau national et délaissent le recueil d'informations longitudinal.

Le Royaume-Uni représente un troisième cas d'espèce. Il se caractérise par un champ de recherches sur la transition école-travail fractionné, dans lequel les problématiques de la relation formation-emploi sont très peu présentes (Raffe, 1995). Cet état de fait s'explique historiquement par la faiblesse de l'institution scolaire en Grande-Bretagne, fruit de l'engagement limité de l'État dans l'organisation de la formation (Tanguy, 1995). Celui-ci s'est traditionnellement cantonné à une fonction de régulation du marché de la formation, limitant ses interventions plus directes à l'enseignement général obligatoire. Cette régulation par le marché a produit une forte diversité des cursus de formation et des institutions qui les préparent. Dans ce contexte, la formation est moins qu'ailleurs l'apanage d'un groupe d'âge, moins centrée sur un moment de la vie et moins cantonnée à des institutions spécialisées⁽²⁾. Cette position a entretenu le faible développement de l'éducation au Royaume-Uni chez les jeunes, concurrencée par l'attrait qu'exerce le marché du travail (Tanguy, 1995; Marsden, 1990). Dans ce contexte, une bonne partie de la forma-

tion professionnelle s'effectue après l'entrée sur le marché du travail (Raffe, 1995) et la formation et l'emploi ne déterminent pas des états aussi dissociés qu'en France (Tanguy, 1995). Le champ de recherches sur l'insertion professionnelle des jeunes laisse apparaître une certaine césure entre deux principaux domaines. Le premier est centré sur le marché du travail – les théories de la segmentation et la place des jeunes sur les différents segments (Ashton, 1995). Le second est plus axé sur les cheminements au sein du système éducatif et sur l'exploration des choix des jeunes, appréhendés par le suivi de cohortes de jeunes (Raffe, 1995). Cela explique en grande partie l'originalité des enquêtes de suivi menées en Grande-Bretagne. Elles sont construites autour du devenir de la totalité d'une génération, indépendamment du statut des enquêtés vis-à-vis de la formation ou du marché du travail. Les jeunes sont en général suivis à partir de 16 ans – âge de fin de scolarité obligatoire – et jusqu'à 19 ans, âge où les principaux choix de formation sont effectués (Raffe, 1995).

L'analyse comparée de l'insertion professionnelle entre pays apparaît donc une tâche ardue, tant d'un point de vue théorique que pratique. En effet, les sens donnés au concept de transition école-travail n'apparaissent pas aisément conciliables d'un contexte national à l'autre. En outre, il n'existe pas d'outil statistique commun spécifique à cet objet. Dans ce contexte, une réponse traditionnelle consiste à opérer un glissement de l'objet d'étude de l'insertion professionnelle proprement dite vers la situation professionnelle des jeunes, en tant que classes d'âge. Cette démarche prend acte de la faiblesse des sources statistiques internationales dans ce domaine et a le mérite d'objectiver la catégorie d'analyse, qui devient ainsi strictement comparable, dans sa construction, d'un pays à l'autre. Elle s'avère en outre fructueuse pour mettre en évidence, jusqu'à un certain point, des régularités transnationales, ainsi que des contrastes entre pays dans les faits observés. Mais elle a ses limites. En effet, comme de nombreux auteurs le soulignent (Rose, 1998; Couppié, 2000a; Béduwé, 1998, par exemple), elle conduit à transformer l'étude d'un phénomène par essence dynamique en l'observation d'une population à un moment donné. Or, comme l'observe José

(1) Observatoire national des entrées dans la vie active du Céreq.

(2) «Plus qu'ailleurs, un même diplôme peut être préparé par des institutions différentes et une même institution peut préparer à divers diplômes.» (Tanguy, 1995).



Rose (1998), «au regard de l'emploi, être jeune a un certain sens à condition que l'on précise qu'il s'agit d'âge non pas en soi, mais au regard de l'accès à l'emploi. L'ancienneté sur le marché du travail est un critère important, puisqu'il révèle une perte progressive de singularités des entrants [...] et confirme l'importance de la socialisation professionnelle et de l'acquisition de l'expérience». Les statistiques par âge regroupent par construction des jeunes dont l'expérience de travail est très inégale. Cette occultation du rôle de l'expérience peut conduire à des problèmes d'interprétation d'autres variables. Par exemple, le niveau d'études atteint n'a pas le même sens, à âge égal, pour celui qui a achevé ses études et pour celui qui les poursuit.

Un deuxième type de réponse est apparu plus récemment. Certaines études comparatives ont tenté de prendre en compte le statut complexe et disparate du processus de transition école-travail. Elles proposent des catégories traitant cette hétérogénéité (Barailler, 1997; Hannan, 1998; Couppié, 1998; OCDE 1998a et 2000, par exemple). Mais la mise en œuvre pratique de cette stratégie se heurte à l'insuffisance des sources statistiques internationales. À défaut de données idéales spécifiquement construites pour décrire dans les mêmes termes l'ensemble du processus dans chacun des pays étudiés, ces études ont dû se rabattre sur les enquêtes existantes. Deux voies ont été explorées:

□ la juxtaposition (OCDE, 1998a) ou l'harmonisation a posteriori (Hannan, 1998; Hannan, 1999b) d'enquêtes nationales auprès de sortants de formation, spécifiquement conçues pour étudier l'insertion professionnelle des jeunes, est la première voie. Mais ces projets se sont heurtés à d'importantes difficultés – cohérence du champ enquêté, homogénéité des questions, recoupement des thèmes concernés, comparabilité des nomenclatures – qui réduisent notablement leurs apports potentiels (Brannen, 2000). D'autre part, ce type d'enquêtes n'existe que dans un nombre limité de pays (pour un aperçu non exhaustif, voir Raffe, 2000);

□ l'analyse secondaire d'enquêtes déjà harmonisées sur la situation de la population active a été la seconde voie

(Barailler, 1997; Couppié, 1998). Ces exploitations ont essentiellement concerné les enquêtes européennes sur les Forces de travail et le Panel européen de ménages. Ces tentatives ont marqué les limites de ces ressources. Ainsi, différentes ébauches de catégorisation des sortants de formation se sont heurtées tantôt à l'insuffisance des données collectées – empêchant d'aboutir à des constructions homogènes et univoques d'un pays à l'autre –, tantôt à la taille des échantillons de ces enquêtes.

Ce bref survol met en évidence la difficulté d'établir une notion européenne commune de l'insertion professionnelle des jeunes, bien au-delà du flou déjà existant au niveau français (Rose, 1998; Vincens, 1997 et 1998; Vernières, 1997). Elle apparaît très dépendante des cadres institutionnels dans lesquels elle prend place. Plus particulièrement:

□ les modalités d'organisation du système éducatif pèsent sur la nature et la perception des qualifications qu'il produit. Allmendinger (1989) démontre l'hétérogénéité d'organisation des systèmes éducatifs en les classant selon deux critères: les degrés de standardisation et les degrés de stratification des formations qu'ils délivrent. La standardisation évalue l'homogénéité relative des qualifications produites à travers les différentes composantes du système, alors que la stratification (verticale et/ou horizontale) rend compte du degré de différenciation des formations proposées. Ainsi, le système anglais apparaît à la fois peu standardisé et peu stratifié. Les systèmes allemand et français sont en revanche très standardisés et le premier est plus fortement stratifié que le second (Müller, 1998). Le traitement de la formation professionnelle est à ce titre exemplaire (Aventur, 1999). L'existence d'une filière autonome, les modes de définition de ses contenus pédagogiques (par l'État seul ou en partenariat avec les entreprises, les branches professionnelles...) et les modes d'organisation des enseignements (sous statut scolaire ou par alternance) concourent à préciser la spécificité des qualifications certifiées. Ces caractéristiques affectent la nature des diplômes délivrés. Ainsi, Verdier et Möbus (1999) établissent que le diplôme professionnel n'a pas le même sens en Allemagne et en France. Il corres-



pond fondamentalement à une règle d'organisation du marché du travail outre-Rhin, alors qu'il représente essentiellement un signal à valoriser sur ce marché en France;

□ les modalités d'organisation des marchés du travail et le type de relations professionnelles qu'ils induisent conditionnent l'usage des titres scolaires par les entreprises et donc la place faite aux jeunes débutants dans les recrutements. À la suite des travaux de Maurice, Sellier et Sylvestre (1982), différents auteurs mettent en évidence la liaison entre types de marché du travail, caractéristiques des emplois offerts aux jeunes et usage des qualifications scolaires par les entreprises (Marsden, 1990, par exemple). Ainsi, les marchés internes tendent à singulariser les jeunes débutants des autres catégories de main-d'œuvre et analysent les qualifications scolaires comme un signal des capacités de l'individu. À l'inverse, les marchés professionnels s'appuient sur les qualifications acquises en formation pour sélectionner leur main-d'œuvre et discriminent peu les individus par l'expérience accumulée de travail (Marsden, 1990; Eyraud, 1990);

□ au point de rencontre du système éducatif et du marché du travail, l'existence de logiques d'articulation spécifiques conditionnant le passage des jeunes de l'un vers l'autre a été soulignée par différents auteurs. Marsden (1991) montre l'interdépendance en Allemagne entre la structuration de la formation professionnelle par le biais de l'apprentissage et le fonctionnement des marchés professionnels, la bonne santé de l'un entretenant la bonne santé de l'autre. Hannan, Raffé et Smyth (1997) proposent une taxonomie de ces logiques d'articulation. Garonna et Ryan (1989) s'attachent à décrire en quoi elles peuvent former un système de régulation de l'entrée des jeunes sur le marché du travail, dont ils donnent différentes formes typiques;

□ Les politiques publiques d'aide à l'insertion des jeunes jouent un rôle croissant dans la transition école-emploi. Pour l'instant, on ne note pas de convergence des systèmes de politiques publiques d'emploi en Europe. Dans leur ouvrage consacré aux politiques d'emploi en Europe (et aux États-Unis), Barbier et Gautié

(1998) soulignent la nécessité de saisir le contexte national, les cohérences sociétales, pour procéder à une analyse comparative raisonnée. Ils opposent trois grandes familles de politiques publiques. La première est associée au type libéral de l'État social (États-Unis, Royaume-Uni). La deuxième relève du type conservateur-corporatiste (avec des variantes en Allemagne, en France et en Europe du Sud). La troisième est de type social-démocrate (Scandinavie). Malgré l'avancée de la construction européenne, concluent-ils, la compétence nationale en matière de politique d'emploi reste prédominante. Intégrant la diversité des formes d'aides publiques à l'emploi des jeunes et leur contribution aux systèmes nationaux de transition école-emploi, Gautié et Lefresne (1997) renouvellent les idéaux types formulés par Garonna et Ryan.

La prise en compte de ces cadres institutionnels a souvent été négligée dans les analyses quantitatives comparées de l'insertion professionnelle des jeunes, faute de moyens. C'est pourquoi on illustrera dans un premier temps quelques-unes des difficultés tant pratiques que théoriques auxquelles doivent faire face de telles études. Les disparités dans les rythmes de sortie de formation et dans les structures de niveaux d'études atteints sont deux exemples de la diversité de production des différents systèmes éducatifs. L'importance variable d'états intermédiaires où les jeunes se retrouvent simultanément en formation et en emploi est un exemple de la difficulté à caractériser le processus même d'insertion professionnelle.

Dans un deuxième temps, on présentera une nouvelle démarche d'analyse comparée de l'insertion professionnelle des jeunes menée dans le cadre du projet CATEWE (Comparative Analysis of the Transitions from Education to Work in Europe). Elle s'appuie une fois de plus sur les enquêtes Forces de travail. Son originalité est à la fois d'essayer de raisonner à partir de l'ancienneté des individus sur le marché du travail et d'envisager l'existence d'étapes spécifiques dans le processus d'insertion professionnelle. Cette démarche conduit naturellement à intégrer une partie des caractéristiques institutionnelles spécifiques à chacun des systèmes éducatifs.



Des rythmes différenciés de sortie de formation

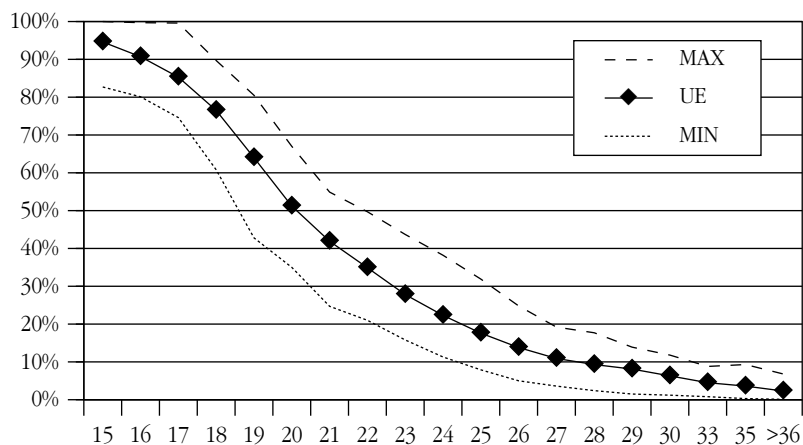
La scolarité obligatoire constitue un socle commun à l'ensemble des pays de l'Union européenne et, bien que l'âge minimum varie entre États, il garantit que pratiquement l'ensemble des jeunes de moins de 15 ans soient encore scolarisés. Au-delà de cet âge, la participation au système éducatif décroît au fur et à mesure que l'âge augmente (graphique 1, tiré de Couppié, 2001). Finalement, toutes les situations nationales convergent vers un niveau résiduel de formation. Cependant, l'ensemble du processus qui conduit la totalité d'une cohorte à sortir du système éducatif se révèle extrêmement singulier d'un pays à l'autre ⁽³⁾.

Des spécificités nationales se retrouvent tout au long du processus. Le point de départ et le rythme de sortie varient profondément. Ce processus est déjà engagé à 15 ans dans certains pays (Grèce, Italie et Portugal), alors qu'il s'amorce à peine à 18 ans pour d'autres (Belgique, Danemark, Allemagne et France). Le rythme lui-même est loin d'être régulier d'un pays à l'autre, ainsi qu'à l'intérieur même d'un pays. Certains pays connaissent une lente diminution des jeunes en formation parmi les plus jeunes cohortes, puis une baisse brutale et concentrée autour de quelques cohortes, pour finir avec une baisse progressive (Belgique). D'autres affichent une baisse rapide des jeunes en formation qui se ralentit pour les cohortes plus âgées (Royaume-Uni). Dans certains pays, le taux de participation à la formation peut temporairement se stabiliser (Autriche ou Suède). De la même façon, le point terminal de ce processus de sortie reflète d'importantes variations. L'âge traduisant une stabilisation du niveau de suivi d'une formation (variation maximale du taux de participation de 2 % entre deux cohortes successives) s'échelonne de 24 ans (Royaume-Uni) à 30 ans (Italie).

L'importance des disparités entre pays peut être soulignée en construisant les courbes des taux maximal et minimal de jeunes en formation observés à chaque âge dans l'Union européenne. L'écart entre ces deux courbes extrêmes n'est jamais inférieur à 17 % entre 15 et 26 ans. Il culmine à 40 % pour les jeunes de 19 ans,

Part des individus en formation selon l'âge – moyenne 1995-1997

Graphique 1



Source: Eurostat, EFT 1995 - 1997

Note de lecture du graphique 1 : ce graphique indique, pour chaque âge, la proportion d'individus en formation. Les courbes MIN et MAX sont constituées des minima et des maxima observés, à chaque âge, dans un des pays de l'UE. Ainsi, à 18 ans, le minimum est de 61 % (Royaume-Uni) et le maximum de 90 % (France). À 25 ans, le minimum est de 8 % (Belgique), le maximum de 32 % (Danemark).

opposant la France (80,5 %) au Royaume-Uni (42,8 %). L'étalement du processus de sortie de formation parmi les cohortes d'âge est un autre indice de disparité. Le passage d'un seuil de 90 % d'une classe d'âge suivant une formation à un seuil de 10 % concerne 8 classes d'âge en Belgique (de 18 ans à 25 ans) mais 16 classes d'âge en Italie (de 15 ans à 30 ans).

Le processus de sortie de formation apparaît donc extrêmement différencié en Europe. L'hétérogénéité de l'offre nationale de formation et la façon dont cette offre correspond à la demande d'éducation des jeunes produisent cette diversité.

Une grande hétérogénéité de la structure des niveaux d'étude atteints

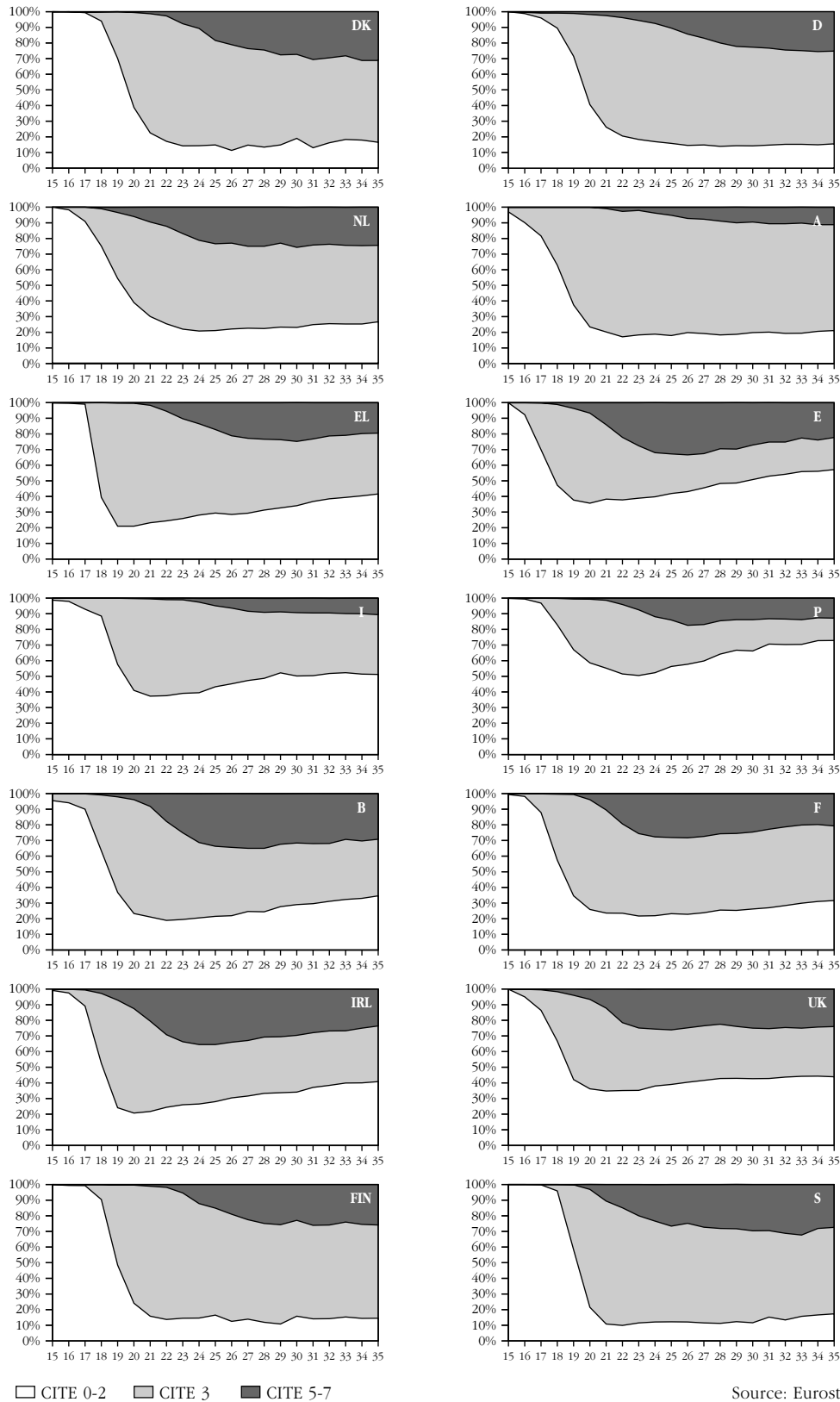
Une autre façon de souligner l'hétérogénéité des systèmes éducatifs nationaux est de comparer le type de qualifications qu'ils produisent et le rythme auquel elles sont produites. Le graphique 2, tiré des enquêtes sur les forces de travail (EFT), en est l'illustration (Müller, 2001). Il représente, pour une année donnée, le plus haut niveau de diplôme atteint selon l'âge, exprimé dans la nomenclature internatio-

⁽³⁾ Le graphique 1 reprend la moyenne européenne et les minima et maxima observés en Europe. Pour les courbes nationales, voir Cedefop, 2001.



Graphique 2

Plus haut niveau de diplôme atteint selon l'âge – moyenne 1995-1997



Source: Eurostat, EFT 1995 - 1997

Note de lecture du graphique 2: ces graphiques indiquent, pour chaque âge, la répartition des individus selon le niveau d'études qu'ils ont alors atteint. Basés sur des données en coupe, ils donnent une idée de la façon dont une génération (fictive) acquiert des qualifications scolaires.



nale CITE établie par l'Unesco⁽⁴⁾. En faisant l'hypothèse que les comportements changent peu d'une classe d'âge à l'autre⁽⁵⁾, il décrit le passage et les performances d'une génération fictive dans le système éducatif. Ces données sont riches d'enseignement. D'une part, elles permettent de caractériser simultanément les âges auxquels on obtient son premier diplôme de l'enseignement secondaire (niveau CITE 3) et la part résiduelle à chaque âge d'individus non encore diplômés (niveau CITE 0-2). D'autre part, elles indiquent les âges caractéristiques d'acquisition d'un premier diplôme de l'enseignement supérieur (niveau CITE 5-7) et le niveau cumulé d'individus ayant obtenu ce type de diplôme.

À tous les points de vue, l'extrême dissemblance des situations nationales domine. L'obtention d'un premier diplôme de l'enseignement secondaire s'effectue principalement entre 18 et 20 ans dans l'Union européenne, âges auxquels on constate partout un effondrement de la proportion de non-diplômés. Le phénomène est très rapide dans certains pays, telle la Grèce, où il se concentre sur deux classes d'âge, entre 18 et 19 ans. Par contraste, en Allemagne ou aux Pays-Bas, il s'étale sur sept classes d'âge, entre 17 et 23 ans. On voit se dessiner ici une opposition entre les systèmes éducatifs présentant un enseignement secondaire supérieur monolithique et ceux dont l'organisation est soit plus stratifiée (multiplication des filières et des diplômes), soit plus flexible (existence de passerelles entre filières, possibilités d'études à temps partiel...). Finalement, la part de ceux qui restent sans diplôme varie considérablement d'un pays à l'autre; supérieure à 1 individu sur 2 au Portugal quelle que soit la classe d'âge considérée, elle n'est plus que d'un individu sur 10 en Suède dans certaines classes d'âge.

La situation des diplômés de l'enseignement supérieur apparaît encore plus éclatée. Ainsi, l'âge auquel on voit apparaître une proportion conséquente de diplômés (plus de 5 % d'une classe d'âge) varie de 19 ans (Irlande) à 25 ans (Autriche). La stabilisation de la part de nouveaux diplômés de l'enseignement supérieur intervient entre 24 ans (Espagne) et... au delà de 30 ans (Autriche, Allemagne, Suède et Italie). L'étalement du processus

d'acquisition d'un premier diplôme de l'enseignement supérieur se concentre dans certains pays sur 4 à 5 classes d'âge (Portugal: de 23 à 26 ans, Royaume-Uni et Espagne: de 20 à 24 ans, Autriche: de 25 à 29 ans, Belgique et France: de 21 à 25 ans), mais s'étale sur plus de 10 classes d'âge en Suède (de 21 à 32 ans) et en Allemagne (de 23 à 33/34 ans). Finalement, la part de ceux qui sortent diplômés de l'enseignement supérieur varie de 35 % (Irlande et Belgique) à seulement 10 % (Italie et Autriche). Cet éclatement renvoie là encore à des organisations très différenciées de l'enseignement supérieur dont la comparabilité d'un pays à l'autre peut soulever des questions!

En contrepoint se dessine la place des diplômes de l'enseignement secondaire, *en tant que diplômés terminaux*. Elle apparaît dominante dans les pays scandinaves et germaniques, pays où ces diplômes relèvent essentiellement de la formation professionnelle (Müller, 2001). À l'inverse, ces diplômes de l'enseignement secondaire sont le moins fréquents en Espagne et au Portugal, où ils représentent le quart d'une génération aux âges où la structure par niveau de diplôme se stabilise. En outre, dans ces deux pays, ces diplômes relèvent majoritairement de l'enseignement général.

États intermédiaires spécifiques à l'entrée dans la vie active: la combinaison formation-emploi

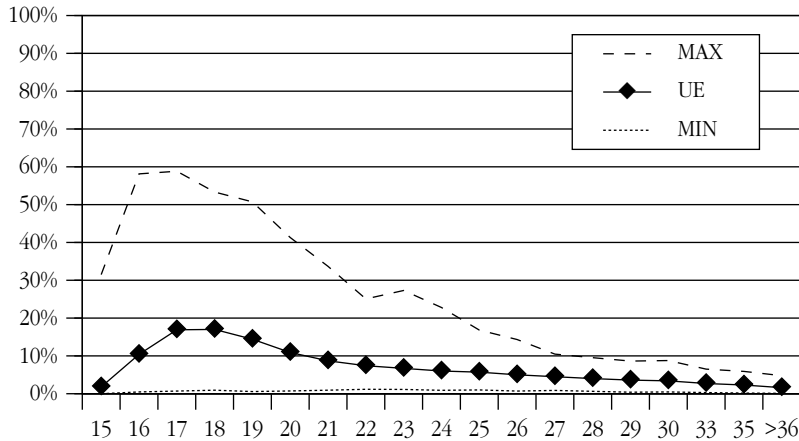
L'un des traits caractéristiques de l'entrée dans la vie active est la possibilité de passer par des états intermédiaires combinant le statut d'élève ou d'étudiant à celui d'actif en emploi. Si cette possibilité n'est pas limitée à cette période de la vie, elle y prend dans certains cas des proportions singulières (Wolbers, 2001). Les modalités de combinaison sont très hétéroclites. On peut les classer selon l'importance relative de chacune des activités pour le jeune. On passe de situations où la formation représente l'activité principale (figure de l'étudiant salarié) à des situations où l'emploi constitue l'activité principale (figure du travailleur en formation continue). Ces formes extrêmes peuvent être illustrées par le rôle de l'activité mineure. Dans le premier cas, le travail représente souvent un moyen de financement des études. Dans le second cas, la formation

(4) Trois niveaux de la CITE (Classification internationale type de l'éducation, ISCED en anglais) sont ici distingués: le niveau CITE 0-2 correspond aux individus n'ayant pas obtenu un diplôme de l'enseignement secondaire (général ou professionnel), le niveau CITE 3 aux individus diplômés de l'enseignement secondaire mais non diplômés de l'enseignement supérieur et le niveau CITE 5-7 aux diplômés de l'enseignement supérieur. À noter que, pour atteindre le niveau CITE 5-7, il faut avoir déjà été diplômé du niveau CITE 3.

(5) Et donc que les effets de génération sont négligeables par rapport aux effets d'âge, hypothèse plus ou moins vraisemblable selon les pays. Soutenable dans les pays scandinaves et germaniques, cette hypothèse de stabilité des comportements n'est plus vérifiée dans les autres pays, caractérisés par une expansion de l'éducation dans les plus jeunes générations (Müller, 2001).



Graphique 3 Situations combinant emploi et formation selon l'âge – moyenne 1995-1997



Source: Eurostat, EFT 1995 - 1997.

Note de lecture du graphique 3: ce graphique indique, pour chaque âge, la proportion d'individus qui combinent emploi et formation. Les courbes MIN et MAX se lisent comme dans le graphique 1.

représente un moyen d'améliorer les performances du travailleur. Entre ces deux formes, l'apprentissage émerge comme un profil intermédiaire qui réunit les activités de travail et de formation en tant qu'éléments conjoints du processus de production des qualifications. Ces différentes modalités de combinaison n'ont pas la même valeur au regard de l'étude de l'insertion professionnelle des jeunes.

Pratiquement, cependant, distinguer les statuts combinant travail et formation selon la nature du lien entre les deux activités est difficile à faire dans des enquêtes telles que les EFT. Néanmoins, l'importance globale que prennent ces situations combinées révèle deux groupes contrastés d'États dans l'Union européenne. Le premier rassemble les pays où ces situations ont un impact plutôt faible dans la phase d'insertion professionnelle des jeunes. Les activités combinées d'études et de travail y sont peu développées, ne dépassant jamais 10 % d'une classe d'âge ⁽⁶⁾ (graphique 3). La relation entre formation et emploi correspond alors à un schéma de basculement d'une activité à l'autre. Le second groupe rassemble les pays où ces situations ont un impact plus étendu dans le processus d'insertion professionnelle. Les pays concernés sont

moins nombreux. On y trouve le Danemark, l'Allemagne, les Pays-Bas, l'Autriche, la Suède et le Royaume-Uni. La part des statuts combinés monte à 20 % parmi certaines classes d'âge et peut largement dépasser ce niveau. La nature de telles situations est transitoire, comme le montre le nombre limité de classes d'âge concernées. Ce phénomène est le plus étendu au Danemark, où il touche de façon conséquente dix classes d'âge, la proportion de situations combinées dépassant 20 % de la classe d'âge entre 15 et 24 ans. Cependant, cela ne signifie pas que dans ces pays les jeunes concilient travail et formation sur le même mode. L'Allemagne et l'Autriche, où les situations doubles emploi-formation s'inscrivent majoritairement dans le cadre de l'apprentissage, peuvent être opposées aux Pays-Bas et à la Suède, où les combinaisons non coordonnées de travail et de formation sont dominantes. Apprentissage et combinaisons non coordonnées sont présents au Danemark et au Royaume-Uni.

Après avoir évoqué certaines des difficultés que doivent affronter les études comparées de l'insertion professionnelle, nous présentons maintenant une démarche originale d'analyse des processus de transition école-travail construite dans le cadre des projets CATEWE et Key Data (Hannan, 1999b; Couppié, 2001; Cedefop, 2001; Couppié, 2000b, pour une présentation de résultats).

Une démarche pragmatique: Les «Juniors» et les «Trainees» comme catégories d'entrée sur le marché du travail

Face aux limites d'une approche de l'insertion professionnelle des jeunes par l'observation des classes d'âge, une alternative plus proche de la notion de débutant apparaît souhaitable. Elle devrait simultanément pouvoir trier les individus par rapport à leur ancienneté sur le marché du travail – et non plus par référence à un critère biologique – et discerner ceux qui n'ont pas achevé leur formation de ceux qui, provisoirement ou définitivement, sont sortis de formation.

On présente ici une telle tentative. Ses principes de construction combinent les caractéristiques de la position des jeunes par rapport au système éducatif à l'expé-

⁽⁶⁾ Le graphique 3 reprend la moyenne européenne et les minima et maxima observés en Europe. Pour les courbes nationales, voir Cedefop, 2001.



rience accumulée sur le marché du travail. On distingue deux groupes d'individus: les *trainees*, jeunes déjà entrés sur le marché du travail mais encore en formation, et les *juniors*, jeunes sortis de formation dont la présence sur le marché du travail est inférieure à cinq ans.

Si les principes sont somme toute relativement simples, leur mise en œuvre s'avère complexe. Elle nécessiterait en toute rigueur la connaissance des biographies professionnelles exhaustives des individus ⁽⁷⁾, alors qu'aucune enquête européenne, ni même nationale, n'offre un tel matériau. On propose donc une approximation de ces deux catégories, conditionnée par les ressources de l'enquête utilisée. On s'appuie ici sur les enquêtes européennes sur les Forces de travail (EFT) réalisées entre 1993 et 1997, c'est-à-dire avant les changements introduits dans le questionnaire en 1998 (Eurostat, 1996). Dans ce cadre, l'approximation de l'ancienneté accumulée sur le marché du travail repose sur l'estimation du moment de sortie de formation, basée elle-même sur l'estimation du moment d'obtention du plus haut diplôme possédé. Cette approximation repose sur un certain nombre d'hypothèses implicites plus ou moins fortes:

□ la première hypothèse suppose légitime de distinguer l'expérience professionnelle acquise après la sortie de celle acquise avant la sortie. Sans nier complètement l'existence de la seconde, on suppose qu'elle est de nature différente et se résume dans le diplôme préparé;

□ la deuxième hypothèse assimile le temps écoulé depuis la sortie de formation à une expérience du marché du travail (expérience d'emploi ou de recherche d'emploi) et donc néglige les situations d'inactivité (sans études ou avec reprise d'études). On sait que, si ces comportements sont très minoritaires parmi les moins de 30 ans, il existe à ces âges-là des interruptions d'activité de type institutionnel (service national) ou non. Globalement, on observe un taux d'inactivité sans études qui est en moyenne inférieur à 10 % en Europe (Couppié, 2001). Mais ce taux a des valeurs très inégales entre pays. Il peut atteindre jusqu'à 20 % d'une classe d'âge avant 30 ans en Italie et en Grèce. En outre, ce phénomène ne

concerne pas pareillement les filles et les garçons, les non-diplômés et les diplômés;

□ la troisième hypothèse suppose que la date d'obtention du plus haut diplôme est égale à la date de sortie de formation. On néglige dans ce cas l'existence de comportements divergents;

□ la quatrième hypothèse suppose qu'on puisse déterminer sans ambiguïté l'âge d'obtention d'un diplôme. Elle suppose que chaque diplôme est l'aboutissement d'un cursus unique et codifié.

Ces hypothèses sont fortes, mais, dans l'état des données de la période 1993-1997, elles sont nécessaires pour prendre en compte une partie des caractéristiques institutionnelles des systèmes éducatifs.

Concrètement, l'information disponible dans les EFT comprend une centaine de variables qui décrivent principalement la position de l'individu enquêté par rapport à l'emploi au moment de l'enquête (selon les définitions du Bureau international du travail), mais aussi sa position actuelle vis-à-vis de la formation et certaines de ses caractéristiques sociofamiliales (Eurostat, 1996). Parmi celles-ci, on connaît à la fois le plus haut niveau de diplôme atteint dans l'enseignement général (niveau de l'enseignement secondaire) et le plus haut niveau de diplôme atteint dans l'enseignement professionnel ou supérieur. Ainsi, on peut, d'une part, séparer les individus ayant suivi une formation au cours des quatre dernières semaines de ceux n'en ayant pas suivi et, d'autre part, connaître pour les individus n'étant pas en formation les plus hauts niveaux de diplôme atteints. En se référant aux différents contextes nationaux d'organisation des cursus et des diplômes, on peut alors tenter d'estimer l'âge de sortie en reconstituant l'âge théorique d'obtention du diplôme le plus élevé. Cette reconstitution doit bien sûr s'appuyer sur des sources externes. En l'occurrence, ont été utilisés les travaux de l'OCDE (1998b) sur les principaux âges théoriques de préparation au certificat terminal par niveau d'études et selon le cursus antérieur, complétés par les données sur l'âge de fin de scolarité obligatoire pour les non-diplômés (base de données Eurydice ⁽⁸⁾). Les âges estimés finalement utilisés sont présentés dans le tableau 1.

(7) Et des règles de décisions ad hoc sur la pertinence de certaines de ces expériences professionnelles (emplois de vacances, petits boulots pendant les études) au regard de l'objet d'étude.

(8) Disponible sur le site www.Eurydice.org



Tableau 1

Estimation des âges de sortie du système éducatif selon le niveau de diplôme déclaré, basée sur les âges théoriques de préparation au certificat terminal collectés par l'OCDE

	CITE 0-1 ^(a)	CITE 2 ^(b)	CITE 3 (secondaire supérieur) par simple cursus en...				CITE 5 Diplôme supérieur non- universitaire	CITE 6 Diplôme universitaire	CITE 7 Diplôme post- universitaire
			formation générale	formation profession- nelle scolaire	formation profession- nelle par alternance	par double cursus en formations générale et profession- nelle ^(*)			
Danemark	16	19	20	21	21	23	24	26	31
Allemagne	18	18	19	19	19	22	21	26	28
Pays-Bas	18	18	19	19	20	20	-	24	27
Autriche	15	17	18	18	19	19	21	24	26
Grèce	15	18	19	19	-	-	21	23	27
Espagne	16	17	18	17	18	19	20	22	27
Italie	15	18	19	18	-	19	21	23	25
Portugal	15	16	17	18	18	18	22	23	26
Belgique	18	18	18	19	19	-	22	23	27
France	16	17	18	19	19	20	21	21	26
Irlande	15	17	18	18	18	19	20	22	24
Luxembourg	15	18	19	19	19	-	22*	23*	26*
Finlande	16	18	19	19	19	21	23	24	28
Suède	16	18	19	19	-	-	21	23	27
Royaume- Uni	16	17	18	18	18	-	20	21	24

Source: OCDE, 1998b; annexe 3

^(a) formation professionnelle scolaire ou en alternance

* estimation basée sur les pays voisins qui accueillent les jeunes luxembourgeois poursuivant des études supérieures.

^(a) et ^(b) estimations basées sur l'âge de fin de scolarité obligatoire et la fréquence des abandons en cours d'études (base de données Eurydice).⁽⁹⁾ Et pour lesquels on impose une condition sur l'âge: de 15 à 35 ans.⁽¹⁰⁾ Ainsi, leur âge ne peut excéder l'âge théorique maximal de plus de cinq ans, ce qui signifie que les plus âgés ont au maximum 36 ans.⁽¹¹⁾ Groupe limité aux individus de moins de 50 ans dans la suite, afin de cibler le cœur de la population active installée et évacuer l'impact des modalités de départ à la retraite, très différentes d'un pays à l'autre.

La qualité de l'appariement entre âges estimés de sortie et âges réels de sortie dépendra de:

□ la précision de l'information disponible sur la variété des diplômes existants. Plus les diplômes pourront être différenciés les uns des autres, plus on sera précis dans l'attribution des âges de sortie;

□ la multiplicité des cheminements possibles qui conduisent à un diplôme donné (voies parallèles d'accès, passerelles...);

□ l'hétérogénéité des comportements des individus qui suivent ces programmes de formation. Plus les cursus scolaires sont perturbés (redoublements, réorientations, interruptions, échecs et abandons), plus grande est l'erreur d'imputation;

□ l'importance des retours en formation et, plus spécifiquement, la capacité à distinguer la formation initiale de la formation post-initiale.

Il ne reste plus alors qu'à croiser cette information avec l'âge observé, afin d'estimer la durée écoulée depuis l'obtention du diplôme. Deux catégories d'individus peuvent ainsi être opposées, en dehors des *trainees* isolés par ailleurs ⁽⁹⁾. En premier lieu, les *juniors* représentent les individus sortis de formation qui ont obtenu leur diplôme il y a moins de cinq ans ⁽¹⁰⁾. En second lieu, la catégorie des *seniors* correspond aux individus sortis de formation qui ont leur diplôme depuis plus de cinq ans ⁽¹¹⁾. Dans la suite de cette analyse, nous nous concentrerons sur la catégorie des *juniors*, en la mettant parfois



en parallèle avec celle des *seniors*. Pour ce qui concerne l'étude des *trainees*, nous renvoyons au travail de Wolbers (2001).

La structure par niveau de formation des juniors et l'âge moyen à la sortie de formation varient fortement entre pays européens (tableau 2), ce qui était attendu au vu des résultats précédents. De nombreux profils existent. D'un côté, l'Espagne, le Portugal et l'Italie ont une majorité de juniors de niveau CITE 0-2. À l'inverse, la Belgique se caractérise par une domination des juniors de niveau CITE 5-7. Entre ces deux extrémités, l'Allemagne, le Danemark, l'Autriche, la Finlande et la Suède ont une majorité de juniors de niveau CITE 3. En conséquence, l'âge moyen des juniors au moment de la sortie varie d'un pays à l'autre. Il est le plus bas au Portugal (17,1 ans) et culmine au Danemark (22,2 ans).

Une fois définie notre catégorisation de la population concernée par la transition école-travail, on peut étudier les situations qu'elle rencontre sur le marché du travail.

2. Juniors et seniors sur les marchés du travail européens: des positions contrastées

Le processus d'insertion professionnelle est complexe, multiforme. Il n'existe pas une définition commune du début ni de la fin du parcours d'insertion (Rose, 1998, Vincens, 1997 et 1998). Mais même des catégories statistiques approchées comme celles des juniors et des seniors permettent d'éclairer les aspects singuliers de la position d'activité des débutants.

Les catégories juniors et seniors permettent d'illustrer différemment la position relative des débutants sur le marché du travail. Dans ce qui suit, on l'illustre sur trois dimensions: le chômage, la mobilité d'emploi et la présence des débutants dans les différents secteurs d'activité économique. Ces trois dimensions répondent aux questions suivantes:

□ Dans quelle mesure la transition entre école et emploi engendre-t-elle un risque particulier de chômage? Ce risque s'atté-

nue-t-il avec l'expérience? À quelle vitesse? Le diplôme compense-t-il le manque d'expérience?

□ Les emplois occupés par les débutants sont-ils plus fragiles?

□ Existe-t-il des segments de l'économie spécifiques qui accueillent les débutants?

Le chômage des débutants: quel handicap par rapport aux actifs expérimentés?

Le taux de chômage des juniors (graphique 4) mesure leur difficulté d'accès à l'emploi.

La lecture du chômage obtenue en utilisant les catégories «juniors» est différente de la lecture par l'âge, à laquelle nous sommes plus habitués. En effet, lorsqu'on considère les moins de 25 ans, on surreprésente les actifs sortis tôt du système éducatif, et donc les moins diplômés. Choisir l'indicateur de chômage des juniors améliore la position relative des pays où les études se prolongent le plus longtemps, dans le cas où le diplôme réduit le risque de chômage.

Tableau 2

Juniors par niveau de formation atteint et leur âge moyen au moment de la sortie du système éducatif

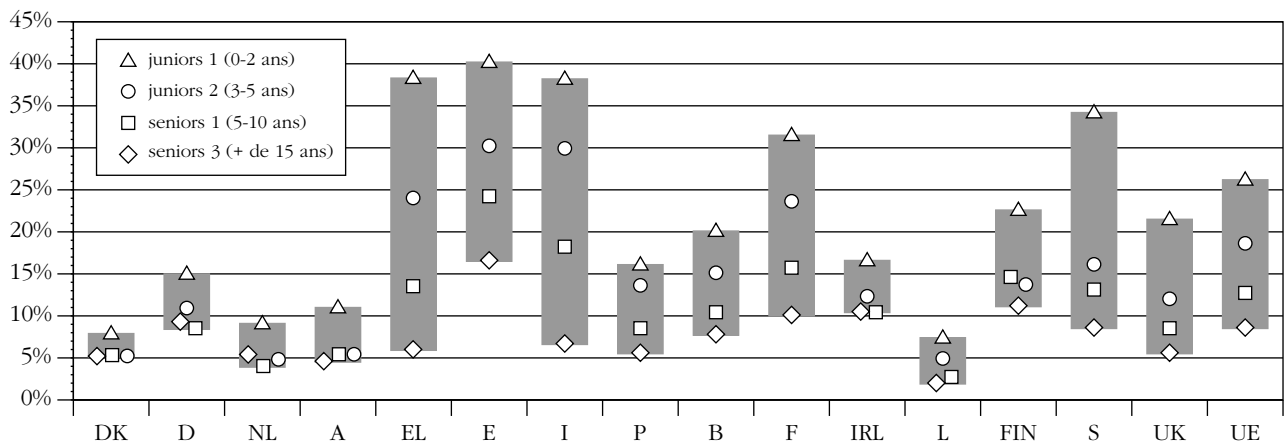
	Juniors			Total (%)	juniors au moment de la sortie du système éducatif (années)
	CITE 0-2 (%)	CITE 3 (%)	CITE 5-7 (%)		
Danemark	19	53	28	100	22,2
Allemagne	15	57	28	100	20,8
Pays-Bas	23	47	29	100	19,6
Autriche	16	75	9	100	18,8
Grèce	26	53	21	100	19,1
Espagne	47	16	37	100	19,3
Italie	52	41	7	100	18,3
Portugal	63	17	20	100	17,1
Belgique	23	36	42	100	19,7
France	18	46	36	100	20,2
Irlande	25	39	36	100	18,7
Luxembourg	36	36	28	100	19,2
Finlande	17	52	31	100	20,9
Suède	18	62	19	100	19,2
Royaume-Uni	39	37	25	100	18,2
Union européenne	32	43	25	100	19,4

Source: Eurostat, EFT: moyennes 1995-1997.



Graphique 4

Chômage des juniors et des seniors



Source: Eurostat et Céreq, EFT 1997.

taux de chômage = chômeurs / population active

Partout en Europe, le taux de chômage baisse avec l'ancienneté sur le marché de l'emploi. Avoir plus de deux ans d'expérience réduit fortement le risque de chômage.

Si les juniors de moins de deux ans d'expérience sont plus exposés au chômage dans tous les pays européens, l'avantage comparatif lié à une ancienneté d'activité supérieure à deux ans n'a pas partout la même intensité.

Très marqué en Grèce et en Italie, mais aussi en France et en Suède, il est moyen dans un second groupe de pays: Belgique, Finlande, Portugal, Royaume-Uni. Dans un troisième groupe de pays (Autriche, Allemagne, Danemark, Irlande, Luxembourg et Pays-Bas), l'expérience modifie peu le risque de chômage. Seuls les jeunes actifs ayant au plus deux années d'expérience sont désavantagés.

Avoir un niveau de formation plus élevé protège les juniors du chômage (graphique 5). C'est en Belgique, en Allemagne, en France, en Irlande, en Finlande et en Suède que le diplôme atténue le plus le risque de chômage. Le fort effet du diplôme supérieur – CITE 5-7 – caractérise la France, la Finlande et la Suède. Dans le cas allemand, le clivage se fait entre les diplômés de niveau 3 – en majorité

issus du système dual – et ceux qui n'ont pas atteint ce niveau, et n'ont donc pas accès aux marchés professionnels.

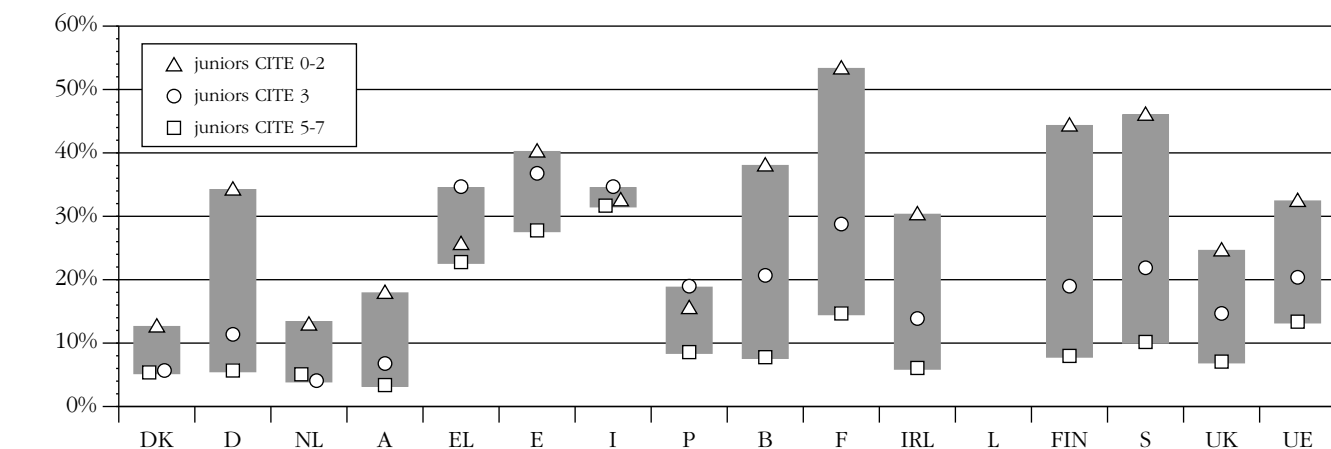
On peut noter que l'effet du diplôme sur le risque de chômage est particulièrement clair ici, lorsqu'on utilise les définitions juniors/seniors. Il est beaucoup moins apparent lorsqu'on compare les taux de chômage des jeunes par niveau de formation, dans les pays où l'apprentissage et l'alternance sont des pratiques de formation professionnelle très répandues. Les apprentis allemands sont actifs au sens du BIT, mais de niveau CITE 2, puisqu'ils n'ont pas encore obtenu leur brevet dual. Par définition, aucun d'eux n'est chômeur. La présence des jeunes apprentis fait donc artificiellement baisser le taux de chômage au niveau CITE 2. Lorsqu'on considère les juniors, les apprentis – encore en formation – sont exclus de la mesure. Et le différentiel de chômage entre juniors de CITE 0-2 et de CITE 3 est nettement supérieur à la moyenne européenne.

Seules exceptions à l'effet modérateur du diplôme sur le chômage: l'Italie et la Grèce. Dans ces deux pays, on vient de le voir, l'expérience protège particulièrement du chômage. Mais, ici, avoir un niveau de formation élevé ne comble pas le handicap des juniors: même les plus diplômés ont des difficultés d'accès à l'emploi.



Graphique 5

Chômage des juniors selon le niveau de formation



taux de chômage = chômeurs / population active

Source: Eurostat et Céreq, EFT 1997.

Les juniors sont plus mobiles que les seniors.

Les juniors sortent généralement plus vite du chômage.

Plus exposés au chômage que les seniors, les juniors ont cependant plus de chances d'en sortir avant un an, sauf en Grèce ou en Italie. En Autriche et en Suède, l'indicateur de *sortie du chômage* (graphique 6) est plus élevé pour ceux qui ont un début d'expérience (3 à 5 ans). En Belgique, au Danemark, en Finlande, aux Pays-Bas et au Portugal, l'avantage, en termes de chances de retour à l'emploi, de ceux qui ont cinq ans d'expérience ou moins, est plus prononcé. Enfin, être diplômé, surtout de l'enseignement supérieur, renforce les chances de retour à l'emploi (graphique 7). On retrouve un fort effet du diplôme dans les mêmes pays où on avait constaté son influence sur le risque de chômage (Belgique, Allemagne, France, Irlande, Finlande et Suède). Dans ces pays, le diplôme ordonne la file d'attente des juniors pour l'accès aux premiers emplois. En Autriche, au Portugal et au Royaume-Uni, où le diplôme ne réduisait que modérément le risque de chômage, il influe pourtant fortement sur la probabilité de trouver ou retrouver un emploi dans l'année.

Les juniors perdent plus fréquemment leur emploi.

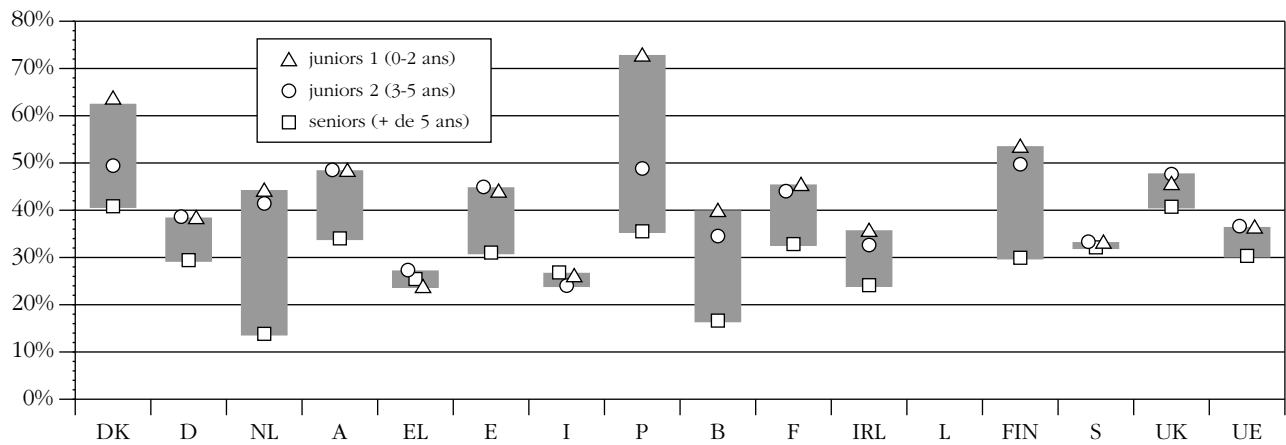
La recherche du premier emploi n'est pas la seule origine du risque de chômage accru des juniors. En comparaison des seniors, ils ont aussi un **risque** plus élevé **de perdre l'emploi occupé**. C'est ce que révèle l'indicateur de vulnérabilité de l'emploi occupé (voir graphique 8). Désavantagés par rapport aux seniors, les juniors sont d'autant plus vulnérables au chômage que la durée de leur expérience est courte. C'est en France, en Espagne et en Finlande que les juniors ont le risque le plus élevé de perdre leur emploi. Dans ces trois pays, l'écart des risques entre juniors et seniors est aussi plus marqué qu'ailleurs. Le diplôme rend les juniors moins vulnérables au chômage (graphique 9). C'est surtout vrai en France et en Finlande et, à un moindre degré, en Belgique et au Danemark.

Les juniors présentent donc des caractéristiques spécifiques dans leur mode d'accès à l'emploi. Ils sont plus exposés au chômage, parce qu'une partie d'entre eux recherchent un premier emploi, mais aussi parce que les emplois qu'ils occupent sont moins durables. Les chômeurs juniors ont cependant plus de chances de retrouver un emploi que les chômeurs seniors. Les non-diplômés sont les plus fragiles: le ris-



Graphique 6

Sortie du chômage



Source: Eurostat et Céreq, EFT 1997.

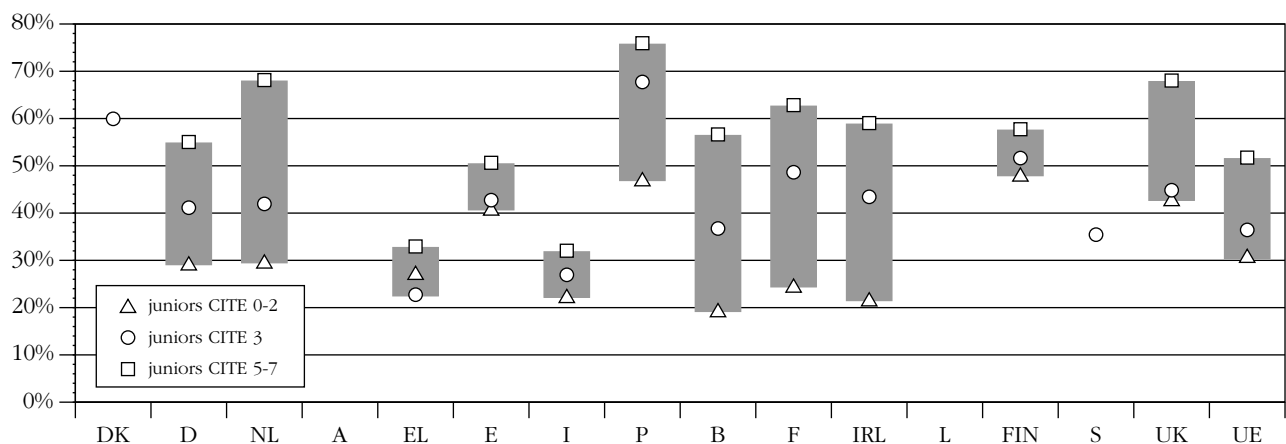
A et S: pas de distinction juniors 1 et juniors 2.

L'indicateur de sortie du chômage d'une catégorie est la proportion de personnes en emploi parmi les chômeurs de cette catégorie l'année précédente. 38 % des juniors allemands ayant moins de 3 ans d'expérience et étant chômeurs l'année précédente occupent un emploi en 1997.

Employabilité = probabilité d'être en emploi au moment de l'enquête, alors qu'on a déclaré être au chômage un an plus tôt.

Graphique 7

Sortie du chômage des juniors selon le niveau de formation



Source: Eurostat et Céreq, EFT 1997.

DK, S: données non significatives aux niveaux 0-2 et 5-7.

A, L: données non significatives.

Employabilité = probabilité d'être en emploi au moment de l'enquête, alors qu'on a déclaré être au chômage un an plus tôt.

que de chômage, voire d'exclusion de l'emploi, est renforcé et les emplois occupés sont souvent transitoires à ces niveaux de diplôme. L'effet du diplôme est particulièrement accentué en France, en Finlande, en Suède, mais aussi en Allemagne. Il est moins prononcé dans les autres pays européens.

Lorsqu'on compare les taux de mobilité générale des juniors et des seniors (pro-

portion d'actifs occupés l'année précédente ayant quitté l'établissement qui les employait un an plus tôt pour un autre emploi ou une autre position d'activité⁽¹²⁾), on observe que:

□ partout, la mobilité des juniors est sensiblement plus fréquente que celle des seniors;

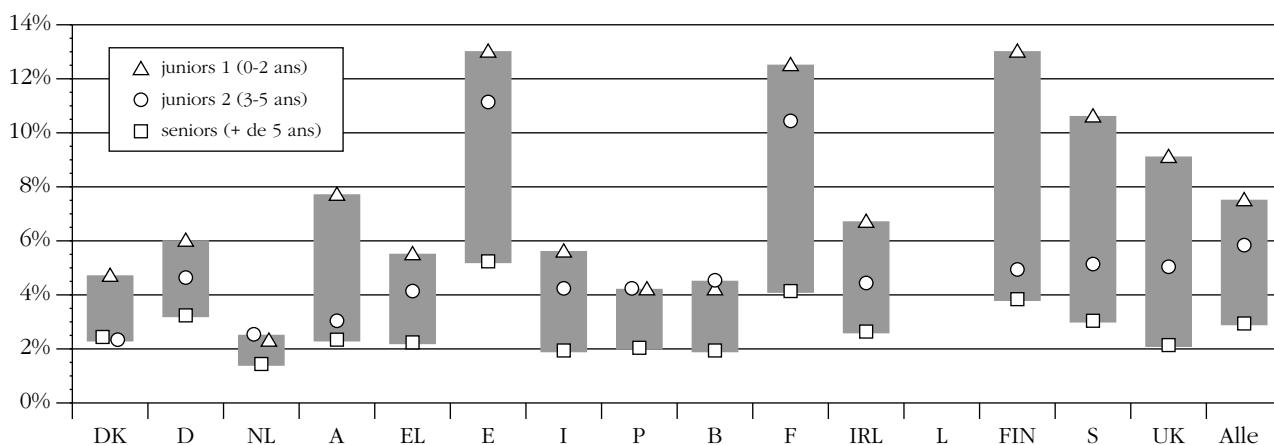
□ un pays, l'Espagne, se distingue par une mobilité très élevée des seniors et des juniors;

(12) Le retour chez le même employeur (après une interruption de la relation de travail) est comptabilisé comme mobilité.



Graphique 8

Vulnérabilité des individus



Source: Eurostat et Céreq, EFT 1997.

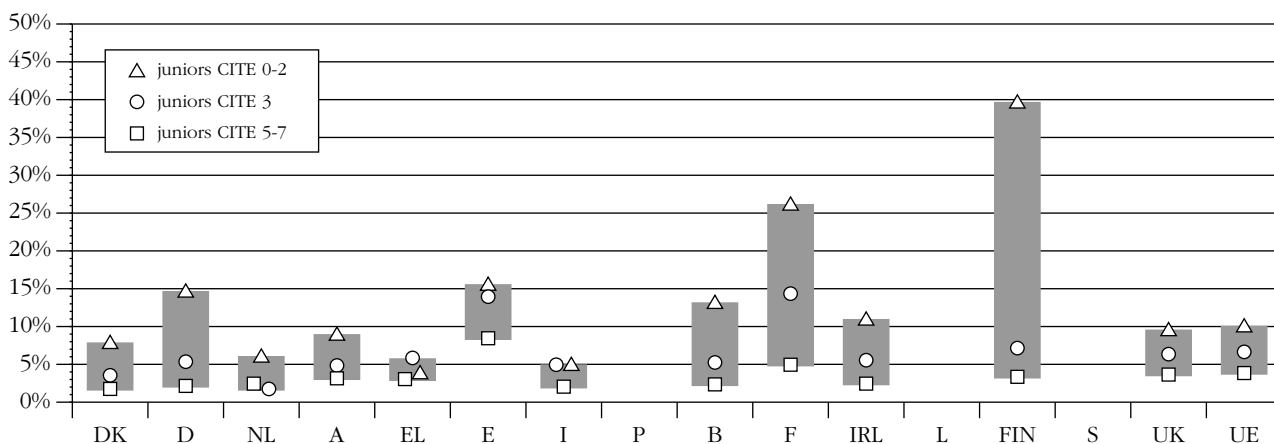
P: pas de distinction entre juniors 1 et juniors 2.

Vulnérabilité d'une catégorie: proportion de chômeurs en 1997 parmi ceux qui occupaient un emploi un an avant.

13 % des juniors finlandais de moins de trois ans d'ancienneté en emploi l'année précédente sont au chômage en 1997.

Graphique 9

Vulnérabilité des juniors selon le niveau de diplôme



Source: Eurostat et Céreq, EFT 1997.

P, L et S: données non significatives.

Vulnérabilité d'une catégorie: proportion de chômeurs en 1997 parmi ceux qui occupaient un emploi un an avant.

26% des juniors français de niveau CITE 0-2 en emploi l'année précédente sont au chômage en 1997.

□ deux pays, l'Italie et la Grèce, connaissent une très faible mobilité des seniors. Dans ces deux pays, les juniors sont aussi moins mobiles qu'ailleurs.

trés dans des segments spécifiques, il est commode de mesurer la variation de la part de l'emploi des juniors dans l'emploi total selon les secteurs.

Les juniors sont-ils intégrés dans tous les secteurs de l'économie?

La réponse est très contrastée selon les pays européens: le coefficient de variation (écart-type/moyenne) de cette variable s'établit entre moins de 18 % (au Danemark) et plus de 40 % (en Italie). On peut remarquer que dans les pays où le

Pour savoir si les débutants sont bien intégrés dans tous les secteurs de l'économie ou si, au contraire, ils sont concen-



Tableau 3

Mobilité des juniors et des seniors en Europe – personnes ayant quitté l'établissement qui les employait un an plus tôt (%)

	DK	D	NL	A	EL	E	I	P	B	F	IRL	L	FIN	S	UK
Mobilité des juniors	30,9	22,2	25,3	17,9	17,5	54,0	14,8	25,3	26,3	29,5	26,3	k.A.	34,3	27,0	33,1
Mobilität der seniors (<50 ans)	13,0	10,6	8,1	7,0	6,8	22,6	5,7	10,7	12,0	9,9	9,8	k.A.	7,7	8,4	13,1

Source: Eurostat, calculs Céreq, EFT 1993-1997, sauf AT: 1995-1997 et FI, SE: 1997.

Tableau 4

Coefficient de variation de la part des juniors dans les secteurs d'activité (%)

	DK	D	NL	A	EL	E	I	P	B	F	IRL	L	FIN	S	UK
Coefficient de variation (1997)	17,7	18,6	21,6	23,8	37,9	27,5	42,6	38,8	23,6	28,0	35,5	32,9	25,3	38,6	28,1

Coefficient de variation = écart-type / moyenne. Plus il est grand, plus les juniors sont inégalement répartis entre les secteurs.

Source: Eurostat, calculs Céreq, EFT 1997.

lien entre la formation professionnelle initiale et l'économie est fort (Danemark, Allemagne, Pays-Bas, Autriche), les débutants sont répartis de manière moins inégale dans les différents secteurs d'activité. En Espagne, en France et au Royaume-Uni, la dispersion des débutants dans les secteurs est moyenne. Elle est beaucoup plus marquée en Grèce, en Suède ou en Italie.

L'usage des catégories juniors/seniors permet une description différente de l'emploi et du chômage de l'approche par âge. On peut noter plusieurs apports de la catégorie juniors: l'effet sur le chômage de la durée de l'expérience est mieux mis en évidence que lorsqu'on travaille sur les catégories d'âge. On peut aussi comparer plus facilement la position des juniors et celle des actifs expérimentés, comme on le voit sur l'exemple des indicateurs de mobilité générale ou sur l'indice de dispersion de l'emploi des débutants dans les différentes activités économiques.

On voit apparaître quelques caractéristiques communes aux débutants européens: plus touchés par le chômage que les actifs expérimentés, ils sont en position particulièrement fragile lorsqu'ils ne sont pas

diplômés. Plus facilement embauchés après une période de chômage, ils courent aussi un risque plus grand de perdre leur emploi lorsqu'ils en occupent un. Mais les éléments de différenciation internes à l'Europe restent forts: dans certains pays le chômage des débutants rejoint très vite celui des adultes expérimentés (au Danemark, en Allemagne), alors qu'il reste très longtemps supérieur dans d'autres (Italie, Grèce). Le rôle du diplôme sur le risque de chômage des juniors varie fortement selon les pays. La présence des juniors dans les différents secteurs d'emploi est aussi très hétérogène: assez équilibrée dans les pays à marchés professionnels dominants, elle apparaît très concentrée sur certains segments dans d'autres pays.

Conclusion: une construction très stylisée, mais que l'on peut affiner

On a vu que l'établissement de catégories d'analyse comparée de l'insertion professionnelle en Europe pose de nombreuses difficultés. L'information longitudinale existante au niveau européen (Panel



communautaire de ménages) ne porte pas sur des échantillons suffisants. Les autres sources disponibles, essentiellement transversales (EFT), sont peu adaptées pour décrire un phénomène dynamique. On s'est risqué à utiliser ces enquêtes, en produisant des indicateurs stylisés. Notre démarche est expérimentale, et les mesures produites approximatives. On a vu que les catégories construites reposaient sur des hypothèses très fortes. Heureusement, depuis les enquêtes utilisées, le matériau disponible a évolué et devrait permettre d'envisager l'affinement des catégories construites.

En effet, depuis 1998, **les enquêtes EFT ont été renouvelées**: les salaires ont été introduits, une variable supplémentaire repère la situation principale à la date de l'enquête en dehors des critères d'activité du BIT, la nouvelle nomenclature des formations (CITE-97) – qui, compte tenu du travail de préparation qui l'a accompagnée, devrait permettre de lever certaines ambiguïtés de codage (OCDE, 1999) – est utilisée, et surtout **l'année d'obtention du plus haut diplôme est collectée**. Ces innovations permettront d'affiner les catégories «trainees» et «juniors» utilisées ici. Des hypothèses simplificatrices que nous avons utilisées, seule subsistera l'assimilation entre date d'obtention du diplôme et date de sortie du système éducatif. On pourra aussi améliorer et enrichir les indicateurs produits et disposer notamment d'indicateurs comparatifs de salaires.

Mais, dans le cadre des enquêtes Forces de travail, un problème de fond demeure: on utilise toujours des données en coupe pour étudier un processus dynamique. En 2000, pour remédier à cela, un module supplémentaire (dit «ad hoc») sur la transition professionnelle a été adjoint à l'enquête européenne annuelle sur les Forces de travail (EFT). Ce module s'adresse à tous les individus ayant quitté la formation initiale il y a moins de 10 ans (ou 5 ans pour certains pays), collecte la date de première sortie de formation initiale, le niveau d'études atteint et le domaine de formation suivi alors. La situation d'activité qui suit immédiatement la fin des études est enregistrée. Le premier emploi significatif (de plus de 6 mois) est décrit plus en détail (durée, date de début, profession). L'utilisation de ces informations, plus complètes et plus dynamiques, de-

vrait permettre des comparaisons plus fouillées. Deux points nous paraissent particulièrement importants. En premier lieu, ***l'effet du domaine de formation*** – et non plus du seul niveau, voire de la filière de formation ⁽¹³⁾ – pourra être analysé, ce qui n'était pas possible jusque-là. Il devrait conduire à une réévaluation des relations entre qualifications produites et domaines professionnels investis. En second lieu, ***l'introduction d'éléments des biographies professionnelles*** – situation d'activité immédiatement après la fin des études, description du premier emploi significatif – devrait permettre d'avancer sur un point délicat: le début de la transition. En effet, l'hypothèse d'un palier simple (définition française) ou double (définition allemande) d'entrée en transition n'est pas satisfaisante pour les pays où le processus comprend fréquemment des pauses et des aller-retour (cas scandinave ou britannique). Le matériau supplémentaire apporté par le module devrait permettre d'avancer dans la connaissance comparée des débuts de transition.

Même travaillés, les indicateurs comparatifs de transition basés sur les enquêtes communautaires ont des limites. On a montré qu'il est délicat de construire des catégories appropriées à l'analyse comparative. On peut produire des comparaisons de variables d'activité qui ont fait l'objet de travaux d'harmonisation internationale approfondis, mais certaines dimensions du processus de transition sont exclues de cet exercice. C'est le cas notamment des dispositifs publics d'aide à l'emploi, qui tiennent une place importante dans les parcours d'insertion, mais dont l'analyse statistique comparée est balbutiante. Une tentative de comparaison utilisant les sources nationales, dans le cadre du projet CATEWE, a révélé des difficultés de traitement statistique comparatif infiniment plus complexes que celles évoquées plus haut. Les interventions publiques d'aide à l'insertion couvrent en effet une gamme étendue, comprenant le traitement social du chômage, la flexibilisation des contrats de travail, la formation et des formes composites entre ces pôles. La masse des publics concernés, le nombre et les caractéristiques des dispositifs ouverts, le degré de stabilité des dispositifs dans le temps sont autant de paramètres nationaux dont la complexité est difficile à réduire.

⁽¹³⁾ Opposant la formation professionnelle à la formation générale.



Bibliographie

- Affichard, J.** La fonction de l'enquête statistique dans l'évaluation du dispositif de formation des jeunes de 16 à 18 ans. *Formation Emploi*, 1985, n° 9.
- Affichard, J.; Gensbittel, M.-H.** Mesurer l'entrée des jeunes dans la vie active. *Formation Emploi*, octobre-décembre 1984, n° 8.
- Allmendinger, J.** Educational Systems and Labour Market Outcomes. *European Sociological Review*, 1989, n° 5, p. 231-250.
- Ashton, D.** Les approches en terme de marché du travail. In: Jobert, A.; Marry, C.; Tanguy, L. (dir.). *Éducation et travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie*, 1995.
- Aventur, F.; Möbus, M. (dir.).** *Formation professionnelle initiale et continue en Europe*. Ouvrage collectif Céreq-Elf Aquitaine, Magnard-Vuibert, Paris, 1999.
- Barailler, C. et al.** Entrée au travail et passage à l'âge adulte en Europe: ce que nous apprend le panel européen. In: *Transitions in Youth: Combating Exclusion*, actes du 4^e Atelier européen, ESRI, Dublin, 1997.
- Barbier, J.C.; Gautié, J. (dir.).** *Les politiques de l'emploi en Europe et aux États-Unis*. Cahiers 37 du Centre d'Études de l'Emploi, PUF, Paris, 1998.
- Bédoué, C.; Giret, J.-F.** The labour market integration of young people: comparative analysis of the national performance of EU countries. In: Raffé, D.; Van der Velden, R.; Werquin, P. (dir.). *Education, the labour market and transitions in youth: cross-national perspectives*, Séminaire européen 1998, CES, Edimbourg, 1998.
- Brannen, K.; Smyth, E.** Issues in constructing a comparative database from national transition surveys. In: Raffé, D. (dir.). *Comparative data on education-to-work transitions*, Séminaire international tenu à Paris du 21 au 23 juin 2000 (mimeo), 2000.
- Chiffres clés sur la formation professionnelle dans l'Union européenne. Transition entre le système éducatif et la vie active*. Cedefop. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2001.
- Couppié, T.; Mansuy, M.** The characteristics of youth employment in Europe: a typology based on the Labour Force Surveys. In: Raffé, D.; Van der Velden, R.; Werquin, P. (dir.). *Education, the labour market and transitions in youth: cross-national perspectives*, Séminaire européen 1998, CES, Edimbourg, 1998.
- Couppié, T.; Mansuy, M. (a)** Les enquêtes communautaires sur les forces de travail comme source de données comparatives sur la transition. In: Raffé, D. (dir.). *Comparative data on education-to-work transitions*, séminaire international tenu à Paris du 21 au 23 juin 2000 (mimeo), 2000.
- Couppié, T.; Mansuy, M. (b)** La place des débutants sur les marchés du travail européens. *Céreq-Bref*, mai 2000, n° 164.
- Couppié, T.; Mansuy, M.** The position of young people and new entrants in European labour markets. In: *A comparative analysis of transitions from education to work in Europe (CATEWE). Final report*, Dublin, Economic and social research institute (ESRI), 2001.
- Enquête communautaire sur les forces de travail. Méthodes et définitions* / Eurostat. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 1996.
- Eyraud, F.; Marsden, D.; Sylvestre, J.J.** Marché professionnel et marché interne du travail en Grande-Bretagne et en France. *Revue internationale du travail*, 2000, vol. 129, n° 4.
- Garonna, P.; Ryan, P.** Le travail des jeunes, les relations professionnelles et les politiques sociales dans les économies avancées. *Formation Emploi*, janvier-mars 1989, n° 25.
- Gautié, J.; Lefresne, F.** La politique de l'emploi et sa représentation de l'entreprise. *La Revue de l'IRE*, hiver 1997, n° 23.
- Hannan et al.** Education, vocational training and labour market transitions among lower level leavers in four European countries: an overview of the VTLMT project. In: Raffé, D.; Van der Velden, R.; Werquin P. (dir.). *Education, the labour market and transitions in youth: cross-national perspectives*, réunion du séminaire européen de 1998, CES, Edimbourg, 1998.
- Hannan, D. et al. (b).** *A comparative analysis of transition from education to work in Europe (CATEWE). A conceptual framework*. ESRI Working Paper n° 118 (a), vol. 1, Dublin, 1999.
- Hannan, D. et al. (a).** *A comparative analysis of transition from education to work in Europe (CATEWE). Country reports. France, Germany, Ireland, The Netherlands, Scotland, Portugal*. ESRI Working Paper n° 118 (b), vol. 2, Dublin, 1999.
- Hannan, D.; Raffé, D.; Smyth, E.** Cross-national research on school-to-work transitions: an analytic framework. In: Werquin, P.; Breen, R.; Planas, J. (dir.). *Youth Transitions in Europe: Theories and Evidence*, Céreq, Marseille, 1997.
- Heinz, W.R.; Nagel, U.** Changement social et modernisation des transitions école-travail. In: Jobert, A.; Marry, C.; Tanguy, L. (dir.). *Éducation et travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie*, 1995.
- Jobert, A.; Marry, C.; Tanguy, L. (dir.).** *Éducation et travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie*. Paris: Armand Colin, 1995.
- Marry, C.** Education, formation professionnelle et emploi en Allemagne: une relation étroite entre travailler et apprendre. In: Jobert; Marry; Tanguy (dir.). *Éducation et travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie*, 1995.
- Marsden, D.** Institutions and labour mobility: occupational and internal labour markets in Britain, France, Italy and Germany. In: Brunetta, R.; Dell'Aringa, C. (dir.). *Labour relations and economic performance*, Houndmills: Macmillan, 1991.
- Marsden, D.; Ryan, P.** Institutional aspects of youth employment and training policy in Britain. *British Journal of Industrial Relations*, 1990, vol. XXVIII, n° 3.
- Maurice, M.; Sellier, F.; Sylvestre, J.-J.** *Politique d'éducation et organisation industrielle en Allemagne et en France*. Paris: PUF, 1982.
- Méhaut, P.; Géhin, J.-P.** *Apprentissage ou formation continue? Stratégies éducatives des entreprises en Allemagne et en France*. Paris: L'Harmattan, 1993.
- Müller, W.; Shavit, Y.** The institutional embeddedness of the stratification process. In: Shavit, Y.; Müller, W. (dir.). *From School to Work – a comparative study of educational qualifications and occupational destinations*, Clarendon Press, Oxford, 1998.
- Müller, W.; Wolbers, M.** Educational attainment of young people in the European Union: cross-country variation of trends over time. In: *A comparative analysis of transitions from education to work in Europe (CATEWE). Final report*, Dublin, Economic and social research institute (ESRI), 2001.
- Perspectives de l'emploi* / OCDE (a). Paris: Éditions de l'OCDE, 1998.
- Regards sur l'Éducation* / OCDE (b). Paris: Éditions de l'OCDE, 1998.
- Nomenclature des systèmes d'éducation. Guide d'utilisation de la CITE-97 dans les pays de l'OCDE* / OCDE. Paris: Éditions de l'OCDE, 1999.
- De la formation initiale à la vie active. Faciliter les transitions* / OCDE. Paris: Éditions de l'OCDE, 2000.
- Raffé, D.** La transition école-travail. Évolution d'un domaine de recherche. In: Jobert, A.; Marry, C.; Tanguy, L. (dir.). *Éducation et travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie*, 1995.
- Raffé, D. (dir.).** *Comparative data on education-to-work transitions*, Séminaire international tenu à Paris du 21 au 23 juin 2000 (mimeo), 2000.
- Rose, J.** *Les jeunes face à l'emploi*. Desclée de Brouwer, Paris, 1998.
- Ryan, P.** The school-to-work transition: a cross-national perspective. *Journal of Economic Literature*, vol. XXXIX (mars 2001), p. 34-92.
- Tanguy, L. (dir.).** *L'introuvable relation formation/emploi – Un état des recherches en France*. La Documentation Française, Paris, 1986.
- Tanguy, L.; Rainbird, H.** Institutions et marché au fondement des relations entre l'éducation et le travail en Grande-Bretagne. In: Jobert, A.; Marry, C.; Tanguy, L. (dir.). *Éducation et travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie*, 1995.
- Verdier, E.; Möbus, M.** Diplômes professionnels et coordination de la formation et de l'emploi: l'élaboration d'un signal en France et d'une règle en Allemagne. *Revue d'économie publique*, à paraître, 1999.
- Vernières, M. (dir.).** *L'insertion professionnelle. Analyses et débats*. Economica, Paris, 1997.
- Vincens, J.** L'insertion professionnelle des jeunes: à la recherche d'une définition conventionnelle. *Formation Emploi*, n° 60, octobre-décembre, 1997.
- Vincens, J.** L'insertion professionnelle des jeunes: quelques réflexions théoriques. *Formation Emploi*, n° 61, janvier-mars, 1998.
- Wolbers.** Learning and working: double statuses in youth transitions within the European Union. In: *A comparative analysis of transitions from education to work in Europe (CATEWE). Final report*. Dublin, Economic and social research institute (ESRI), 2001.
- Zilberman, S.** L'efficacité du dispositif de formation des jeunes de 16 à 18 ans: contribution aux réflexions sur l'évaluation statistique de l'insertion professionnelle. *Formation Emploi*, n° 18, avril-juin, 1987.



Définir un cadre pédagogique pour l'apprentissage en ligne

1. Introduction

Le développement de nouveaux services de communication à large bande, la convergence des télécommunications informatisées et les récentes avancées dans les protocoles de communication ont inspiré de nombreuses propositions sur l'utilisation de ces outils dans l'enseignement et l'apprentissage. L'intégration des ordinateurs et des communications et leur capacité d'interaction mutuelle au-delà des distances ouvrent des possibilités sans précédent pour l'éducation. Le développement de ces systèmes informatiques et de communication, leur facilité d'utilisation, ainsi que la puissance et la diversité du transfert d'informations, permettent aux enseignants et aux apprenants d'accéder à un univers au-delà de la salle de classe. Ces progrès portent en eux le potentiel de transformer la nature de l'environnement d'apprentissage et des processus qui s'y opèrent (Majumdar, 1997, p. 347-352). Grâce aux récentes avancées technologiques, des technologies distribuées aux technologies interactives, puis collaboratives grâce à Internet et à la toile mondiale (web), il est possible de développer de nouveaux environnements d'enseignement et de modifier le paradigme du processus cognitif.

La synergie entre apprentissage à distance et télécommunications devient encore plus étroite, générant de nouvelles solutions à des problèmes anciens, des ressources éducatives novatrices et de nouveaux modèles d'enseignement/d'apprentissage. L'un des produits les plus novateurs et prometteurs de cette synergie est l'apprentissage en ligne. Il met en relation les enseignants et les apprenants au sein d'un réseau informatisé qui crée une communauté d'apprentissage à part entière, à laquelle tous les acteurs prennent

une part active et apportent une contribution précieuse.

Le paysage éducatif de l'apprentissage en ligne n'en est qu'à ses prémices. Si de nombreux établissements proposent des cours en ligne, la compréhension en profondeur des questions pédagogiques liées à l'apprentissage en ligne reste une frontière inexplorée. Nombre de cours en ligne ne sont que des pages web assorties d'une messagerie électronique et de bavardoirs et sont dépourvus de fondements pédagogiques. Le plus souvent, l'apprentissage en ligne proposé actuellement n'est qu'une transposition de l'enseignement traditionnel en salle de classe dans un environnement en ligne, un remodelage des matériels pédagogiques en matériels web qui reposent sur l'acquisition d'informations et le par-cœur, deux expériences d'apprentissage de faible niveau.

Si la littérature atteste que l'apprentissage en ligne peut être efficace (Kearsley et al., 1995, p. 37-32), nous savons très peu de choses sur les stratégies d'apprentissage qu'il conviendrait de mettre en œuvre dans l'éducation et la formation. Comment pouvons-nous construire ces environnements électroniques d'enseignement et d'apprentissage de manière à ce qu'ils s'appuient sur des épistémologies ou des bases de connaissances spécifiques? Qu'est-ce qu'un cadre pédagogique approprié pour l'apprentissage en ligne?

Le présent article examine les caractéristiques de l'apprentissage en ligne dans une perspective épistémologique et pédagogique et propose un cadre conceptuel fondé sur des stratégies d'apprentissage coopératif/collaboratif. Il examine également les moyens novateurs de concevoir des cours en ligne qui stimulent la créativité et l'esprit critique.

Shyamal Majumdar

Président, Division «Formation et perfectionnement professionnel»

Chercheur consultant en technologies de l'information Colombo Plan Staff College for Technician Education DECS Complex, Meralco Avenue, Pasig City Metro Manila, Philippines

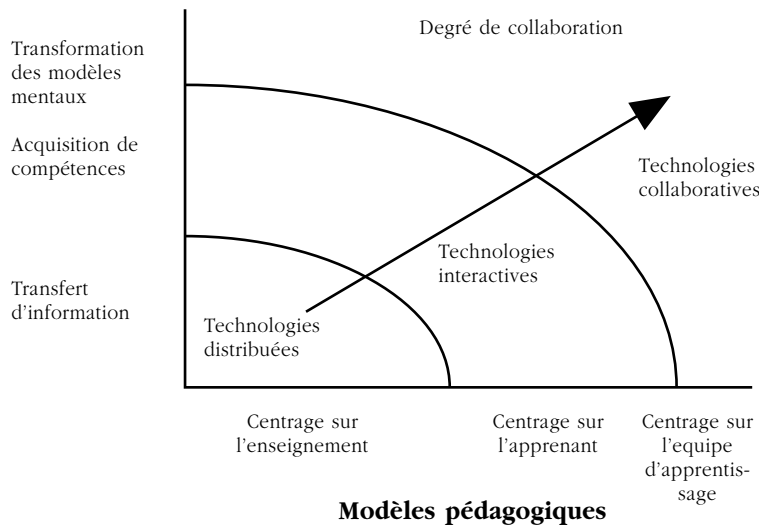
Cet article examine les caractéristiques de l'apprentissage en ligne dans une perspective épistémologique et pédagogique et propose un cadre conceptuel fondé sur des stratégies d'apprentissage coopératif/collaboratif. Il examine également les moyens novateurs de concevoir des cours en ligne qui stimulent la créativité et l'esprit critique. L'auteur postule que l'apprentissage plus adaptatif par les faits, les exercices et la pratique qui avait cours dans le passé doit céder le pas à l'apprentissage par projets, par la résolution de problèmes, l'investigation, la conception, la découverte, l'invention, la créativité, la diversité, l'action et la réflexion, qui est plus en phase avec les réalités actuelles. Dès lors, il est impératif de modifier les approches pédagogiques pour répondre aux exigences de l'apprenant en ligne du nouveau siècle.



Graphique 1

Technologies, objectifs d'apprentissage et modèles pédagogiques dans les trois générations d'enseignement à distance

Objectifs d'apprentissage



nants demeurait pratiquement inchangée par rapport à la première génération, malgré l'utilisation du téléphone, de la télécopie, etc. Les technologies interactives ont posé les fondements de la génération qui allait permettre à l'apprenant de progresser à son propre rythme dans l'acquisition de compétences. L'hypothèse pédagogique sous-jacente s'inscrivait dans une approche centrée sur l'apprenant – celui-ci devant interpréter, et non simplement recevoir, l'information. Dès lors, les première et deuxième générations de systèmes d'enseignement à distance se fondaient essentiellement sur la production et la distribution de matériels pédagogiques. La communication entre les apprenants était quasi inexistante et l'enseignement à distance semblait avoir pour unique but d'abolir la distance géographique. Dans ces conditions, l'apprentissage n'était plus perçu comme une activité sociale centrée sur l'interaction entre les apprenants, mais plutôt comme un processus quasi individuel (Trentin, 1997, p. 261-270). Pratiquement rien ne distinguait l'enseignement à distance de l'autoformation.

2. Enseignement à distance et apprentissage en ligne

Au cours du siècle dernier, l'évolution progressive des technologies de la communication a exercé une influence considérable sur le développement parallèle de l'enseignement à distance. Les systèmes d'enseignement à distance de la première génération consistaient dans une large mesure en des cours par correspondance qui s'appuyaient sur des matériels imprimés, où les interactions entre enseignants et apprenants étaient rares et sporadiques. Les technologies distribuées ont posé les fondements de cette génération, qui s'inscrivait dans une approche instructiviste et dont les objectifs d'apprentissage visaient le transfert d'information. L'hypothèse pédagogique sous-jacente était le transfert, plutôt que l'interprétation ou la transformation, de l'information. Les systèmes d'enseignement à distance de la deuxième génération ont incorporé divers supports tels que la télévision, les enregistrements audio et, dans certains cas, les didacticiels sauvegardés sur disquettes. L'interaction entre enseignants et apprenants

Le moteur du développement des systèmes d'enseignement à distance de la troisième génération est la redéfinition de l'apprentissage en tant qu'activité sociale, qui implique le recours extensif aux réseaux informatisés. Dans la terminologie de l'enseignement à distance, cette troisième génération de systèmes est également appelée «apprentissage en ligne» ou «apprentissage en réseau». Dans ce type d'environnement, tous les acteurs du processus d'apprentissage – apprenants, tuteurs et experts – sont reliés via un réseau informatique de manière à remédier à l'isolement, à favoriser l'interactivité au sein du groupe et à promouvoir le développement collectif. Les technologies collaboratives constituent les fondements de cette génération. Les objectifs d'apprentissage visent la transformation des modèles mentaux et l'approche est centrée sur l'équipe d'apprentissage. Cette approche génère un environnement dans lequel les connaissances sont produites et partagées grâce à la collaboration entre les individus au sein de l'équipe d'apprentissage.

Selon Kaufman (1989), ces trois générations ont progressivement accru l'autono-



mie de l'apprenant, les possibilités de dialogue et la priorité accordée aux compétences de réflexion plutôt qu'à la simple compréhension. Le plus important est que cette évolution ouvre la voie à la création de nouveaux modèles pédagogiques. Le graphique 1 (*White paper on distributed learning*, 1996) ci-dessous illustre les générations d'enseignement à distance.

3. Cadre pédagogique: objectivisme, constructivisme et modèle éclectique

Le développement d'un environnement d'apprentissage en ligne peut s'inspirer de deux principales écoles de pensée opposées: les théories de l'apprentissage objectiviste et constructiviste. Ces théories permettent de créer deux types différents d'environnements d'apprentissage en ligne.

3.1 Apprentissage en ligne fondé sur l'approche objectiviste

Dans ce type d'environnement d'apprentissage, les formés apprennent individuellement grâce à la communication assistée par ordinateur. L'interaction s'opère avec des matériels pédagogiques sur le web conservés à distance et l'interaction avec les tuteurs/enseignants et les pairs est minimale. Comme le montre le graphique 2, l'apprenant A et l'apprenant B sont géographiquement éloignés et utilisent leur propre ordinateur pour interagir avec les matériels pédagogiques conservés et fournis par le tuteur.

Ce type d'environnement d'apprentissage en ligne s'inspire de la psychologie behavioriste: les apprenants reçoivent des informations qu'ils reproduisent et renvoient à l'enseignant. Il se fonde sur les réactions des apprenants à un type spécifique de stimulus qui peut être modifié par des récompenses et des sanctions (Inglis, 1996, p. 28-37). Il s'agit d'un environnement d'apprentissage en ligne planifié, comportant des cours et des tâches structurés, guidés mais souvent rigides, où la réflexion et la résolution des problèmes s'effectuent individuellement. Ces cours comportent des objectifs d'apprentissage, des méthodes et des matériels pédagogiques, ainsi qu'un plan d'éva-

Apprentissage en ligne fondé sur l'approche objectiviste

Formation en ligne



Apprenant A

Formation en ligne



Apprenant B



Formation en ligne



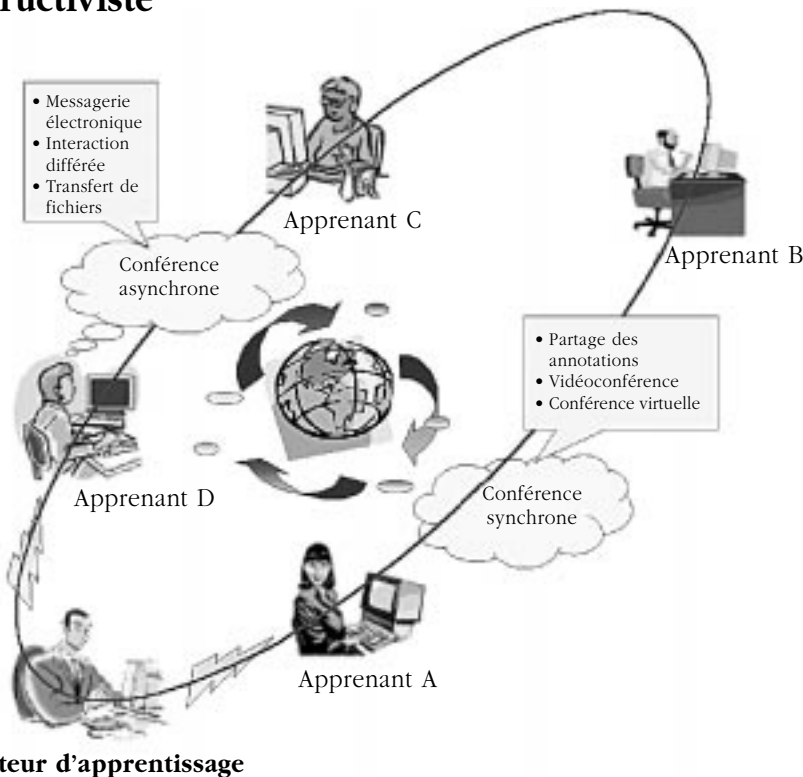
Médiateur d'apprentissage

luation établi par le tuteur lui-même. La nature et la fiabilité des connaissances de l'apprenant impliquent que ce dernier entreprend et mène à bien les tâches individuellement. Cet apprentissage repose sur la construction individuelle des connaissances et la reproduction plutôt que sur les processus sociaux. Il présuppose qu'il existe un fonds de connaissances objectives qui peut être transmis aux apprenants par la présentation et l'explication. L'apprentissage en ligne dans sa forme actuelle est dominé par l'école behavioriste et par l'utilisation/le rôle de la technologie en tant que substitut à l'intervention de l'enseignant. En règle générale, les approches actuelles transposent l'enseignement traditionnel en salle de classe dans un environnement en ligne, remodelant les matériels imprimés en matériels électroniques, les cours magistraux en notes de cours magistraux en ligne et les documents vidéo et les discussions en conférences en ligne (Bourne et al., 1997). En fait, il s'agit peu ou prou de cours par correspondance via Internet qui reposent sur l'acquisition d'informations et où le niveau d'apprentissage est peu élevé.



Graphique 3

Apprentissage en ligne fondé sur l'approche constructiviste



considérée comme la base de l'environnement d'ACAO. Ce dernier est schématisé dans le graphique 3: les apprenants A, B, C et D, qui sont géographiquement éloignés, effectuent en collaboration des travaux d'analyse et de synthèse au sein du groupe en utilisant des outils de communication asynchrone et synchrone. Ils suivent un programme en ligne et travaillent dans un espace d'apprentissage partagé à la réalisation d'un objectif d'apprentissage commun en utilisant leur propre ordinateur. Les apprenants travaillent en collaboration avec leurs pairs pour construire des connaissances.

Un environnement d'apprentissage collaboratif de ce type permet de développer des compétences complexes, telles que la créativité, l'aptitude à concevoir, à résoudre des problèmes et à prendre des décisions (McDonald et al., 1998, p. 6-21). Le constructivisme peut être considéré comme une vision du monde ou une ontologie fondée sur un ensemble de théories de l'apprentissage qui se situent à mi-chemin entre les approches cognitive et humaniste. Pour créer un environnement d'apprentissage efficace à partir de cette ontologie, on peut établir une épistémologie permettant d'expliquer le mode de construction des connaissances. La théorie constructiviste postule que les connaissances doivent être découvertes, construites, mises en pratique et validées par chaque apprenant et que l'apprentissage exige «des efforts actifs de la part de l'apprenant». Les psychologues de l'école cognitive réfutent radicalement l'approche «stimulus/réponse» et «récompense/sanction» des behavioristes, leur opposant que l'apprentissage et le comportement ne se limitent pas à des réponses individuelles à des stimuli. Le cerveau humain ne reçoit pas les informations qui lui sont transmises sous une forme et dans un style identiques; il les explore et mène une interaction avec et une réflexion sur ces informations afin de construire des connaissances à partir de ses expériences. Parmi les méthodes pédagogiques fondées sur l'approche constructiviste, on peut notamment citer l'apprentissage collaboratif et la création de situations d'apprentissage qui permettent aux apprenants de s'engager dans une exploration active et dans une collaboration sociale. Les approches d'apprentissage passives postulent que l'individu «ap-

L'environnement d'apprentissage en ligne fondé sur l'objectivisme présente un certain nombre d'inconvénients, de limites et de défauts (Mangal, 1990), dès lors qu'il n'encourage pas les apprenants à développer des compétences complexes d'un niveau supérieur, telles que la créativité, l'aptitude à résoudre des problèmes, à concevoir, à prendre des décisions et à acquérir des connaissances par l'interaction sociale. Cela a suscité de la part des psychologues contemporains, dont les constructivistes, plusieurs formes de critiques, de modifications et d'améliorations.

3.2 Apprentissage en ligne fondé sur l'approche constructiviste

L'apprentissage collaboratif assisté par ordinateur (ACAO) est un phénomène émergent de formation en ligne qui fournit aux apprenants un cadre de collaboration pour atteindre un objectif d'apprentissage commun en gérant leur processus cognitif. L'approche constructiviste est



prend» en recevant et en assimilant des connaissances de manière individuelle et indépendante (Johnson, 1979, p. 51-70). Les approches actives présentent au contraire l'apprentissage comme un processus social, qui s'opère par la communication avec autrui. Les apprenants construisent activement les connaissances en traduisant des idées en mots et ces idées sont développées par les réactions et les réponses des autres. L'apprentissage collaboratif a trait aux méthodes pédagogiques qui visent à encourager les apprenants à accomplir ensemble une tâche théorique donnée. L'apprentissage collaboratif est fondamentalement différent du «transfert direct» ou du modèle de transmission unilatérale des connaissances, dans lequel l'enseignant est la seule source de connaissances et de compétences (Harasim, *Online Education: Perspectives on a New Environment*). La conversation (verbalisation des idées), les perspectives multiples (restructuration cognitive) et l'argumentation (résolution de conflits conceptuels) au sein des groupes qui travaillent en coopération peuvent expliquer les raisons pour lesquelles le développement cognitif des individus au sein de ces groupes est supérieur à celui qui est le leur lorsqu'ils travaillaient seuls (Sharon, 1980, p. 241-247; Webb, 1989, p. 21-29).

La construction des connaissances ne peut s'opérer sans stratégies d'enseignement et d'apprentissage et sans un environnement qui fournisse aux apprenants des structures propices à cette construction. Sur le plan épistémologique, on distingue trois concepts différents du constructivisme: le concept de la personnalité, le concept social et le concept de la connaissance théorique (Joyee et al., 1996). Chacun de ces concepts fournit un cadre important pour concevoir et développer des cours en ligne. Le concept de la personnalité est centré sur les apprenants et les interactions entre ces derniers. Il considère la personnalité de l'individu dans son contexte et aide les individus à comprendre leur propre personnalité et leur rapport au monde. Le concept social est centré sur la construction collective des connaissances par les apprenants, le postulat étant que la construction des connaissances repose sur les processus sociaux générés par le contexte. Le concept de la connaissance théorique, ou «concept d'investiga-

tion théorique» (academic inquiry view), est centré sur les disciplines théoriques. Il postule que la fonction de l'école est de fournir aux apprenants la boîte à outils théorique qui les aidera à construire les connaissances. La théorie du traitement de l'information (Lange, 1965) fournit un cadre propice à l'utilisation de la boîte à outils théorique. L'approche constructiviste considère l'apprentissage comme un processus de construction qui mobilise les fonctions cognitives et dans lequel les apprenants jouent un rôle actif. Ces derniers acquièrent de nouvelles connaissances en s'appuyant sur leurs connaissances antérieures et en s'engageant activement dans une interaction permanente avec le monde qui les entoure et avec les autres apprenants.

L'environnement d'apprentissage en ligne qui se fonde sur les théories constructivistes de l'apprentissage peut être conçu à partir de l'hypothèse que les apprenants eux-mêmes sont des agents actifs et qu'ils utilisent leurs compétences sociales pour entreprendre et mener à bien des tâches collectives. L'une des limites de cet environnement est qu'«il ne produit pas toujours des résultats d'apprentissage prévisibles». Les médiateurs d'apprentissage devraient faciliter le processus de construction des connaissances des apprenants et ne pas essayer d'exercer un contrôle étroit sur ce processus ou sur son résultat. Le processus pédagogique et l'enseignant devraient avoir pour fonctions de guider la découverte des connaissances et de fournir des retours d'information de haute qualité pour accompagner la construction des connaissances grâce à des tâches d'apprentissage collaboratif structurées. Ce sont les apprenants eux-mêmes qui contrôlent le processus d'apprentissage. En ce qui concerne la nature et la fiabilité des connaissances, les apprenants entreprennent et mènent à bien les tâches en groupe, en mobilisant leurs compétences sociales et leur esprit d'équipe acquis par l'expérience.

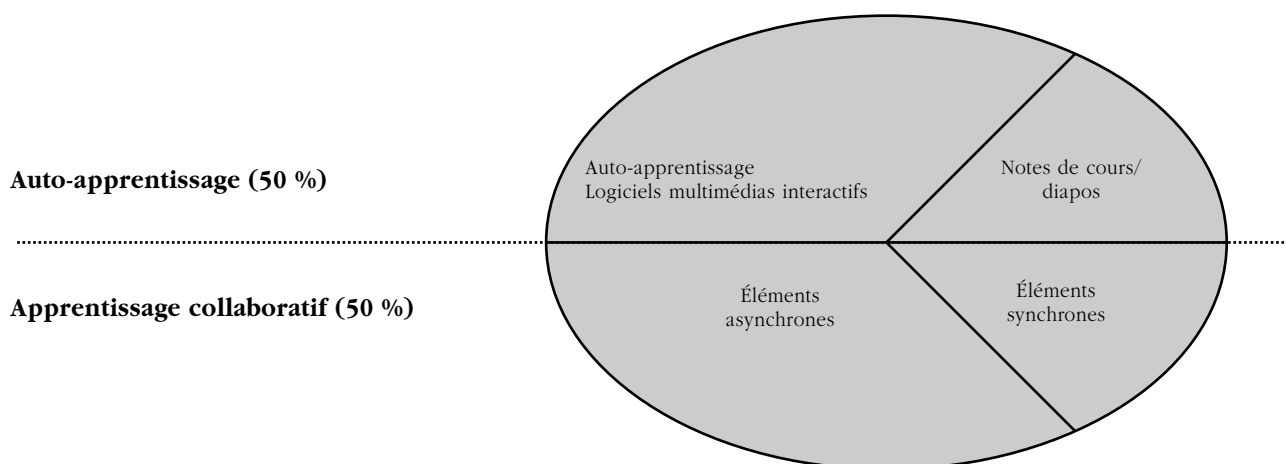
3.3 Apprentissage en ligne fondé sur l'approche pédagogique éclectique

Pour garantir des résultats d'apprentissage uniformes et prévisibles dans un environnement d'ACAO fondé sur la pédagogie constructiviste, une approche andragogique/pédagogique éclectique a été pro-



Graphique 4

Éléments de l'apprentissage fondé sur le modèle éclectique proposé



posée. Ce modèle associe les aspects les plus pertinents des perspectives constructiviste et behaviouriste. Ce type d'apprentissage, fondé sur l'approche andragogique/pédagogique éclectique dérivée de ces deux perspectives, minimise la distance transactionnelle, telle qu'exposée par Moore (Moore et al., 1996), et s'adresse à des apprenants dont les styles d'apprentissage sont multiples et à des apprenants qui ne sont pas réellement prêts pour l'apprentissage entièrement autodirigé. Cette approche postule que les apprenants acquièrent 50 % des connaissances par eux-mêmes et 50 % par la collaboration avec autrui. L'apprentissage collaboratif comporte des éléments d'apprentissage synchrones et asynchrones. Cependant, l'accent est essentiellement mis sur les éléments asynchrones, en raison de leurs avantages inhérents d'adaptabilité en termes de temps et d'espace. Les interactions synchrones s'effectuent en temps réel, lorsque l'apprenant et l'enseignant sont en ligne en même temps et sont en contact direct. En revanche, les interactions asynchrones s'effectuent à la convenance de l'apprenant et de l'enseignant. La principale caractéristique de l'apprentissage en mode asynchrone est qu'il peut s'opérer indépendamment du temps et de l'espace grâce à des dispositifs de conférence virtuelle. Il peut don-

ner lieu à des retours d'information tant immédiats que différés. Les retours d'information sont immédiats lorsque le programme ouvre des liens directs vers les documents. L'interaction est différée lorsqu'un certain temps est nécessaire pour que les autres apprenants répondent aux serveurs de liste et aux messages envoyés via les forums et la messagerie électronique. Les interactions synchrones exigent un ensemble d'outils permettant aux apprenants de voir, d'entendre et de partager des applications via Internet. Le recours à des outils tels que le partage des annotations (*whiteboards*), le dialogue interactif sur Internet, l'audio- et la vidéoconférence permettent d'expliquer directement des thèmes complexes.

Le graphique 4 illustre cette approche.

4. Apprentissage collaboratif et apprentissage en ligne

Divers théoriciens de l'apprentissage socioculturel et de l'apprentissage contextualisé ont souligné l'importance de l'interaction sociale. Ils ont fait observer que «les apprenants n'aiment pas travailler seuls, ils aiment partager les idées avec



d'autres» (Chu et al., 1999, p. 334-338). Il s'est avéré difficile d'incorporer cet avantage de l'interaction sociale (apprentissage social) dans les programmes d'apprentissage en ligne destinés aux individus géographiquement éloignés, dès lors que l'apprentissage collaboratif et l'apprentissage en ligne constituent deux traditions éducatives différentes. Cependant, les outils collaboratifs/de groupe actuels se prêtent à la négociation sociale et à l'apprentissage de groupe, dans le sens où ils permettent aux apprenants au sein d'un groupe d'interagir avec des pairs plus compétents. L'apprentissage est réparti entre les membres du groupe. Les connaissances sont générées par une communauté d'apprenants qui interagissent. Les individus qui apprennent activement au sein de groupes coopératifs font preuve d'une aptitude à générer des stratégies de raisonnement de plus haut niveau, d'une plus grande diversité d'idées, de davantage d'esprit critique et de réponses plus créatives que ceux qui apprennent de manière individuelle ou compétitive (Schlechter, 1990, p. 329-341).

Divers mécanismes psychosociologiques contribuent à l'efficacité de l'apprentissage collaboratif, notamment: (a) le conflit ou le désaccord, (b) la proposition alternative, (c) l'(auto-)explication, (d) l'internalisation, (e) l'appropriation, (f) la charge cognitive partagée, (g) la régulation mutuelle et (h) la référence sociale (Dillenberget al., 1995, p. 10-6 à p. 10-13).

Le postulat sur lequel se fonde le mécanisme de «conflit entre les apprenants» est que, lorsqu'un désaccord survient entre les pairs, les facteurs sociaux empêchent les apprenants de faire comme si le conflit n'existait pas et les obligent à trouver une solution. Les tenants de la proposition alternative, ou «biais de confirmation», tendent à ne concevoir que des expériences qui confirment leurs hypothèses et à négliger tout résultat empirique qui infirme ces hypothèses. L'«(auto-)explication» a lieu lorsqu'un pair plus compétent explique un thème à un autre. L'un reçoit une explication et l'autre s'enrichit en articulant et en intégrant divers éléments de connaissances. L'«internalisation» est le processus cognitif qui s'opère par la verbalisation des idées lors d'une conversation. L'«appropriation» s'effectue lors-

qu'un individu apprend par l'observation et la collaboration avec un partenaire plus compétent. La formation en apprentissage est une forme d'appropriation. La «charge cognitive partagée» est la mise en commun, entre les apprenants, d'un fardeau cognitif induit par la tâche à accomplir. La «régulation mutuelle» est le mécanisme par lequel un individu régule les activités d'un partenaire. La «référence sociale» est le mécanisme par lequel un individu se persuade que son partenaire a compris ce qu'il lui a dit, au moins à un degré suffisant pour accomplir la tâche concernée. La composition du groupe, les caractéristiques des tâches et les moyens de communication utilisés jouent un rôle important dans la mise en œuvre efficace de l'apprentissage collaboratif.

Certains auteurs (Harasim, op. cit.) postulent que le potentiel de collaboration offert par la conférence informatisée permet aux apprenants de prendre une part active à leur propre construction de connaissances de trois manières: en générant, en reliant et en structurant les idées.

Les quatre caractéristiques fondamentales de l'apprentissage collaboratif sont les suivantes:

- centrage sur les activités de l'apprenant plutôt que sur l'enseignant;
- entraide entre les apprenants pour apporter des réponses à des thèmes d'investigation commune;
- résolution des problèmes par l'analyse et la discussion au sein du groupe d'apprenants;
- priorité à la créativité et à l'esprit critique.

Cependant, la question est de savoir si nous respectons ce cadre collaboratif dans la conception de cours en ligne. L'esprit critique et l'aptitude à résoudre des problèmes sont-ils au cœur de nos stratégies de processus créatifs optimisés par le web? Exploitions-nous toutes les possibilités de conférence offertes par le web? Il ne suffit pas de mettre à la disposition des apprenants des systèmes de conférence en ligne et de leur demander de les utiliser pour pouvoir parler d'apprentissage collaboratif. Pour développer des matériels



de cours en ligne destinés à stimuler la créativité, il ne suffit pas de comprendre les technologies «dures» telles que les éléments binaires et les octets, l'électronique et la technologie satellitaire, l'interface de passerelle commune, les moteurs de recherche et le langage html. Ce qu'il nous faut comprendre, ce sont les aspects «mous» des technologies qui fournissent un cadre au développement de cours en ligne visant à stimuler la créativité dans un environnement collaboratif.

Un cadre de techniques pédagogiques pour la communication assistée par ordinateur a été organisé en quatre paradigmes de communication: ressources en ligne destinées au repérage d'informations, messagerie électronique, tableau d'affichage et conférence informatisée. Ces quatre paradigmes ont ensuite été articulés en quatre techniques (*The online report on pedagogical techniques*, 1995):

- technique isolée (paradigme des ressources en ligne): bases de données en ligne, revues en ligne, bibliothèques en ligne et applications en ligne;
- techniques «un-à-un» (paradigme de la messagerie électronique): contrats d'apprentissage, formation en apprentissage, stages pratiques et études par correspondance;
- techniques «un-à-plusieurs» (paradigme du tableau d'affichage): cours magistraux, symposiums et sketches;
- techniques «plusieurs-à-plusieurs» (paradigme de la conférence informatisée): débats, jeux de rôles, groupes de discussion, remue-méninges, forums, composition à partir de notes prises par l'apprenant, etc.

La plupart des cours en ligne font appel aux trois premiers types de techniques, sans tenir compte des techniques «plusieurs-à-plusieurs» qui sont l'élément central d'un environnement d'apprentissage collaboratif. Certaines des principales techniques d'apprentissage coopératif comprennent les éléments suivants (Harasim, op. cit.; Harasim et al., 1995):

- activités de partenariat et tables rondes: mise en commun et synthèse des idées via la messagerie électronique;

- conférence asynchrone: discussion et réflexion via un tableau d'affichage;

- conférence synchrone: conférence en temps réel par dialogue interactif, réunions virtuelles et dispositifs de vidéoconférence;

- investigation de groupe: sélection d'un thème au sein du groupe, exploration individuelle puis compilation collective;

- apprentissage par projets: planification et développement de projets au sein de l'équipe d'apprentissage;

- autres activités: discussions en panel, symposiums, débats, jeux de rôles, groupes de discussion, remue-méninges, jeux d'équipe au sein du groupe, etc.

5. Pensée créatrice sur le web

Des chercheurs tels que Davis (1992), Perkins (1986) et de Bono (*De Bono's Thinking course: revised edition*) ont prôné les techniques pédagogiques qui font appel à l'autonomie et à la créativité des apprenants. Les approches d'apprentissage en ligne ont fourni de nombreux outils, ainsi que l'environnement qui permet de mettre en œuvre ce type de techniques. Les logiciels de navigation permettent désormais l'exploration et la recherche, l'identification de modèles et d'associations, le classement hiérarchique des idées, la visualisation des résultats et leur transmission aux pairs et aux enseignants. Le web est sans aucun doute un outil idéal pour inciter les apprenants à prendre des risques, à s'investir dans leurs tâches, à s'ouvrir aux expériences et à la nouveauté, à élargir leurs intérêts, à développer leur curiosité, leur originalité, leur imagination, leur intuition, leur sens artistique, leur pensée métaphorique et leur capacité de résoudre des problèmes, à élaborer de nouvelles idées et à s'écarter de la norme établie – autant d'attributs des individus créatifs (Davis, 1992; Starko, 1995; Young, J. G. *What is creativity?*, p. 77-87). L'anonymat des alter ego et des rôles simulés au cours des discussions électroniques encourage les apprenants à expérimenter de nouvelles idées et à prendre des risques en expri-



mant des pensées (Harasim et al., 1995). Parmi les techniques proposées pour utiliser le web afin de stimuler la créativité dans un environnement électronique, on peut notamment citer:

- ❑ le remue-méninges et le remue-méninges inversé: production d'idées;
- ❑ l'attribution de rôles de réflexion: un rôle est attribué à chacun des participants à une table ronde;
- ❑ l'écriture créative: un apprenant commence à écrire, un autre développe l'idée initiale;
- ❑ «Si vous étiez...»: par exemple, «si vous étiez ministre de l'éducation, quelle serait votre priorité?»;
- ❑ les questions visant à impulser des idées: suggestions de modifications et d'améliorations;
- ❑ les jeux d'associations sémantiques: proposition d'un mot dans une carte sémantique et suggestions d'attributs liés au concept;
- ❑ la simulation et les jeux de rôles: jeux de rôles dans un environnement simulé.

En règle générale, la conférence asynchrone, à un moment et en un lieu différents, génère des discussions et des interactions plus étendues et plus intéressantes pour les apprenants que l'environnement traditionnel. Ces derniers peuvent exprimer leur point de vue de manière beaucoup plus détendue et au moment qui leur convient, ce qui génère un climat propice à la réflexion créatrice.

6. Esprit critique sur le web

L'esprit critique a trait au raisonnement, à la réflexion en vue de décider ce qu'il convient de croire ou de faire. Les individus apprennent à observer un concept ou un phénomène, conscients de leurs propres préjugés, et abordent ainsi la situation avec objectivité et logique. L'esprit critique diffère de la pensée créatrice, qui est l'aptitude à établir de nouvelles associations d'idées afin de répondre à un

besoin ou de comprendre une situation spécifique. Outre les possibilités qu'il offre d'étendre les avenues indépendantes de la pensée, le web comporte une dimension qui est peut-être tout aussi essentielle: celle de renforcer les voies de l'esprit critique. Parmi les idées émergentes liées au développement de l'esprit critique sur le web, on peut notamment citer:

- ❑ les organisateurs graphiques: accent sur la représentation spatiale conforme au modèle, diagramme de Venn, etc. Ils encouragent l'esprit critique en aidant les apprenants à organiser la hiérarchie et le flux logique des idées;
- ❑ les méthodes de classement hiérarchique: classement et catégorisation des idées générées par les remue-méninges sur le web;
- ❑ la réflexion: écriture, pensée, activités de réflexion et d'évaluation critique;
- ❑ la simulation de procès et de débats: encourage le développement d'arguments;
- ❑ le raisonnement basé sur des cas concrets: études de cas et commentaires.

Toute activité qui implique la recherche de causes et d'effets, l'identification de modèles et d'associations, le classement hiérarchique d'idées, le développement du sens de l'opportunité et l'élaboration de taxinomies est un exercice utile d'esprit critique (Bonk et al., *Learner-centered web instruction for higher-order thinking, teamwork and apprenticeship*, p. 167-178). Le web fournit de multiples possibilités de mieux identifier les liens de cause à effet en utilisant les programmes de simulation et d'animation des logiciels de navigation/d'apprentissage assisté par ordinateur.

7. Principes directeurs

Pour une conception efficace de l'apprentissage en ligne, il convient de respecter plusieurs principes directeurs, notamment de:

- ❑ fournir un environnement d'apprentissage basé sur la résolution de problèmes,



Tableau 1

Dimension	Non souhaitable	Souhaitable
Base pédagogique	Modèle instructiviste	Modèle éclectique fondé sur le constructivisme
Priorité de l'apprentissage	Contenu	Apprendre à apprendre
Stratégies d'apprentissage	Uniquement interactives	Collaboratives et interactives
Finalité de l'apprentissage	Contrôle externe	Autonomie
Théorie de l'apprentissage	Behaviouriste	Cognitiviste
Rôle de l'enseignant	Didactique	Facilitateur
Mode de prestation	Fixe	Ouvert
Approche d'apprentissage	En surface	En profondeur
Structures d'apprentissage	Rigides	Flexibles/modulaires
Modèles pédagogiques	Centrés sur l'enseignant	Centrés sur l'équipe d'apprentissage
Objectifs d'apprentissage	Transfert d'information	Transformation des modèles mentaux
Méthodes pédagogiques	Passives	Actives

- proposer des tâches authentiques et réalistes,
- mettre l'accent sur la construction des connaissances,
- promouvoir l'apprentissage actif,
- utiliser efficacement les outils multimédias,
- combiner les stratégies pédagogiques appropriées,
- concevoir des discussions adéquatement structurées,
- fournir un environnement apprenant contextuel,
- mettre l'accent sur l'apprentissage de groupe.

Dans un environnement en ligne, l'apprenant joue aussi le rôle d'un collaborateur et d'un membre de l'équipe. L'enseignement et l'apprentissage dans un environnement en réseau impliquent un changement de paradigme et une explosion des connaissances en matière de pratique éducative (Majumdar, 1999, p. 72-73). L'apprentissage plus adaptatif par les faits, les exercices et la pratique, les règles et les procédures, qui avait cours dans le passé, doit céder le pas à l'apprentissage par projets, par la résolution de problèmes, l'investigation, la conception, la découverte, l'invention, la créativité, la diversité, l'action et la réflexion, qui est plus en phase avec les réalités actuelles. Dès

lors, il importe de développer un cadre conceptuel pour les dimensions pédagogiques de l'apprentissage en ligne qui se fonde sur des stratégies d'apprentissage collaboratif. Le changement souhaitable et nécessaire dans chacune des dimensions pédagogiques de l'apprentissage en ligne est présenté dans le tableau ci-dessous.

8. Implications et travaux futurs

La manière dont un individu apprend dans un environnement en ligne n'a pas fait l'objet d'études approfondies. La conception et le développement de cours en ligne efficaces exigent une nouvelle approche des diverses dimensions pédagogiques de ce type d'environnement. Ils exigent l'acquisition de connaissances sur les nouveaux médias, que peut nous fournir la recherche en communication, d'une perspective pédagogique, que peut nous fournir la recherche en éducation, et de connaissances sur l'interaction de groupe, que peut nous fournir la recherche en psychosociologie. Chacun de ces types de connaissances peut être adapté, appliqué et intégré pour mieux expliquer les processus qui s'opèrent au sein d'une classe en ligne et les raisons de ces processus (Coppala et al., 1999). Un concepteur d'enseignement qui utilise l'apprentissage collaboratif en ligne doit intégrer davantage de travail de groupe, d'apprentissage par le travail et de résolution de problèmes pour encourager un niveau de ré-



flexion plus élevé. Le web, grâce aux possibilités illimitées qu'il offre d'élever le niveau de réflexion (Majumdar, 2000) et de travailler en équipe, est probablement en mesure de générer de nouvelles stratégies apprenantes qui trouveront à s'ancre dans les contextes cognitifs, sociaux et culturels. Si la conception de

cours en ligne intègre les changements souhaitables dans les dimensions pédagogiques, la formation en ligne pourrait être profondément différente des méthodes traditionnelles. Il convient d'œuvrer ensemble pour entamer des travaux de recherche supplémentaires sur cette question.

Bibliographie

The online report on pedagogical techniques for computer-mediated communication / M. F. Paulsen (dir.). Oslo, Norvège, août 1995. <http://www.nki.no/~morten/>

Bonk, J. C.; Reynolds, H. T. Learner-centered web instruction for higher-order thinking, teamwork and apprenticeship. In Khan, B. H. (dir.) *Web-based instruction*, Educational Technology Publications. New Jersey: Englewood Cliff, 1997, p. 167-178.

Bourne, J. R. et al. Paradigms for online learning: a case study in the design and implementation of an asynchronous learning networks course. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, vol. 1, n° 2, août 1997.

Chu, K. C.; Urbanik et al. The benefits of virtual teaching to engineering education. *The International Journal of Engineering Education*, vol. 15, n° 5, 1999, p. 334-338.

Coppala, N.; Hiltz, S. R.; Rotter, N. *Becoming a virtual professor: pedagogical changes and ALN*. Communication à la 5^e conférence sur les réseaux d'instruction asynchrone. Université du Maryland, octobre 1999.

Davis, G. A. *Creativity is forever* (3^e éd.). Dubuque, IA: Kendall/Hunt Publishing, 1992.

de Bono, E. *De Bono's Thinking course: revised edition* (3^e éd.). New York: Checkmark Books, 1994.

Dillenberg, P.; Schneider, D. Collaborative learning in the Internet. *Proceedings. Fourth International Conference on CAI*. Taiwan, 1995, p. 10-6 à p. 10-13.

Harasim, L. et al. *Learning networks: a field guide to teaching and learning online*. Cambridge, MA: MIT Press, 1995.

Harasim, L. *Online Education: Perspectives on a New Environment*. New York: Praeger Publishers, 1990.

Inglis, A. Theories of learning in educational development: relocating the paradigmatic divide. *Open Learning*, 11(2), 1996, p. 28-37.

Johnson, D. W. Conflict in a classroom: controversy and learning. *Educational Research*, vol. 49, 1979, p. 51-70.

Joyce, B.; Weib, M. *Models of teaching*. Needham Heights: Mass Allyn & Bacon, 1996.

Kearsley, G.; Lynch, W. & Wizer, D. The effectiveness and impact of online learning in graduate education. *Educational Technology*, novembre-décembre 1995, 35(6), p. 37-42.

Lange, R. *The conditions of learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1965.



Majumdar, S. *Designing web-based instruction to enhance creativity.* Communication acceptée pour publication et présentation. International Conference on Technological Creativity Development (ICICD). Taipei, Taiwan, 20-23 avril 2000.

Majumdar, S. Online collaborative learning. *Proceedings of the fifth Unesco-ACEID international conference on reforming learning curriculum and pedagogy: innovative vision for the new century.* Bangkok, Thaïlande, 13-16 décembre 1999, vol. 1, p. 72-73.

Majumdar, S. Network-based flexible learning: prospects and challenges in the 21st century. Discours liminaire, *International Conference on vocational education and training (IVETA 1997).* Helsinki, Finlande, 24-28 août 1997, p. 347-352.

Mangal, S. K. *General psychology.* New Delhi: Sterling Publishers Private Ltd., 1990.

McDonald, J.; Gibson, C. C. Interpersonal dynamics and group development in computer conferencing. *The American Journal of Distance Education*, 12(1), 1998, p. 6-21.

Moore, M. G.; Kearsley, G. *Distance education theory: a system view.* Belmont CA: Wadsworth, 1996.

Perkins, D. N. *Knowledge as design.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1986.

Schlechter, T. M. The relative instructional efficiency of small group computer-based training. *Journal of Educational Computing Research*, vol. 6(3), 1990, p. 329-341.

Sharon, S. Cooperative learning in small groups: recent methods and effects on achievement, attitudes and ethnic relations. *Review of Educational Research*, vol. 50(2), 1980, p. 241-247.

Starko, A. J. *Creativity in the classroom: schools of curious delight.* New York: Longman, 1995.

Trentin, A. Telematics and online teacher training: the Polaries project. *Journal of Computer Assisted Learning*, vol. 13, 1997, p. 261-270.

Webb, N. Peer interaction and learning in small groups. *International Journal of Educational Research*, vol. 13(1), 1989, p. 21-29.

White Paper on Distributed learning: approaches, technologies and solution / Lotus Development Corporation, août 1996.

Young, J. G. What is creativity? *The Journal of Creative Behavior*, 1985, vol. 19, p. 77-87.



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 –

Trois nouveaux contextes à prendre en considération dans la conception de la formation

La politique européenne souligne qu'il importe que l'individu lui-même prenne la responsabilité non seulement de son éducation et de sa formation initiale, mais encore d'entretenir ses connaissances et ses compétences tout au long de sa vie active. La qualification, les compétences et les connaissances sont considérées dans une mesure croissante comme un pivot du développement de la citoyenneté sociale, qui passe par la participation informée aux processus décisionnels démocratiques. Les nouvelles technologies et le volume croissant des connaissances scientifiques exigent de ne jamais cesser d'apprendre, pour pouvoir participer à la vie socio-économique, donc pour pouvoir faire face au changement et le maîtriser. Une question cruciale se pose actuellement: comment donner aux personnes actives d'aujourd'hui et de demain, et à tous les citoyens, les moyens de «gérer les incertitudes»⁽²⁾ qui coexistent dans des cadres institutionnels assez rigides. De nos jours, les formateurs et les prestataires de formation doivent apprendre à gérer ces incertitudes et se préparer à un avenir imprévisible.

Les nouveaux contextes de formation et d'apprentissage doivent intégrer les compétences suivantes:

- flexibilité, adaptabilité et mobilité,
- apprendre à apprendre dans des environnements qui changent rapidement,
- participation sociale comme finalité.

Flexibilité, adaptabilité et mobilité

Alors que la formation et l'enseignement professionnels retrouvent la faveur des politiques, des décideurs et des planificateurs, les cursus et les processus d'apprentissage traditionnels sont jugés insuffisants pour développer les compétences et les connaissances qu'exigent les économies modernes fondées sur la connaissance. Les définitions et explications classiques de la compétence ou de l'expertise professionnelle prenaient appui sur les théories de la rationalité de la technique – dont il découle que le processus d'apprentissage peut être prévisible et répétitif (Edwards, 1993). Les programmes et les processus de formation et d'enseignement professionnels visaient par tradition à transmettre un ensemble fixe de connaissances et de compétences nécessaires pour l'exécution de tâches déterminées dans une activité professionnelle. Étant donné la rapidité du changement dans la société industrielle contemporaine, ces rôles et ces

Burkart Sellin

*Cedefop
Thessalonique⁽¹⁾*

Cet article est destiné à faire connaître des concepts élémentaires de formation en entreprise et liée au travail et à les analyser. Il vise à la fois à renforcer le sens de l'innovation et la compétitivité des entreprises et à responsabiliser le travailleur «moderne».

Plusieurs décisions devront être prises, des conditions devront être créées et un changement de mentalité de tous les partenaires devra s'opérer à tous les niveaux décisionnels. Bien qu'à l'heure actuelle, la plupart des entreprises et organisations soient focalisées sur le court terme et privilégient généralement les profits immédiats et les approches peu coûteuses, si l'Europe veut réussir à moderniser ses concepts de formation et d'enseignement sur le chemin qui la conduit à la société de la connaissance, il est urgent de favoriser la continuité et la durabilité à moyen et à long terme. Ces nouveaux concepts peuvent apporter une contribution substantielle à la consolidation de l'Europe élargie.



tâches ne sont plus immuables et prévisibles à moyen et long terme. La formation et l'enseignement professionnels insistent aujourd'hui de plus en plus sur la flexibilité et l'adaptabilité de l'individu (Nijhof, 1998; Oates, 1998). Les travailleurs doivent pouvoir s'adapter à de nouvelles compétences et de nouveaux processus et actualiser régulièrement leurs connaissances. Une activité qualifiée exige de plus en plus d'être capable de gérer des événements imprévisibles. Avec le temps, les profils professionnels évoluent et migrent (Heidegger et Rauner, 1997). Ils ont tendance à s'étendre largement au-delà de l'espace restreint de l'application des compétences et des connaissances, qui est basé sur une conception quelque peu tayloriste de l'organisation du travail. Les nouvelles formes d'organisation du travail privilégient les compétences dans le domaine de la communication et l'aptitude à travailler en équipe.

On peut observer d'autres changements significatifs dans les exigences de compétences. Dans le passé, la grande majorité des gens vivaient à cinq kilomètres au maximum du lieu où ils étaient nés (Parkes, 1998). Aujourd'hui, la société exige une mobilité croissante, tant à l'intérieur d'un pays qu'entre les États membres de l'Union européenne et les autres. La connaissance de langues étrangères et la compétence interculturelle sont de plus en plus demandées. Il n'y a cependant pas que le contenu des compétences et des connaissances qui change. Le niveau de qualification demandé, en particulier par les nouvelles industries des TIC, est lui aussi plus élevé.

Apprendre à apprendre dans des environnements qui changent rapidement

Le rythme des changements qui touchent de nombreux aspects du travail et des environnements de travail fait qu'il est important de savoir apprendre. Il est fondamental d'apprendre à apprendre, afin de pouvoir s'adapter à la transformation des structures organisationnelles, à l'innovation technologique et aux changements presque incessants dans les processus de travail. Une qualité déterminante à encourager, qui est liée au développement initial des compétences, est l'aptitude à «trouver le fil», lorsqu'il sera

nécessaire de mettre à jour ses compétences – autrement dit, les jeunes doivent avoir confiance dans leur capacité d'apprendre. Apprendre à apprendre peut donc être défini comme l'aptitude à façonner et déterminer sciemment sa propre biographie professionnelle. On peut donc considérer que la nature de cet apprentissage, de l'apprentissage autodirigé, est sociale et culturelle, mais aussi individuelle. Gerald Straka (1997, p. 4) suggère que l'apprentissage autodirigé est la qualification clé pour faire face à la concurrence mondiale et construire une société humaine au niveau européen.

La participation sociale comme finalité

On reproche dans une mesure croissante à la formation et à l'enseignement professionnels en Europe de considérer la qualification dans une perspective «économistique», c'est-à-dire comme quelque chose de nécessaire pour s'adapter aux exigences technologiques et économiques. Gerald Heidegger (1997) avance qu'il ne suffit pas que les travailleurs qualifiés soient capables de répondre aux exigences changeantes de notre société. Ce dont ils ont besoin, c'est de compétences et de connaissances leur permettant de modéliser l'application des technologies et la forme sociale du travail. Il pense qu'il y a une relation dialectique entre l'enseignement, la technologie et le travail. Felix Rauner (1998) montre également que les taxinomies des connaissances qui existent sont inadéquates et pense qu'il est nécessaire de surmonter le dualisme des compétences, avec les connaissances académiques (travail intellectuel) d'un côté et les compétences professionnelles (travail manuel) de l'autre, qui remonte selon lui à la Renaissance. Il laisse entendre qu'au XXI^e siècle, les connaissances liées au travail joueront un rôle capital, tant en termes de rentabilité qu'en termes d'interaction sociale.

On peut tirer de ces réflexions des conséquences pour le développement de l'enseignement et de la formation dans différents contextes d'apprentissage. Pour développer durablement une société et une économie de la connaissance, on peut définir plusieurs environnements décisifs pour l'efficacité de l'enseignement et de la formation dans le contexte décrit.

(1) Cette analyse prend appui, entre autres, sur un article d'Attwell et Brown dans l'ouvrage de référence du Cedefop *European trends in the development of occupations and qualifications* [Tendances européennes dans les professions et les qualifications, résultats de recherches, études et analyses présentant un intérêt politique et pratique], vol. 2, p. 163. Voir aussi les références p. 163-189. Pour la version française, consulter l'adresse suivante: <http://www2.trainingvillage.gr/etv/publication/publications.asp?section=7>.

(2) Voir aussi les publications Cedefop/ETF sur les *Scénarios et stratégies d'enseignement professionnel et de formation tout au long de la vie en Europe* dans la bibliothèque du site Internet du Cedefop et à la page *Scenarios* du site du Village <http://www.trainingvillage.gr>



Connaissances liées au travail

L'aspect cognitif de la compétence professionnelle est déterminant pour le développement d'une expertise liée au contexte, les connaissances liées au travail étant le trait d'union entre les connaissances qui ne sont pas liées à un contexte et l'expérience sur le lieu de travail, qui n'est peut-être pas nécessairement généralisable. Cela implique la nécessité d'une réflexion active sur l'expérience et un passage de l'information au savoir: c'est ce que l'on appelle l'expertise. Cette expertise ne peut pas être développée par l'acquisition d'informations simples, mais étendues, mais uniquement par des expériences cognitives continues et subtiles liées à la mise en pratique des connaissances, au développement parallèle des connaissances personnelles et professionnelles et à l'intégration des connaissances individuelles dans un savoir aux dimensions plus larges détenu par des groupes ou des organisations entières.

De la formation à l'apprentissage

Pour innover dans la formation et l'enseignement professionnels (FEP), il est nécessaire de déplacer l'accent de la formation vers le processus d'acquisition des connaissances, l'apprentissage, et de la simple transmission de savoir via la formation, vers le soutien du processus d'apprentissage, c'est-à-dire vers la création, l'utilisation et la diffusion de connaissances par des prestations plus complexes, associant la formation à d'autres formes de développement des ressources humaines. Il semble en particulier que le rôle de la FEP consiste à veiller à ce que les apprenants, pris individuellement, puissent contribuer aux processus de développement, de transmission et de diffusion des connaissances dans les organisations tout entières. On voit dans l'accent placé sur certaines formes de développement des connaissances un facteur clé dans les innovations visant à accroître l'offre de savoir créatif: ce qui importe pour donner de la valeur aux connaissances, ce sont moins les équipements et le matériel que le savoir, l'expérience et la sensibilité des personnes impliquées dans la création de ce savoir (Sakaiya, 1991, p. 270). On suppose donc qu'à no-

tre époque, c'est le savoir qui est le véritable moteur, mais qu'il est intimement lié à la résolution de problèmes quotidiens et à la définition de problèmes dans des situations de travail et, d'une manière plus générale, aux compétences et à l'expertise professionnelles.

Les différents types de savoir

Pour examiner plus en détail le développement des connaissances, il peut être utile de faire une distinction entre différents types de savoir. Lundvall et Johnson (1994) en identifient quatre, qui requièrent chacun un type de maîtrise particulier: savoir-quoi, savoir-pourquoi, savoir-comment (savoir-faire) et savoir-qui.

Savoir-quoi est un savoir «factuel»: il peut être considéré comme équivalent à ce que l'on appelle normalement l'information et se rapporte au «corpus» de connaissances que chaque catégorie d'experts doit posséder.

Savoir-pourquoi est un savoir théorique ou professionnel, qui influe sur les développements technologiques, ainsi que sur le rythme et les caractéristiques de leur application dans tous les types d'industrie. Dans ce cas, la production et la reproduction des connaissances s'inscrivent dans des processus structurés, par exemple dans l'enseignement universitaire, la recherche scientifique, la spécialisation, le recrutement, etc.

Savoir-faire est la capacité de travailler avec compétence dans des contextes différents (par exemple, réaliser une étude de marché pour un nouveau produit, faire fonctionner une machine-outil, etc.). Le savoir-faire s'acquiert par définition au niveau individuel, mais son importance apparaît aussi à un niveau plus large, si l'on considère les degrés de coopération à l'intérieur des organisations, et même entre organisations (par exemple, si les entreprises forment des réseaux, c'est en grande partie parce qu'elles ressentent la nécessité de pouvoir partager leur savoir-faire et d'en combiner entre elles les éléments).

Savoir-qui est un autre type de savoir dont l'importance va croissant. Il se définit comme la combinaison de différents types de compétences, en particulier de



compétences sociales, qui permet d'accéder aux connaissances d'autrui et de les utiliser, souvent par l'intermédiaire de réseaux de relations professionnelles et personnelles (Eraut et al., 1998).

Vickstroem et Normann (1994) procèdent d'une manière similaire dans leur essai de développement d'une nouvelle perspective pour la transformation des organisations, en ce sens qu'ils établissent une distinction entre l'information, la compétence pratique (ou savoir-faire), l'explication et la compréhension.

L'information est un savoir de type objectif, dont l'importance réside principalement, mais pas uniquement, dans sa nature « factuelle ». Par exemple, de nouvelles informations sur un sujet donné peuvent modifier le schéma selon lequel ce sujet a été conçu, laissant émerger une nouvelle structure intellectuelle.

À la différence de l'information, *la compétence pratique, ou savoir-faire*, fait partie de l'individu, puisqu'il est capable de se comporter de manière réfléchie dans une situation particulière pour obtenir un résultat déterminé.

L'explication est le savoir scientifique/professionnel. Elle n'est pas fondée sur la personne, mais peut être trouvée dans des articles, des manuels, etc. Le savoir explicatif constitue souvent la base de la compétence à résoudre des problèmes.

La compréhension est la forme la plus accomplie du savoir. Comprendre, c'est reconnaître des principes et établir des liens. La compréhension fait donc partie de l'individu et elle est capitale pour acquérir de nouvelles connaissances.

Les modes d'acquisition de savoir

Chaque type de savoir se caractérise par des voies d'apprentissage différentes. Les cas les plus simples sont le savoir-quoi et le savoir-pourquoi, car ils s'acquièrent par les voies caractéristiques (lire, suivre des cours, consulter des bases de données). Les deux autres types s'appuient essentiellement sur l'expérience pratique et ils sont plus problématiques, en ce sens qu'ils nécessitent l'existence de canaux sociaux informels. Il s'agit aussi de types de savoir dont dépendent les organisations

dynamiques et il intéresse tout particulièrement les entreprises de savoir si le personnel (les « nouveaux ») ont la capacité et la possibilité de contribuer à la création et au développement de ces formes de savoir ⁽³⁾.

L'apprentissage, la formation en alternance et les autres formes de FEP comportant une partie pratique sur le lieu de travail sont les principaux modes d'acquisition de *savoir-faire*. Ils représentent l'instrument le plus important de formation des nouveaux venus dans une organisation. Ces longs processus d'apprentissage par l'action sont souvent placés sous la responsabilité de personnes considérées comme les experts d'une organisation, capables de performances supérieures à la moyenne. Les simulations sont utilisées comme moyens de substitution pour reproduire les nombreux aspects de l'acquisition de savoir-faire existants dans des situations réelles. Le savoir-qui – comme le soulignent Lundvall et Johnson (1994) – est aussi un savoir inséré dans la société, qu'il est difficile de communiquer en utilisant les canaux d'information formels. Il s'acquiert par la pratique sociale et par la participation à des réseaux particuliers (tels que ceux des communautés professionnelles, qui offrent à leurs membres la possibilité d'échanges d'informations avec et entre collègues).

Le savoir tacite

Le savoir lié au travail est quelque peu difficile à cerner pour deux raisons: en premier lieu, il a une dimension tacite; en second lieu, il s'inscrit dans des contextes sociaux particuliers. En d'autres termes, le savoir lié au travail est appliqué dans des communautés de pratiques, dont les membres développent des idées sur la manière dont il faudrait acquérir, appliquer et partager les connaissances.

La notion de « dimension tacite du savoir » a été forgée par Michael Polanyi (1962). Elle part de l'idée que « nous en savons plus que nous ne pouvons le dire ». Il y a un niveau de savoir qui ne peut pas toujours être exprimé par des mots et expliqué de manière linéaire. Dans cette dimension, où les concepts de savoir-faire, de compétence et d'expertise ont leurs racines, le savoir est un ensemble pratique et théorique, dont le développement

⁽³⁾ Dans les organisations modernes, il y a de moins en moins de canaux sociaux informels. Ce constat confirme la nécessité d'une transmission plus formelle des connaissances et des compétences et/ou d'une occasion systématique (formation tout au long de la vie) de canaux sociaux et de communication à l'intérieur ou à l'extérieur de l'entreprise.



et la maîtrise empruntent des voies que l'on ne peut pas définir en termes linéaires. À vrai dire, les résultats des processus cognitifs ne sont souvent que l'aboutissement d'approximations successives. Dans beaucoup de cas, on acquiert des éléments spécifiques d'un savoir que l'on possède déjà, mais que l'on est peut être incapable d'exprimer, en portant son attention sur des éléments complémentaires et par un retour d'expérience sur l'acquis précédent. La découverte (ou l'acquisition) est facilitée par l'anticipation des implications, qu'il reste encore à déterminer. De cette manière, le savoir accumulé dans un système cognitif, même s'il n'est pas exprimé, forme un cadre implicite qui sert de guide pour l'intégration d'autres éléments dans le système. C'est la raison pour laquelle les compétences individuelles sont généralement tacites. Comme l'a dit en substance Polanyi, l'objectif d'une action compétente est atteint par l'observation d'un ensemble de règles qui ne sont pas reconnues comme telles par la personne qui les applique (Polanyi, 1962, p. 49).

On a souligné la nature sociale du savoir lié au travail en attirant l'attention sur le contexte social dans lequel le savoir s'acquiert, se développe et est appliqué. On considère que la partie la plus importante du savoir est l'interprétation de l'expérience basée sur des cadres qui favorisent et limitent tout à la fois le processus individuel de développement du discernement (Resnick, 1991). La cognition en situation, la situation dans laquelle l'acte cognitif est accompli, est l'idée maîtresse de cette approche, qui reconnaît que les individus sont très sensibles à leur contexte culturel. Ce contexte est un tissu complexe de références (échange d'informations, coopération, etc.) qui façonne à la longue le savoir individuel et détermine l'*architecture sociale du savoir*.

Le contexte ainsi compris crée un équilibre dynamique entre le savoir-quoi, ou la théorie, et le savoir-comment, ou la pratique. C'est à travers cette interdépendance étroite des connaissances théoriques et pratiques, ou leur coproduction (Brown et al., 1989), que les compétences peuvent être développées et entretenues.

La nature sociale des connaissances liées au travail est également mise en évidence

dans une perspective culturelle et anthropologique. Par exemple, Orr (1993) a analysé le comportement de travail des équipes de réparateurs de photocopieurs et il a constaté que les techniciens acquièrent leurs connaissances peu à peu en résolvant les problèmes et par une interaction permanente. Les défauts et perturbations qu'ils doivent réparer sont souvent très différents de ceux qui sont décrits dans les manuels de l'utilisateur standard; c'est pourquoi les problèmes sont résolus et définis en équipe, par la communication sous ses différentes formes, y compris dans les conversations informelles pendant les pauses, et chaque membre de l'équipe apporte son expérience. De cette manière, le savoir est créé en permanence et entretenu dans une communauté de pratiques spécifique, qui a son propre langage et ses propres mythes (entretenus notamment par la transmission d'histoires de «guerre», la narration des événements marquants de la réparation des photocopieurs et des rapports avec les clients).

Assez récemment, des réflexions sur l'application du savoir tacite dans des contextes sociaux particuliers ont été approfondies et ont forgé la notion d'«entreprises créatrices de savoir» (Nonaka et Takeuchi, 1995). Le modèle s'appuie sur l'hypothèse que les connaissances dans les organisations, en particulier dans les entreprises les plus novatrices, résultent de l'interaction du savoir tacite et du savoir explicite, de la «conversion» constante de l'un en l'autre. Il postule quatre modes différents de conversion du savoir: socialisation (conversion du savoir tacite en savoir explicite), externalisation (conversion du savoir tacite en savoir explicite), combinaison (conversion du savoir explicite en savoir explicite) et internalisation (conversion du savoir explicite en savoir tacite). La socialisation est un processus de partage d'expériences et, de ce fait, elle est créatrice de savoir tacite, par exemple de modèles mentaux communs d'application des compétences. Elle se produit dans le cas particulier de la formation sur le poste de travail dans le cadre de l'apprentissage, où le savoir tacite provient directement du maître / du formateur – non pas par le langage, mais par l'imitation, l'observation et la pratique –, pour être ensuite converti en savoir tacite de l'apprenti. Ce processus ne



peut pas être abstrait des émotions auxquelles il est associé ni des contextes spécifiques dans lesquels s'inscrivent les expériences partagées. L'externalisation est un processus de formulation du savoir tacite en concepts explicites. Elle s'appuie généralement sur des métaphores, des analogies, des hypothèses, des images ou des modèles qui permettent de produire de nouvelles idées ou de nouveaux produits par l'interaction entre des individus qui veulent parvenir au même résultat.

La combinaison est un processus consistant à systématiser des concepts en un système de connaissances en combinant différents éléments de savoir explicite. Elle utilise des supports très différents (documents, réunions, entretiens téléphoniques, bases de données informatisées, etc.). La reconfiguration d'informations existantes par tri, addition, combinaison et classification de connaissances explicites peut conduire à un nouveau savoir. L'internalisation est le processus qui consiste à convertir le savoir explicite en savoir tacite. Il est apparenté à l'apprentissage par l'action: la somme des expériences acquises par les individus par la socialisation, l'externalisation et la combinaison peut constituer une base de savoir tacite des individus sous la forme de modèles mentaux partagés ou de savoir-faire technique. Mais l'internalisation peut aussi être obtenue par d'autres moyens. Par exemple, en lisant ou en entendant parler d'expériences réussies, les membres d'une même organisation peuvent acquérir de nouveaux niveaux de savoir tacite et de nouveaux modèles mentaux partagés peuvent être générés dans la culture de l'organisation.

La spirale du savoir

Les quatre modes de conversion du savoir sont structurellement interconnectés. Des événements différents de la vie de l'organisation peuvent être considérés sous la perspective de l'intégration de chacun de ces modes dans les processus de création des connaissances. Bien entendu, une organisation ne peut pas générer un savoir par elle-même, mais seulement mobiliser le savoir tacite créé et accumulé par ses salariés au niveau individuel. Le savoir tacite des individus constitue la base de la création de savoir

organisationnel, amplifié à l'échelle de l'organisation grâce aux quatre modes de conversion du savoir. Nonaka et Takeuchi (1995) définissent ce processus comme la «spirale du savoir», dans laquelle le degré d'interaction du savoir tacite et du savoir explicite croît au fur et à mesure du développement et de la gestion continue des relations entre les quatre modes de savoir.

Dans cette perspective, la création de savoir organisationnel, qui devrait être considérée comme une manière plus subtile d'envisager l'apprentissage organisationnel, est un processus en spirale, qui commence au niveau de l'individu pour remonter jusqu'aux «communautés d'interaction» en expansion, en traversant les limites des sections, des départements, des divisions et de l'organisation à l'intérieur et à l'extérieur de l'organisation. Il apparaît que partout, le savoir lié au travail est une question très complexe, qui a de nombreux aspects et plusieurs dimensions différentes et parfois contradictoires, qui peut se résumer aux types de relations entre savoir explicite et savoir tacite. Les organisations dont les activités sont fortement dépendantes du développement continu du savoir lié au travail sont donc particulièrement intéressées par la capacité – ou non-capacité – de leurs salariés et des nouvelles recrues à contribuer de manière significative à la création, à la transmission et à la diffusion de savoir lié au travail. Cette perspective a des incidences claires sur les relations et les interactions entre l'enseignement initial, l'école et le monde du travail, la formation professionnelle continue et la formation tout au long de la vie.

Nouvelles approches de l'acquisition des compétences et des connaissances

Aujourd'hui, les planificateurs et les décideurs de la formation et de l'enseignement professionnels doivent faire face aux changements qui s'opèrent dans les contextes sociaux et économiques. La nature changeante des économies fortement industrialisées et technicisées implique de nouvelles exigences en matière



de création de savoir et d'innovation. Nous avons examiné la manière dont le savoir nécessaire à ces économies peut être créé. Nous avons mis en évidence les relations entre compétences et connaissances, ainsi que leur interaction dans la formation (tout au long de la vie), le développement du savoir et l'innovation. Nous allons à présent aborder les processus qui sous-tendent l'acquisition des compétences.

Deux conditions préalables à la formation (tout au long de la vie)

Il ressort de notre analyse des enjeux économiques et sociaux et des nouvelles exigences envers le savoir que la formation et l'enseignement professionnels ont un défi majeur à relever: soutenir ceux qui s'engagent dans des programmes de FEP de manière à leur permettre non seulement de travailler plus efficacement, mais aussi de mieux gérer ou maîtriser les changements. Dans la formation et l'enseignement professionnels initiaux, comme dans la formation continue, la tendance est de développer la flexibilité des apprenants et des travailleurs, afin qu'ils puissent faire face aux changements et soient mieux préparés aux tâches qu'ils seront amenés à accomplir à l'avenir, plutôt que de se limiter à les former aux métiers d'aujourd'hui.

Le débat sur l'interaction entre des modèles changeants d'enseignement et de formation professionnels initiaux visant à faciliter l'acquisition de connaissances et de compétences et les processus changeants dans les entreprises fait ressortir deux principales tâches de développement, que les jeunes actifs devront être capables d'accomplir pour être efficaces dans des entreprises dynamiques qui fonctionnent dans un nouvel environnement à forte intensité de savoir.

En premier lieu, ils devront être capables de transférer dans leur nouvel environnement de travail les connaissances qu'ils ont acquises dans d'autres contextes.

En second lieu, ils devront s'engager à développer leurs connaissances dans et pour leur entreprise.

Ces deux processus demandent à être examinés de plus près, car ils sont l'un et

l'autre problématiques. La transférabilité et le développement des connaissances ainsi que les implications du soutien apporté à ces deux processus dans le monde du travail et dans la formation et l'enseignement professionnels initiaux et continus sont des questions essentielles pour le développement futur de la formation et de l'enseignement professionnels en Europe.

Encourager la transférabilité

La complexité croissante de nombreux métiers valorise la capacité d'adaptation des connaissances et des compétences à différentes situations. Les travaux de recherche mettent en évidence l'importance pour les apprenants de développer des schémas mentaux (Soden, 1993) leur permettant de structurer ce qu'ils ont appris, mais aussi d'appliquer leurs acquis dans d'autres contextes. Le transfert tend cependant à être très spécifique et doit être guidé: il a rarement lieu spontanément. Perkins et Salomon (1989) soutiennent que le transfert est possible, selon la manière dont les connaissances et les compétences ont été acquises et selon la manière dont l'individu utilise ses acquis dans différents contextes, et que deux conditions sont normalement requises pour que le transfert ait lieu: les connaissances et les compétences générales et celles qui sont spécifiques à un contexte doivent être combinées, et il faut une approche de l'apprentissage qui cherche activement des moyens d'encourager le transfert.

Si l'un des objectifs d'un programme de formation est d'aider les apprenants à développer leur aptitude à transférer leurs compétences, leurs connaissances et leur compréhension, il est nécessaire de disposer de contextes d'apprentissage attirant l'attention sur l'importance du transfert des compétences. Par exemple, cela pourrait consister à aider activement les individus à rechercher les opportunités de transfert de leurs compétences, de leurs connaissances et de leur expérience et à leur fournir l'occasion de réaliser concrètement des transferts réussis (Blagg et al., 1992). Placer l'individu dans des contextes différents peut être très utile, à la fois parce que cela lui permet de renforcer une compétence et de la maîtriser plus complètement (Hayes et al., 1983) et parce



que cela permet aux apprenants d'établir des liens (et de réfléchir au transfert) entre plusieurs contextes (FEU, 1984). Pea (1987) avance qu'il est nécessaire de promouvoir une culture du transfert, qui présupposerait l'instauration d'un climat propice. Il faudrait donc s'efforcer d'établir un lien plus étroit entre le transfert et la motivation et l'engagement de l'apprenant. La ligne de force de cette approche est d'encourager les apprenants en particulier, mais aussi les formateurs et les tuteurs, à analyser les contextes permettant d'accroître les possibilités de transfert de compétences.

Hayes (1992) et Achtenhagen (1994) mettent l'accent sur la possibilité offerte par des simulations ou des projets étendus d'intégrer plusieurs filières de formation et de chercher à promouvoir l'aptitude à transférer les acquis à partir de cette base. L'exigence imposée aux apprenants, non seulement d'être capables de développer leur aptitude au transfert, mais aussi d'intégrer des expériences très diverses, peut aussi les aider à développer leur esprit critique et à acquérir des compétences conceptuelles (Winter et al., 1981). Cela dépend toutefois des possibilités de réflexion offertes aux apprenants afin d'élargir la portée générale des compétences et des connaissances acquises (Hammond et Collins, 1991). De même, dans une étude de cas récemment réalisée en Finlande, Anti Kauppi a attiré l'attention sur la valeur des tâches de formation reposant sur une large base, qui, dit-il en substance, guident les apprenants vers l'acquisition des concepts essentiels et des structures du savoir et vers l'examen des modèles de pensée et d'action dans la vie active (Kauppi, 1998, p. 81).

Dans une publication récente sur la nécessité de promouvoir la transférabilité dans les programmes de formation, Oates (1998) insiste sur l'utilité d'étendre l'adaptabilité des apprenants à la transformation des compétences et des connaissances existantes, afin qu'ils puissent exécuter efficacement des tâches qui ne leur sont pas familières (Oates, 1998, p. 1). Il convient de noter que ce qu'Oates appelle adaptabilité correspond plus ou moins à ce que l'on appelle transférabilité dans le contexte des débats sur ces questions à l'échelle euro-

péenne (Nijhof et Streumer, 1994). Oates montre également comment les méthodes de résolution des problèmes en mathématiques ont amélioré les performances dans l'application des compétences en stimulant le questionnement dans des contextes inhabituels (Boaler, 1996). La formation médicale est également citée comme un domaine efficace pour assurer le transfert des compétences. Bien que Oates se réfère aux éléments probants du transfert de compétences dans la formation médicale aux États-Unis et en Nouvelle-Zélande (Newble et Clarke, 1986), les méthodes de résolution des problèmes sont aujourd'hui adoptées presque partout au début de la formation médicale au Royaume-Uni, ce qui a eu des effets significatifs sur la motivation et a réduit notablement le taux d'abandon par comparaison aux méthodes plus traditionnelles appliquées auparavant. En outre, ces méthodes combinent avec soin théorie et pratique, attachent une grande importance à la manière d'apprendre et intègrent délibérément divers styles et modes d'apprentissage (Newble et Clarke, 1986).

Oates poursuit son argumentation en déclarant que, bien que les détails précis des modèles varient..., ces modèles ont une pédagogie commune fondée sur la théorie, centrée sur les principes d'incitation au redéploiement autonome des compétences, à travers des programmes de formation où la différence de contexte est soigneusement prise en compte comme un point clé du programme...; il semble donc que l'élément essentiel soit celui-ci: une pédagogie et une gestion des programmes mues par un modèle cohérent de transfert des compétences, et non pas la simple application d'une liste de compétences clés (Oates, 1998, p. 24).

Apprendre à apprendre

«Apprendre à apprendre» est une valeur pratiquement universellement reconnue (Novak et Gowin, 1984), qui peut servir de base à l'apprentissage continu sur le lieu de travail. Amener les personnes en formation à apprendre à apprendre est donc un objectif souvent mentionné dans les programmes de formation et d'enseignement professionnels initiaux et continus. Cela ne garantit toutefois pas que l'on s'y emploie vraiment dans la prati-



que (Evans et al., 1987). En effet, il existe un problème historique lié à de nombreux programmes d'enseignement et de formation qui privilégient les tâches qui sont plus faciles à enseigner et/ou à évaluer (Sockett, 1980). À l'inverse, on peut considérer que la responsabilité de développer des compétences plus générales, y compris l'aptitude à apprendre à apprendre, qui sous-tend de nombreuses activités dans l'enseignement, la formation et l'emploi, est une responsabilité qui incombe à tout le monde, par conséquent, dans la pratique, à personne en particulier.

«Apprendre à apprendre» peut consister à inculquer des habitudes comme l'*observation systématique, l'analyse et une attitude de questionnement* (Annett et Sparrow, 1985). Cela est particulièrement important, en particulier pour que les apprenants saisissent les opportunités d'apprentissage en dehors du système d'enseignement et de formation formel. Cela implique la nécessité non seulement d'intégrer le développement de stratégies d'apprentissage dans un contexte professionnel, mais aussi de contextualiser leur application. Les individus doivent apprendre à appliquer des stratégies d'apprentissage efficaces dans des contextes variés, surtout s'ils risquent de se trouver, à un moment ou à un autre, dans un contexte où il est exigé d'apprendre tout en travaillant.

Apprendre par la réflexion

Il existe un besoin de créer et de maintenir dans les organisations une culture qui attache de la valeur à la formation et au développement, et la réflexion peut être un processus important pour y parvenir (Brown et Evans, 1994). Tout individu capable de transférer d'un contexte à un autre ce qu'il a appris devra réfléchir à la fois sur sa propre pratique et sur son propre apprentissage. La formation et l'enseignement professionnels doivent veiller à ce que les apprenants réfléchissent sur leurs pratiques de travail; dans l'idéal, ce qui est acquis par la réflexion sur la pratique devrait pouvoir influencer sur l'action, donc conduire au perfectionnement et à un apprentissage continu (Winter, 1991). Alors que la nécessité pour tout programme d'apprentissage de chercher à développer le sens de la réflexion chez

les apprenants devrait aller de soi, l'accent mis sur la réflexion peut également détourner l'attention du souci d'acquérir un ensemble fixe de connaissances ou de compétences immuables: la pratique elle-même devrait toujours être considérée comme évolutive.

Par conséquent, les individus devront être capables de continuer à construire et à affiner leur propre base de connaissances et de compréhension par la réflexion sur la pratique, en élaborant une spirale action-appréciation conduisant à la réflexion dans l'action (Schön, 1983). La réflexion critique sur l'expérience est considérée comme un moteur d'apprentissage sur le lieu de travail (Kolb, 1984; Schön, 1987). Dans le modèle progressif d'acquisition des compétences de Dreyfus et Dreyfus (1980), les processus d'examen et de réflexion critique sont la clé de la progression réussie jusqu'au niveau d'expert. La réflexion critique est alors largement reconnue comme un pivot (Hammond et Collins, 1991; Tomlinson et Kilner, 1991) du développement de l'expertise.

Développer l'aptitude à penser

De même que les décideurs ont reconnu qu'il était important de développer la capacité d'apprendre à apprendre chez les apprenants, de même le développement permanent des aptitudes à penser et à résoudre des problèmes fait l'objet d'un intérêt croissant. Blagg et al. (1993) concluent, à l'issue d'un examen assez complet des faits, que le renforcement de l'aptitude à penser peut avoir des effets positifs sur le transfert. Collins et al. (1989) ont introduit la notion d'apprentissage cognitif, qui prête explicitement attention au développement des compétences cognitives. Ils insistent sur les approches de modélisation de la pensée tout en abordant les problèmes d'un domaine particulier, à l'aide de démonstrations associées à un enseignement individualisé, proposant des suggestions et un retour d'informations régulier dans des situations où les apprenants s'attaquent eux-mêmes aux problèmes.

Collins et al. insistent en outre sur l'importance pour les apprenants de rendre explicites leurs processus de pensée, notamment en les articulant, c'est-à-dire en



exprimant les processus d'acquisition de connaissances, de raisonnement ou de résolution des problèmes qu'ils utilisent. L'échange d'idées sur les processus de pensée peut aussi être un bon moyen d'apprendre, tant pour l'apprenant que pour le tuteur (Brown et al, 1994). Il peut toutefois être aussi utile dans les groupes constitués, dans lesquels les apprenants ont accès à leurs propres connaissances et approches des problèmes et à celles d'autrui, les développent, les structurent et en prennent conscience (Prawat, 1989).

Selon Soden, le fait d'enseigner et d'explicitement la pensée, comme c'est le cas dans la résolution de problèmes dans des contextes professionnels, a une valeur particulière, car il permet aux bons résolveurs de problèmes d'obtenir des représentations internes de principes fondamentaux en rapport avec leur secteur professionnel, ces représentations étant liées les unes aux autres et aux connaissances pertinentes plus larges d'une manière qui facilite leur application à des problèmes (Soden, 1993, p. 12).

Rissland (1985) estime qu'il est par conséquent essentiel pour les tuteurs de créer un cadre pouvant aider les apprenants à structurer leur formation dans le domaine dans lequel ils travaillent. Les apprenants ont besoin d'élaborer des schémas pour structurer les contenus de l'apprentissage, en particulier si leur formation est fondée sur l'exploration, notamment pour permettre le transfert de leurs acquis (Hesketh et al., 1989). Un objectif important du développement de l'expertise devrait donc être d'amener les apprenants à construire des représentations intégrées de leurs connaissances (Landa, 1984). L'enseignement devrait par conséquent avoir un double objectif: le développement de l'aptitude à penser et l'acquisition de compétences ciblées (Soden, 1993, p. 3).

Soden signale en outre l'utilité pour les apprenants d'élaborer des arbres de concepts. Cela concorde avec les conclusions de travaux de recherche antérieurs (Schmeck, 1988) qui ont montré que les apprenants ayant un style d'apprentissage approfondi organisaient probablement leurs idées en réseaux reliant des concepts différents. Il a également participé

à un projet visant à encourager les tuteurs à dispenser l'aptitude à penser à des groupes d'élèves ayant choisi des modules professionnels dans des programmes de formation et d'enseignement professionnels initiaux en Écosse. Les travaux réalisés dans le cadre de ce projet ont démontré le potentiel de cette approche et qu'il était possible d'améliorer la capacité des apprenants à résoudre des problèmes.

Par conséquent, les apprenants ont besoin non seulement d'apprendre des processus mentaux efficaces, mais aussi de les mettre en pratique et de le faire au bon moment. Un consensus sur la valeur de l'enseignement de l'aptitude à penser pour améliorer la capacité de résolution de problèmes dans des contextes particuliers est en train d'émerger. Cet enseignement devrait toutefois être intégré et directement lié à la résolution des problèmes qui se posent dans un contexte professionnel ou dans une situation spécifique. Il faudrait également encourager les apprenants à énoncer leurs processus de pensée et leur donner la possibilité d'utiliser dans la pratique les réseaux relationnels qu'ils développent et de réfléchir sur ces réseaux.

Développer l'indépendance des apprenants

Ces exemples confirment que, s'il est de plus en plus exigé des programmes conçus pour favoriser la transférabilité qu'ils aboutissent à une plus grande indépendance des apprenants (BT, 1993), pour que les apprenants deviennent indépendants et autonomes, il est sans doute nécessaire de prêter attention au développement de leurs aptitudes à penser et à apprendre. Cela étant dit, le fait d'être davantage maître de son propre apprentissage peut toutefois constituer un atout important pour l'apprenant (Long, 1990).

Une étude sur «la formation à l'appropriation des compétences» (Hayes et al., 1983) réalisée en Angleterre et au pays de Galles préconise l'élaboration de programmes d'apprentissage qui exploitent au maximum la méthode fondée sur la «découverte». Les auteurs insistent sur la nécessité de rediriger la maîtrise des compétences de l'organisation vers l'individu.



Les entreprises elles aussi prêtent attention à la nécessité de développer l'indépendance des apprenants dans la formation par le travail. L'un des rôles des formateurs consiste à veiller à ce que ces programmes offrent des possibilités de réflexion pour que les apprenants puissent acquérir plus efficacement des méthodes d'apprentissage par soi-même et des techniques de développement individuel (Infelise, 1994).

Le travail en équipe et l'apprentissage coopératif

Le changement des combinaisons de compétences et la mise sur pied d'équipes interdisciplinaires, aux compétences multiples, exigent des personnels qualifiés qu'ils coopèrent plus étroitement avec les autres. C'est pourquoi la capacité de travailler en équipe prend de plus en plus d'importance, et le soutien de collègues dans le cadre du travail est souvent décisif pour l'apprentissage des individus. Infelise a montré que de grandes entreprises en France, en Allemagne, au Royaume-Uni et en Italie associent dans leurs actions de formation le travail en groupe sur des projets, la formation par l'action et l'apprentissage par le travail. Des exemples de plus en plus nombreux montrent que les équipes sont devenues un pivot de la formation, parce que les apprenants travaillaient en équipe sur leur lieu de travail (Infelise, 1994; Dankbaar, 1995).

Knasel et Meed (1994) suggèrent que la valeur des équipes pour soutenir et encourager les apprenants réside dans le fait:

- qu'elles offrent aux individus des occasions de partager leurs compétences et leur expérience,
- qu'elles offrent un espace d'échange d'informations et de création d'idées,

Dans une équipe coopérative, les individus seraient davantage disposés à échanger sans crainte des conseils, des informations et des retours d'expérience.

Par dessus tout, l'équipe – dont les membres sont clairement définis, ont les mêmes objectifs et une conscience de groupe et sont interdépendants – peut constituer un environnement agréable et valorisant propice à l'apprentissage (p. 45).

Le degré de faisabilité de cette approche dépend soit de la structure du travail dans l'entreprise (Pettigrew et al., 1990; Keep et Mayhew, 1994), soit de la volonté de mettre sur pied des activités permettant d'apprendre et de travailler dans le cadre d'un groupe. Encourager l'apprentissage coopératif peut être considéré comme une stratégie importante que les tuteurs pourraient adopter, et il est important que les apprenants apprennent à apprécier l'intérêt de cet apprentissage et des relations de travail et reconnaissent la valeur de l'expérience d'autrui. Sanches (1992) insiste sur la manière dont la résolution de problèmes en groupe aide les apprenants à développer des aptitudes à la réflexion et leur capacité à s'autocontrôler, et accroît la probabilité d'assimilation et de transfert des acquis.

L'utilité de projets réalisés en groupe pour développer l'aptitude à travailler avec d'autres a été démontrée dans un certain nombre de contextes (FEU, 1985; Boud et al., 1991), mais le problème est cette fois que la réflexion en groupe risque d'être considérée comme une compétence non mesurable (*soft*) et d'être sacrifiée ou sérieusement réduite pour satisfaire des exigences plus pressantes. Soden (1993) souligne que la manière la plus efficace de remédier aux erreurs de pensée est d'en discuter avec quelqu'un d'autre (p. 18). Miyake (1986) a également montré que dans un processus de résolution de problèmes en commun, les individus étaient plus susceptibles de contrôler leurs propres processus de pensée. Tous les programmes de formation devraient comporter des possibilités de travailler en équipe et, dans les cas où le travail et l'apprentissage en commun sont relativement rares, l'utilisation de plans d'action et la mise en place de projets de formation individuels et de contrats de formation peuvent aménager des possibilités de travailler avec d'autres dans des contextes différents.

Le contexte social créé par une approche coopérative peut également renforcer la motivation et l'engagement des apprenants (Slavin, 1983). Blagg et al. (1994) considèrent le travail de groupe encadré non seulement comme un moyen inestimable de développer les aptitudes au travail en équipe, mais aussi comme un moyen important d'acquérir des compé-



tences plus larges et d'élargir la compréhension. Des groupes efficaces fournissent une base cognitive sur laquelle les autres pourront construire. Les idées, les tactiques et les solutions évoluent de manière itérative, permettant ainsi aux individus d'entrevoir des possibilités qu'ils n'auraient pas eues autrement (p. 9). Ainsi, non seulement l'apprentissage coopératif peut aider les individus à transférer leurs compétences, leurs connaissances et leur compréhension d'un contexte à un autre, mais encore il peut leur présenter des stratégies différentes pour l'établissement de ces liens.

Intégration du développement des connaissances et des activités liées au travail: vers un apprentissage par le travail efficace

Ce dont nous avons besoin aujourd'hui, ce sont des moyens plus créatifs d'intégrer l'acquisition des connaissances, la résolution de problèmes et le développement des compétences clés dans le cadre d'activités liées au travail, moyens qui soient adaptés au lieu de travail et utiles pour l'apprenant. Achtenhagen (1994) et Hayes (1992) affirment que les simulations d'«entreprise» étendues peuvent réaliser cette intégration. Ces simulations seraient capables d'aider les apprenants à engager une réflexion plus large «en termes de système». Kauppi (1998) propose d'utiliser les «entreprises-projets» (*ventures*) comme éléments essentiels de l'intégration du travail et de l'apprentissage. Les «entreprises-projets», ou projets mis au point conjointement par les apprenants et les employeurs, procurent une perception holistique et organisée du travail et une nouvelle manière de penser et d'agir par rapport au travail (p. 82). À cet égard, il semblerait qu'il y ait une plus forte adéquation avec le développement de l'apprentissage par problèmes (Boud et Feletti, 1991): cette approche, orientée vers l'apprenant, intègre les disciplines et les compétences dans des ensembles thématiques, les associant avec le travail en petits groupes tourné vers l'apprentissage et l'apprentissage autodirigé. Ces méthodes seraient également compatibles avec des processus d'évaluation qui tes-

sent les connaissances acquises par l'analyse de la pratique (Atkins et al., 1993). Ce genre d'approche doit donc être adapté à l'apprentissage pratique et actif par le travail, axé sur les performances actuelles et futures, dans un concept holistique d'acquisition de compétences et d'expertise. Cette approche nécessitera à son tour une intégration plus poussée et une perception plus créative de l'apprentissage et de l'évaluation dans les entreprises et autres organisations de travail prenant appui sur le travail en groupe ou la réalisation de projets et sur l'apprentissage par problèmes.

Nous avons insisté sur la nécessité de concevoir des programmes d'apprentissage permettant de développer la transférabilité. Ces programmes pouvant toutefois être appliqués dans divers contextes, il convient d'examiner quels types et combinaisons de contextes contribuent à l'efficacité de la formation par le travail. L'une des décisions clés sera de déterminer le lieu et l'équilibre entre le développement d'une expertise plus spécialisée et des connaissances professionnelles plus larges.

Nieuwenhuis (1991) soutient qu'il n'y a pas qu'un seul contexte, que le contexte «le meilleur» n'existe pas, parce qu'une formation efficace peut avoir lieu dans divers contextes. Sans doute est-il plus approprié de vérifier les possibilités d'apprentissage existantes et d'examiner les avantages et les inconvénients de combinaisons particulières de différents contextes d'enseignement, de formation, d'emploi et sociaux. Knasel et Meed (1994) avancent des arguments similaires: il faut conseiller les praticiens pour leur permettre de prendre en connaissance de cause des décisions sur les points forts et les limitations relatives des expériences hors, à proximité ou sur le lieu de travail par rapport à des domaines et des aspects spécifiques du processus d'apprentissage. Il est également important de surveiller ce qui arrive dans la pratique, étant donné que la formation par le travail peut fournir un environnement d'apprentissage exceptionnellement stimulant et valorisant. Elle peut toutefois également se révéler stérile, lorsqu'il y a peu d'enjeux et lorsqu'une série d'expériences «ordinaires» ne permet pas d'apprendre beaucoup (Brown, 1992, p. 134).



Certaines petites entreprises ont des difficultés manifestes à proposer l'éventail complet des possibilités d'apprentissage requises pour développer de larges compétences professionnelles. Les praticiens de la formation interrogés pour une étude conduite au Royaume-Uni sont convaincus que la culture de l'organisation elle-même pourrait avoir une influence, et que de ce fait, si elle est mauvaise, elle risque d'inhiber fortement l'efficacité de l'apprentissage (Knasel et Meed, 1994, p. 17). À l'inverse, dans une organisation engagée depuis longtemps dans la formation, il peut sembler normal que les travailleurs se forment avec l'entreprise (Brown et Evans, 1994). Pettigrew et al. (1988) considèrent l'existence de contextes de formation réceptifs ou non réceptifs comme un facteur d'influence sur l'approche globale adoptée par les entreprises pour le développement et la gestion de leurs ressources humaines.

Alors que certaines petites entreprises sont réticentes à s'impliquer dans la formation et le développement, d'autres entreprises plutôt petites ou moyennes sont très novatrices, en particulier si elles sont engagées dans des processus de création de réseaux interentreprises (Rothwell, 1993). Elles peuvent offrir des environnements d'apprentissage très riches. Le projet pilote GOLO réalisé à Wilhelmshaven, dans le nord de l'Allemagne, a réuni des réseaux d'entreprises qui proposent ensemble un large éventail de possibilités d'apprentissage (Rauner, 1998). Dans ces circonstances, le travail lui-même (et la survie de l'entreprise) porte sur l'extension de l'adaptabilité et de la flexibilité des organisations et sur le développement de nouveaux domaines de connaissances et de compétence technologique (Rhodes et Wield, 1994, p. 168). La richesse de l'environnement de travail/d'apprentissage est telle que les connaissances et l'expertise se développent rapidement par le travail, qui lui-même prend place dans des contextes différents. Dans ces circonstances, l'accent est mis sur la possession de compétences largement diversifiées ... nécessaires pour atteindre des niveaux viables de flexibilité dans le développement et la fourniture de produits et de services, et pour maintenir des réseaux viables entre les entreprises (ibid., p. 169).

Il est intéressant de noter que les entreprises en expansion implantées dans le

central London, au Royaume-Uni, attendent énormément de leurs nouveaux salariés en termes de capacité à apprendre tout en travaillant dès le début. Il ressort d'une enquête menée par Rajan et al. (1997) auprès de 950 PME de cette partie de Londres que les entreprises en expansion avaient tendance à évoluer vers une culture d'entreprise fondée sur la performance, insistant sur la responsabilisation, le travail en équipe, la formation tout au long de la vie et la gestion par les individus de leur propre carrière. Les diplômés de l'enseignement supérieur ont été reconnus comme possédant des caractéristiques intellectuelles et comportementales concordant mieux avec les principaux éléments de la nouvelle culture (Rajan et al., 1997, p. 13); par conséquent, les entreprises en expansion de l'échantillon ont recruté ces dernières années un nombre important de diplômés. Dans près de trois entreprises sur cinq, plus de 20 pour cent des effectifs ont un diplôme de l'enseignement supérieur (Rajan et al., 1997, p. 13). Les méthodes d'apprentissage le plus fréquemment utilisées pour les nouveaux venus titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur sont l'apprentissage par l'action, l'accompagnement par un supérieur hiérarchique, l'interaction avec les fournisseurs et les clients et l'attribution de responsabilités importantes dans le travail.

Les employeurs qui suivent cette voie peuvent être considérés comme développant les qualifications supplémentaires dont ont besoin les individus, y compris à un niveau supérieur à celui d'«ouvrier/employé qualifié», même si ces qualifications ne sont pas toujours officiellement reconnues. En fait, ces développements peuvent être situés d'abord dans l'espace «organisationnel» des activités de l'entreprise plutôt que dans l'espace des «qualifications» formelles (Brown, 1998), même s'il peut y avoir quelque variante en fonction des différentes approches adoptées par chacun des individus, entreprises ou secteurs respectifs. En réalité, l'emploi de jeunes «surqualifiés» et inexpérimentés (par exemple, les diplômés sans connaissances spécialisées adéquates) peut signifier qu'ils sont surqualifiés par rapport aux exigences spécifiques du poste en termes de niveau d'éducation, mais en même temps sous-qualifiés en termes d'expérience (Tessaring, 1998).



Conclusions

Les quatre grands messages clés suivants peuvent être énoncés en guise de conclusion :

- déplacement des accents de l'enseignement et de la formation vers le processus d'apprentissage;
- accroissement de l'indépendance des apprenants;
- émergence de nouveaux environnements et contextes d'apprentissage qui peuvent combiner la formation et le travail;
- participation des apprenants pris individuellement au transfert de connaissances, élargissement des compétences et développement de compétences organisationnelles.

Accent sur le processus d'apprentissage

L'un des principaux messages à l'adresse des personnes chargées de concevoir des programmes d'apprentissage efficaces est celui-ci : l'interrelation entre l'enseignement, la formation et l'emploi doit être focalisée avant tout sur l'apprentissage. Il est important de considérer la question de la motivation des apprenants, de veiller à leur donner la possibilité d'améliorer leur capacité d'apprendre à apprendre et des possibilités d'apprentissage suffisantes, en quantité et en qualité, pour leur permettre d'acquérir les compétences clés. Si, en particulier, l'intention d'un programme d'apprentissage est d'aider les apprenants à développer l'aptitude à transférer leurs compétences, leurs connaissances et leur compréhension, des contextes d'apprentissage attirant l'attention sur l'importance du transfert de compétences sont nécessaires. Ce transfert exige un examen et une réflexion critique. Une réflexion structurée sur ce que l'on a appris et sur ce qu'il faudra apprendre à l'avenir peut servir de trait d'union entre le travail et l'apprentissage, et entre les compétences exigées aujourd'hui et celles qui le seront peut-être demain. Ces processus de réflexion sont liés au développement de processus de pensée plus complexes qui sous-tendent l'aptitude au transfert de connaissances, de compétences et de compréhension.

D'une manière plus générale, il faudrait encourager les apprenants à expliciter leurs modes de pensée, dans des discussions avec leurs tuteurs, leurs formateurs et leurs pairs. Dans ces discussions, il faudrait examiner leur approche des problèmes dans leur profession et dans quelle mesure les apprenants développent des réseaux ou des modèles pour mieux comprendre les concepts et les relations dans leurs contextes respectifs et dans leur environnement en général.

Indépendance des apprenants

Développer l'indépendance des apprenants est un autre objectif important, car il faut qu'ils prennent dans une mesure croissante la responsabilité de leur propre apprentissage continu dans divers contextes. Dans le même ordre d'idées, la capacité d'apprendre et de travailler en équipe a pris de l'importance dans différents contextes. Il faudrait donc que les programmes d'apprentissage prévoient des occasions de développer ces compétences. On pourrait penser que le fait d'insister sur les compétences «process», qui permettent d'être efficace dans différents contextes, pourrait aboutir à minimiser le développement d'une base de savoir professionnel substantielle. Ce n'est pas le cas. Dans le cas idéal, le développement des compétences «process» devrait plutôt s'inscrire dans des contextes professionnels appropriés. En outre, il est important d'acquérir une base de savoir substantielle, car celle-ci est fondamentale pour le développement de compétences spécialisées et constitue le fondement de l'apprentissage continu. Il ne faut pas oublier que l'aptitude à maîtriser cette base de savoir est elle-même une compétence «process», qui devrait être utile dans divers contextes d'apprentissage et de travail, en particulier là où les organisations exigent de l'individu qu'il participe aux processus de création, de développement, de transmission et de diffusion ou d'adaptation du savoir, donc lui permettent de participer comme «apprenant indépendant» au transfert d'informations et de compétences liées au travail.

Contextes d'apprentissage

Pour concevoir des programmes de développement des compétences et des connaissances efficaces, il importe de prendre appui sur différents contextes d'ap-



apprentissage. Il faut que les concepteurs aient conscience des points forts et des points faibles de différentes configurations de contextes d'enseignement, de formation et d'emploi. La qualité des contextes d'apprentissage dans les entreprises est variable, selon que la culture de l'organisation inhibe ou encourage un apprentissage efficace. En outre, les modèles de travail peuvent être structurés de manière à permettre de développer l'expérience pratique et l'expertise en offrant aux jeunes et à la main-d'œuvre adulte un contexte productif associant le travail et l'apprentissage. Pour tirer le meilleur parti possible de contextes moins propices à l'apprentissage sur le lieu de travail, il est peut-être nécessaire de mettre sur pied ou de simuler des projets de travail spéciaux, de promouvoir les contrats de formation ou les projets individuels, et d'élaborer des plans d'action communs pour les formateurs/tuteurs et les apprenants, afin de favoriser et d'enrichir l'apprentissage par le travail et de le rendre applicable à des contextes dépassant le cadre de l'environnement de travail proprement dit.

Quelques mots pour conclure

Il faudrait que les personnes chargées de concevoir les programmes d'apprentissage

dans le cadre de la formation et de l'enseignement professionnels prêtent dans une mesure croissante une attention particulière à la promotion des compétences permettant aux apprenants d'assimiler rapidement ce qu'ils ont appris et de transférer leurs acquis dans des contextes très divers. Il faudrait que les apprenants soient capables de participer aux processus de développement et d'application des connaissances des individus et des organisations dans les entreprises qui, si elles sont dynamiques, offrent dans une mesure croissante des environnements de travail où les possibilités d'apprendre tout en travaillant sont considérables.

Ces environnements de travail et d'apprentissage permettraient notamment de développer la capacité des apprenants à:

- transférer ce qu'ils ont appris d'un contexte à un autre et à accroître leur propre savoir;
- contribuer à la création et au développement permanents de savoir chez les autres;
- s'engager dans des processus de développement des connaissances et des compétences des organisations.



Bibliographie

- Achtenhagen, F.** How should research on vocational and professional education react to new challenges in life and in the worksite? In: Nijhof, W.J.; Streumer, J.N. (dir.) *Flexibility in training and vocational education*. Utrecht: Lemma, 1994.
- Annett, J.; Sparrow, J.** *Transfer of Learning and Training*. Sheffield: MSC, 1985.
- Atkins, M.; Beattie, J.; Dockrell, W.** *Assessment issues in higher education*. Sheffield: Employment Department, 1993.
- Attwell, G.; Brown, A.** Compétences et aptitudes à l'apprentissage tout au long de la vie: tendances et enjeux en Europe. In: Sellin, B. (dir.) *Tendances européennes dans les professions et les qualifications, résultats de recherches, études et analyses présentant un intérêt politique et pratique, volume 2*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2000, p. 163-189. (Cedefop Reference series, 3004). Disponible sur Internet: http://www2.trainingvillage.gr/etw/publication/download/reference/3004fr/3004FR_0.pdf [le 4.4.2003].
- Bewick, T.** The learning conundrum. In: *Training Tomorrow*, 1997, vol. 11, n° 6.
- Blagg, N.; Ballinger, M.; Lewis, R.** *Core skills and training for transfer, thinking and learning at work*. Sheffield: Employment Department, Spring 1994.
- Blagg, N.; Ballinger, M.; Lewis, R.** *Development of transferable skills in learners*. Sheffield: Employment Department, 1993.
- Blagg, N.; Ballinger, M.; Lewis, R.** *Thinking skills at work*. Sheffield: Employment Department, 1992.
- Boaler, J.** *How valuable is international test success?* Londres: Kings College London, 1996.
- Boud, D.; Feletti, G.** (dir.). *The challenge of problem-based learning*. Londres: Kogan Page, 1991.
- Boud, D.; Keogh, R.; Walker, D.** *Reflection: turning experience into learning*. Londres: Kogan Page, 1991.
- Bremer, R.** *Der Modellversuch 'Schwarze Pumpe' – ein exportiertes Modell westdeutscher Bildungsexperimente?* Brême: ITB, 1995.
- Brown, A. et al.** *Key workers: technical and training mastery in the workplace*. Poole: Hyde Publications, 1994.
- Brown, A.** Work-based learning: design, resourcing and monitoring. In: C. Ellis (dir.) *PICKUP practice: the achievement of excellence*. Nottingham: University of Nottingham, 1992.
- Brown, A.; Evans, K.** Changing the training culture: lessons from Anglo-German comparisons of vocational education and training. *British journal of education and work*, 1994, 7/2, p. 5-15.
- Collins, A.; Brown, J.; Newman, S.** Cognitive apprenticeship: teaching the crafts of reading, writing and mathematics. In: L. Resnick (dir.) *Knowing, learning and instruction*, Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1989.
- Common core – teaching and learning / FEU – Further Education Unit*. Londres: FEU, 1984.
- Croissance, compétitivité, emploi – Les défis et les pistes pour entrer dans le XXI^e siècle – Livre blanc / Commission européenne*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 1993. (COM(93) 700 final).
- Dankbaar, B.** *Learning to meet the global challenge*. Maastricht: MERIT, 1995.
- Dreyfus, S.; Dreyfus, H.** *A five stage model of the mental activities involved in directed skill acquisition*. Berkeley: University of California, 1980.
- Edwards, R.** Multi-skilling the flexible workforce in post-compulsory education and training. *Journal of further and higher education*, 1993, 17, (1).
- Eraut, M. et al.** *Development of knowledge and skills in employment*. Falmer: University of Sussex, Institute of Education, 1998, Research Report 5.
- Evans, K.; Brown, A.; Oates, T.** *Developing work-based learning: an evaluative review of the YTS core skills project*. Sheffield: MSC, 1987.
- Frietman, J.** *De kwaliteit van de praktijkcomponent in het leerlingwezen* [La qualité de la composante pratique dans les apprentissages]. Nimègue: KUN/ITS, 1990.
- Hammond, M.; Collins, R.** *Self-directed learning: critical practice*. Londres: Kogan Page, 1991.
- Hayes, C.** *Growing an innovative workforce*. Kingston: Prospect Centre, 1992.
- Hayes, C. et al.** *Training for skill ownership*. Brighton: IMS, 1983.
- Heidegger G.; Rauner, F.** *Reformbedarf in der beruflichen Bildung*. Gutachten für das Land Nordrhein-Westfalen [Étude pour le Land de Rhénanie-du-Nord-Westphalie]. Düsseldorf, 1997.
- Heidegger, G.** Key considerations in the education of vocational education and training professionals. In: A. Brown (dir.) *Promoting vocational education and training: European perspectives*, Hameenlinna: University of Tampere, 1997.
- Infelise, L.** In-company training: new frontiers in Europe. Contribution présentée lors de la Troisième Conférence interdisciplinaire internationale de l'IRNETD, *Education and training for work*. Milan: IRNETD, juin 1994.
- Kauppi, A.** Curriculum development for integrating work and learning. *LLiNE: lifelong learning in Europe*, 1998, vol. 3, n° 2/98, p. 76-85.
- Keep, E.; Mayhew, K.** UK training policy-assumptions and reality. In: Booth, A.; Snower, D. (dir.) *The skills gap and economic activity*, Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
- Knasel, E.; Meed, J.** *Becoming competent. Effective learning for occupational competence: the guidance needs of practitioners*. Sheffield: Learners First, Employment Department, 1994.



- Kolb, D.** *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1984.
- Landa, L.** How do we teach novices to perform at expert level? *Contemporary educational psychology*, 1984, 9, 3, p. 235-245.
- Livre blanc sur l'éducation et la formation – enseigner et apprendre – vers la société cognitive* / Commission européenne. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 1995. (COM/95/0590 final).
- Long, D.** *Learner managed learning*. Londres: Kogan Page, 1990.
- Lundvall, B.; Johnson, B.** The learning economy. *Journal of industrial studies*, 1994, 1.
- Matching skills: a question of demand and supply* / BT – British Telecom. Londres: BT, 1993.
- Miyake, N.** Constructive interaction and iterative process of understanding. *Cognitive Science*, 1986, 10, p. 151-177.
- Newble, D.; Clarke, R.** The approaches to learning of students in a traditional and innovative problem-based medical school. *Medical education*, 1986, 20, 4, p. 267-273.
- Nieuwenhuis, A.** Practical learning situations as a preparation for lifelong job oriented learning. Invited paper for an international workshop on *developing education for lifelong learning*, Tampere. Rotterdam: RISBO/EUR, 1991.
- Nijhof, W.** Qualifying for the future. In: Nijhof, W.; Streumer, J. (dir.) *Key qualifications in work and vocational education*, Dordrecht: Kluwer, 1998.
- Nijhof, W.; Streumer, J.** *Flexibility in training and vocational education*. Utrecht: Lemma, 1994.
- Nonaka, I.; Takeuchi, H.** *The knowledge creating company. How Japanese companies create the dynamics of innovation*. Oxford: Oxford University Press, 1995.
- Novak, J.; Gowin, D.** *Learning how to learn*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- Oates, T.** *Key skills strategy paper*. Londres: QCA, 1998.
- Onstenk, J.** *Leren en opleiden op de werkplek* [Apprentissage et formation sur le lieu de travail]. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Institute, 1994.
- Orr, J.** Ethnography and organisational learning: in pursuit of learning at work. Atelier de l'OTAN, *Organisational learning and technological change*, sans indication de lieu, 1993.
- Parkes, D.** What about the transparency of vocational qualifications? The NATNET example. In: Dietzen, A.; Kuhn, M. (dir.) *Building a European co-operative research tradition in vocational education and training*. Berlin et Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, 1998.
- Pea, R.** Socialising the knowledge transfer problem. *International journal of educational research*, 1987, 11, p. 639-663.
- Perkins, D.; Salomon, G.** Are cognitive skills context bound? *Educational Researcher*, no location, 1989, 18, 1, p. 16-25.
- Pettigrew, A.; Arthur, M.; Hendry, C.** *Training and human resource management in small to medium-sized enterprises*. Sheffield: Training Agency, 1990.
- Pettigrew, A.; Hendry, C.; Sparrow, P.** *The role of vocational education and training in employers' skill supply strategies*. Sheffield: Training Agency, 1988.
- Polanyi, M.** *Personal knowledge: towards a post-critical philosophy*. Chicago: University of Chicago Press, 1962.
- Prawat, R.** Promoting access to knowledge, strategy and disposition in students: a research synthesis. *Review of Educational Research*, 1989, 59, 1, p. 1-41.
- Rajan, A.; Chapple, K.; Battersby, I.** *Graduates in growing companies: the rhetoric of core skills and reality of globalisation, Strategic issues for central London*. Londres: FOCUS, 1997.
- Rauner, F.** Ausbildungspartnerschaft – Das Modell 'GoLo'. *Berufsbildung*, 1998, fascicule 50.
- Resnick, L.** Shared cognition: thinking as social practice. In: Resnick, L.; Levine, J.; Behrend, S. (dir.) *Perspectives on socially shared cognition*, Washington DC: American Psychological Association, 1991.
- Rhodes, E.; Wield, D.** The global context of firm level innovation. In: Rhodes, E.; Wield, D. (dir.) *Implementing new technologies: innovation and the management of technology*, Oxford: Blackwell, 1994.
- Rissland, E.** The structure of knowledge in complex domains. In: Chapman, S.; Segal, J.; Glaser R. (dir.) *Thinking and learning skills, research and open questions*, Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1985, vol. 2.
- Rothwell, S.** Team-building, involvement and empowerment. *Journal of general management*, 1993, 5, 2, Manager Update, supplément, 19-31.
- Sanches, M.** A study of self-efficacy for science problem solving in a co-operative instructional context. In: Plomp, T.; J. Pieters; A. Feteris (dir.) *European conference on educational research*, Enschede: University of Twente, 1992.
- Schmeck, R.** Individual differences and learning. In: Weinstein, C.; Goetz, E.; Alexander, P. (dir.) *Learning and study strategies: issues in assessment, instruction and evaluation*, San Diego: Academic Press, 1988.
- Schön, D.** *Educating the reflective practitioner*. Londres: Jossey Bass, 1987.
- Schön, D.** *The reflective practitioner*. New York: Basic Books, 1983.



Sellin, B. (dir.). *Tendances européennes dans les professions et les qualifications, résultats de recherches, études et analyses présentant un intérêt politique et pratique*, vol. 2. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2000. (Cedefop Reference series, 3004). Disponible sur Internet: <http://www2.trainingvillage.gr/etv/publication/download/reference/3004fr/3004FR0.pdf> [le 4.4.2003].

Simons, R.J. *Transferability*. Inaugural lecture. Nimègue: Quick Print, 1990.

Slavin, R. *Cooperative learning*. New York: Longman, 1983.

Sockett, J. *Accountability in the English educational system*. Sevenoaks: Hodder and Stoughton, 1980.

Soden, R. *Teaching thinking skills in vocational education*. Sheffield: Employment Department, 1993.

Straka, G. A. (dir.). *European views of self-directed learning. Historical, conceptional, empirical, practical, vocational*. Münster, 1997.

Tessaring, M. *Formation pour une société en mutation: rapport sur la recherche actuelle en formation et enseignement professionnels en Europe*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 1998. (Cedefop Reference series, 3001).

Tomlinson, P.; Kilner, S. *Flexible learning, flexible teaching: the flexible learning framework and current educational theory*. Sheffield: Employment Department, 1991.

Vickstroem, S.; Normann, R. *Knowledge and value: a new perspective on corporate transformation*. Londres: Routledge, 1994.

Winter, D.; McLelland, D; Stewart, A. *A new case for the liberal arts*. San Francisco: Jossey-Bass 1981.

Winter, R. Outline of a general theory of professional competences. In: 'ASSETT' programme paper, Chelmsford: Anglia Polytechnic, 1991.



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

Synthèse

Le projet intitulé «Identification des besoins futurs de formation liés à l'organisation flexible du travail dans les entreprises du secteur métallurgique» lancé dans le cadre du programme communautaire Leonardo da Vinci a pour objectif d'accroître l'adaptabilité des ressources humaines du secteur de la métallurgie mécanique dans un contexte d'organisation flexible du travail. Le projet s'est déroulé en Espagne (Catalogne), en France, en Italie (Émilie-Romagne) et au Portugal, animé par le Centro de Estudios y Asesoramiento Metalúrgico (CEAM, Espagne), l'Union des Industries Métallurgiques et Minières (UIMM, France), le Centro Servizi per l'Automazione Industriale (DEMOCENTER, Italie) et l'Associação Nacional das Empresas Metalúrgicas e Electromecânicas (ANEMM, Portugal).

Les zones géographiques étudiées représentent entre 21 % et 22 % de la superficie de l'Union européenne, de sa population et de son PIB. Dans ces régions, le secteur métallurgique – regroupant les sous-secteurs métallurgie, mécanique, électricité et électronique – concerne 2,4 millions de travailleurs et 100 000 entreprises.

Dans le contexte économique et industriel actuel, l'organisation du travail apparaît comme l'un des aspects de la gestion d'entreprise requérant le plus d'attention, dans la mesure où les ressources humaines constituent désormais un facteur clé de la compétitivité. L'organisation du travail est en phase de transition, passant de l'ancienne structure hiérarchisée et immuable, propre aux systèmes traditionnels de production de masse, à une structure horizontale en permanente évolution. Il s'agit de l'organisation flexible du travail qui, axée sur la suppression de la relation classique entre l'homme et la machine, constitue une tentative de réponse face aux mutations des marchés et aux exigences accrues des clients.

Il n'existe pas un seul mais plusieurs modèles d'organisation flexible du travail. Parmi eux, les schémas les plus fréquents sont la modulation du temps de travail en fonction de la production, les contrats temporaires et à temps partiel, les rotations de postes, l'organisation en cellules de fabrication, le travail d'équipe et la sous-traitance.

À l'heure actuelle, nombre d'entreprises du secteur de la métallurgie mécanique

Ángel Hermosilla Pérez

Directeur du département «Études économiques» au Centro de Estudios y Asesoramiento Metalúrgico (CEAM) et professeur à l'Universitat Autònoma de Barcelona (UAB).

Natalia Ortega

Directrice du département «Formation et ressources humaines» au Centro de Estudios y Asesoramiento Metalúrgico (CEAM).

Cet article a été rédigé dans le cadre de la dissémination des résultats du projet Leonardo «FLEXIFORM – Identification des besoins futurs de formation liés à l'organisation flexible du travail dans les entreprises du secteur métallurgique». Les conclusions que l'on en tire s'appuient sur l'analyse de données provenant de 175 entreprises de quatre régions d'Espagne, de France, d'Italie et du Portugal. Dans la métallurgie, l'organisation flexible du travail s'impose pour des raisons économiques et industrielles incontournables. Mais les compétences, tant spécifiques que transversales, aussi bien des jeunes accédant au marché du travail que des travailleurs en poste en entreprise ne sont pas à la hauteur des exigences de cette révolution organisationnelle. Il est donc indispensable de mettre au point des processus de formation tant initiale que continue qui soient à même de relever le défi et de garantir l'avenir des entreprises de la métallurgie et celui de leurs salariés.



des régions étudiées ont mis en place un système d'organisation flexible du travail dans les ateliers de production, même si elles n'en sont pas toujours conscientes. Généralement, cette mutation s'inspire encore de la philosophie traditionnelle de la flexibilité (modulation de la durée du travail et facilités d'embauche et de licenciement) sans entraîner une nouvelle culture d'entreprise plus proche de la philosophie moderne de la flexibilité (nouvelle manière d'organiser et de gérer l'entreprise et ses ressources humaines).

Le secteur de la métallurgie mécanique des pays étudiés traverse actuellement une période de transition, les formes traditionnelles d'organisation du travail étant progressivement remplacées par des schémas plus modernes et flexibles. Les dispositifs de flexibilité les plus courants sont de type conventionnel (emploi temporaire, par exemple), tandis que les dispositifs s'approchant davantage de la nouvelle philosophie sont encore peu suivis (cellules de production, travail d'équipe).

La mise en œuvre de l'organisation flexible du travail entraîne d'importants changements dans les entreprises du secteur de la métallurgie mécanique en termes de stratégies, de gestion des ressources humaines, de personnel et de structure et organisation internes. En outre, elle introduit de nouveaux critères dans la définition des profils professionnels, qui intègrent désormais des connaissances, des acquis techniques, des aptitudes, des compétences personnelles et des capacités individuelles et collectives propres au nouveau modèle. Les cadres moyens jouent un rôle essentiel dans les entreprises industrielles puisqu'ils constituent un maillon crucial de la mise en œuvre et du bon fonctionnement d'un système d'organisation flexible du travail.

La plupart des entreprises interrogées du secteur de la métallurgie mécanique considèrent que les travailleurs ont de graves lacunes qui constituent autant d'obstacles à l'introduction d'un système d'organisation flexible du travail. C'est notamment le cas des ouvriers récemment recrutés. Par ailleurs, les entreprises considèrent dans leur majorité que le système éducatif actuel n'apporte pas une réponse appropriée aux besoins de formation requis par la flexibilité. Les entreprises récri-

minent principalement contre la formation professionnelle initiale et la formation destinée aux chômeurs.

Il est nécessaire que les ressources humaines à tous les niveaux s'adaptent aux nouvelles conditions de travail, ce qui signifie d'intégrer et d'associer les connaissances, l'expérience, les compétences, les capacités et les aptitudes personnelles. Une «culture moderne de la flexibilité» devra être favorisée, en mettant l'accent sur les aspects techniques – notamment les méthodologies –, l'état d'esprit individuel et collectif, l'organisation de l'entreprise et des équipes. L'organisation flexible du travail requiert un nouveau modèle de travailleurs caractérisés par la polyvalence, ce qui suppose le développement de compétences basées sur des savoir-faire techniques, méthodologiques et relationnels, des capacités affirmées d'adaptation et d'apprentissage, une volonté de participer et de se responsabiliser au sein de l'entreprise, des aptitudes individuelles propices aux échanges dans un groupe et une capacité de gérer l'information et la communication. Les actions de formation devront privilégier la formation initiale des travailleurs de demain et la formation continue en tant qu'outil permettant la remise à niveau des travailleurs actifs.

Introduction et méthodologie

Le projet intitulé «Identification des besoins futurs de formation liés à l'organisation flexible du travail dans les entreprises du secteur métallurgique» lancé dans le cadre du programme communautaire Leonardo da Vinci (appel à proposition datant de 1998) a pour but de contribuer à accroître les capacités d'adaptation des ressources humaines du secteur de la métallurgie mécanique – regroupant la production et la première transformation des métaux, ainsi que la fabrication de composants et de machines mécaniques – face aux exigences de flexibilité de la nouvelle organisation du travail, notamment en ce qui concerne les connaissances, les compétences et les attitudes. La mise en œuvre de ce type d'organisation est une nécessité vitale pour sauvegarder la compétitivité de l'activité industrielle en général et de la métallurgie en particulier dans le marché



mondial. L'organisation flexible du travail est désormais reconnue comme une philosophie innovante qui ne manquera pas d'impulser la compétitivité dans les années à venir. C'est pourquoi nombre d'entreprises du secteur de la métallurgie mécanique et d'autres branches industrielles tentent actuellement d'introduire cette flexibilité, comme l'annonçait en 1997 le Livre vert «Coopération pour une nouvelle organisation du travail» de la Commission européenne (COM(97) 128 final). Or, la formation et les qualifications des ressources humaines sont déterminées encore aujourd'hui par des impératifs organisationnels qui relèvent d'un schéma traditionnel, ce qui constitue l'un des principaux obstacles pour faire progresser les entreprises européennes vers les nouvelles formes d'organisation flexible du travail.

Le projet poursuivait les objectifs suivants:

- analyser les changements survenus du fait de l'organisation flexible du travail dans les entreprises métallurgiques, et ceux à venir;
- identifier les profils et les qualifications d'avenir dans les postes de production du secteur métallurgique, liés à l'organisation flexible du travail, en particulier les postes polyvalents;
- proposer des orientations de base pour les contenus de formation destinés à améliorer le savoir-faire du personnel chargé de mettre en œuvre la flexibilité dans les entreprises métallurgiques;
- diffuser les résultats obtenus par le projet ainsi que les orientations choisies auprès des groupes intéressés ou ayant un rapport avec le secteur métallurgique.

Le projet s'est déroulé de 1999 à 2000 en Espagne (plus précisément, en Catalogne), en France, en Italie (Émilie-Romagne) et au Portugal. Il était animé par le Centre d'études et de conseil pour la métallurgie (Centro de Estudios y Asesoramiento Metalúrgico (CEAM, Espagne) avec la participation d'Euro Industries Programmes, qui dépend de l'Union des Industries Métallurgiques et Minières (UIMM, France), du Centro Servizi per la Diffusione dell'Automazione Industriale (DEMOCENTER, Italie) et de l'Associação

Nacional das Empresas Metalúrgicas et Electro-mecânicas (ANEMM, Portugal).

La méthodologie portait sur les activités suivantes:

- la saisie et l'analyse de l'information et de la documentation existantes (livres, articles, rapports, statistiques...);
- la réalisation d'une enquête auprès des entreprises du secteur métallurgique. En Espagne, en Italie et au Portugal, un questionnaire adressé à cette fin aux entreprises du secteur a recueilli 131 réponses; en France, le projet a consulté les informations disponibles dans une base de données déjà constituée, qui portait sur 44 entreprises;
- l'analyse de l'expérience acquise par certaines entreprises. Au total, 33 entretiens individuels approfondis ont été réalisés afin d'examiner des cas concrets.

Tour d'horizon de chaque pays/région

Les pays et régions participant au projet, à savoir la Catalogne, la France, l'Émilie-Romagne et le Portugal s'étendent sur une superficie de 696 000 km² avec une population d'environ 80 millions d'habitants, ce qui représente 21,5 % de la superficie de l'Europe et 21,7 % de sa population.

Avec un PIB supérieur à 990 000 millions d'euros (22 % du PIB de l'Union européenne), ces quatre zones géographiques emploient près de 32 millions de personnes, soit environ 22 % de la population active de l'Union européenne.

Les quatre zones se caractérisent par leur économie structurellement similaire. Le secteur tertiaire y est prépondérant, représentant 60 % du PIB, mais il s'agit également de régions industrielles avec un secteur secondaire fort, surtout en Émilie-Romagne, en France et en Catalogne.

Description du secteur de la métallurgie (électricité et électronique comprises)

Dans chacune des zones étudiées le secteur métallurgique constitue l'une des



principales activités industrielles en termes quantitatifs, mais aussi en raison de ses liens avec d'autres secteurs d'activité. Le secteur de la métallurgie est particulièrement important en France et en Émilie-Romagne. Il emploie au total 2 400 000 personnes, réparties sur environ 100 000 entreprises industrielles. Il inclut, entre autres activités, la production et la première transformation des métaux, la fabrication de composants métalliques et la construction mécanique; ces activités, réunies sous le terme de métallurgie mécanique, représentent entre 70 % et 80 % du secteur.

Les quatre régions géographiques se caractérisent par des spécialisations différentes.

En Catalogne, les principaux domaines d'activité du secteur sont, par ordre d'importance, les matériels de transport, la fabrication de composants métalliques, la construction mécanique et l'industrie des composants électriques et électroniques. La métallurgie mécanique représente 80 % de la production métallurgique régionale.

En France les principaux domaines d'activité sont la fabrication de composants métalliques, la construction mécanique, l'industrie des composants électriques et électroniques et les matériels de transport. La métallurgie mécanique concentre les trois-quarts de la main-d'œuvre du secteur métallurgique.

L'Émilie-Romagne est fortement spécialisée dans la construction mécanique et les matériels de transport.

Au Portugal, la fabrication de composants métalliques devance d'assez loin la construction mécanique et les matériels de transport. Environ 73 % de la valeur ajoutée du secteur métallurgique est générée par la métallurgie mécanique.

Dans les quatre zones d'étude le secteur est essentiellement soutenu par les petites et moyennes entreprises et industries (PME et PMI). Cependant, certaines activités comme la construction automobile en Catalogne, en Émilie-Romagne et au Portugal ou la construction aéronautique et électronique en France concernent des grandes entreprises.

La flexibilité du travail dans les entreprises du secteur de la métallurgie mécanique

Qu'est-ce que l'organisation flexible du travail?

Dans les pays industrialisés, les entreprises du secteur de la métallurgie mécanique connaissent actuellement un processus de mutation plus intense que celui des autres branches industrielles. Il se traduit notamment par:

- un progrès constant et rapide des technologies, en particulier les technologies de l'information et de la communication et les technologies numériques;
- une mondialisation des marchés, de la production et de la portée commerciale des entreprises;
- une diversité croissante de la demande, qui évolue et fait preuve d'exigences accrues;
- une recherche permanente de nouvelles techniques d'organisation et de gestion;
- une qualification accrue des travailleurs.

Ces changements contraignent les entreprises à rechercher des schémas leur permettant de consolider et d'accroître leur compétitivité sur tous les fronts. La capacité permanente de changement, une organisation en réseau plutôt que pyramidale, l'assouplissement des relations hiérarchiques, la coopération et le partenariat ainsi que le recours croissant à la sous-traitance figurent parmi les caractéristiques et les facteurs de cette nouvelle réalité économique.

Dans ce contexte, l'organisation du travail apparaît comme l'un des aspects de la gestion d'entreprise requérant le plus d'attention, dans la mesure où les ressources humaines sont désormais un facteur clé de compétitivité. L'idée selon laquelle la croissance durable d'une entreprise est conditionnée par sa capacité à réorganiser le travail et à remettre en question les principes sur lesquels reposent les rémunérations.



nération, les conditions de travail, la formation et la loyauté des employés a visiblement fait son chemin.

On assiste actuellement à la transformation de l'organisation du travail ⁽¹⁾ avec la disparition progressive des structures hiérarchiques et immuables, basées sur l'exécution de tâches très spécialisées et souvent répétitives caractérisant les systèmes traditionnels de production de masse, au profit d'une structure horizontale en permanente évolution, basée sur l'information et le savoir-faire, la capacité d'adaptation, la participation et l'autonomie des travailleurs, caractéristique des systèmes de production modernes.

L'organisation flexible du travail trouve son origine dans l'automatisation des processus de production et la suppression du rapport traditionnel entre l'homme et la machine; elle constitue la réponse des entreprises à l'instabilité et au dynamisme croissants des marchés ainsi qu'aux exigences accrues des clients. À cet égard, la flexibilité quantitative – qui consiste à satisfaire une demande en augmentation ou en diminution – doit être distinguée de la flexibilité qualitative – qui consiste à suivre l'évolution de la demande dans son essence. Par ailleurs, l'organisation flexible du travail peut être considérée comme l'un des éléments de ce que l'on appelle la «société flexible», caractérisée par la flexibilité des installations et des équipes de production, des flux de marchandises, de l'information et de la distribution des produits; cette flexibilité a pour dessein d'améliorer la productivité des entreprises, la qualité de leur production, leur capacité d'innovation et, en somme, d'accroître les profits. Dans l'industrie, la flexibilité implique une intégration accrue des techniques, des méthodes et des services de type transversal (qualité, maintenance, logistique, etc.).

Il n'existe pas un mais plusieurs modèles d'organisation flexible du travail. En réalité, chaque entreprise adopte le modèle qui s'accorde le mieux à sa situation, car les entreprises ne sont pas toutes affectées de la même manière par les changements actuels. Cependant, certains schémas de flexibilité du travail sont couramment appliqués par les entreprises industrielles pour réorganiser la main-d'œuvre productive:

□ La modulation du temps de travail en fonction des besoins de production de l'entreprise, avec l'application de systèmes tels que les «horaires flexibles» ou le «crédit d'heures», ce dernier consistant à reporter sur des moments de forte activité un certain nombre d'heures prises lors des moments de faible activité.

□ Le recours aux emplois temporaires, en respectant la législation du travail.

□ Les postes à temps partiel, également dans le cadre de la législation du travail.

□ La rotation des ouvriers aux postes de travail.

□ La mise en place de cellules de production et du travail d'équipe pour la réalisation de projets spécifiques.

□ La sous-traitance d'une partie de la production à des entreprises extérieures.

Certains de ces schémas s'inscrivent dans une conception traditionnelle de l'organisation flexible du travail, tandis que d'autres relèvent d'une conception plus moderne. Appartiennent au premier groupe la modulation du temps de travail en fonction de la production, les contrats temporaires et la sous-traitance, tandis que le deuxième groupe comprend les postes à temps partiel, la rotation des postes de travail et la mise en place de cellules de production et du travail d'équipe.

Les différentes formes de flexibilité peuvent également être classés selon les aspects de l'«entreprise flexible» ⁽²⁾ auxquels elles renvoient. À la flexibilité fonctionnelle, décrivant la capacité des travailleurs à effectuer un large éventail de tâches et de fonctions, correspondent les schémas tels que la rotation des postes de travail, les cellules de production et le travail d'équipe. De même, à la flexibilité numérique qui permet à l'entreprise de faire varier les effectifs en fonction des besoins correspondent les schémas tels que la modulation du temps de travail, les contrats temporaires, les postes à temps partiel et la sous-traitance ⁽³⁾.

Mise en œuvre de l'organisation flexible du travail dans le secteur

Dans les régions étudiées, de nombreuses entreprises du secteur métallurgique ont mis en place une forme ou une autre

⁽¹⁾ *Partenariat pour une nouvelle Organisation du Travail* / Livre vert de la Commission européenne (COM (97) 128 final) Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes. 1997.

⁽²⁾ Atkinson J. (1984), *Manpower strategies for flexible organisations*. Personnel Management.

⁽³⁾ Un troisième type de flexibilité est la flexibilité financière, qui veut que les coûts salariaux reflètent les performances des ouvriers et de l'entreprise. Cependant, le projet n'a pas pris en compte ce type de flexibilité, même si la flexibilité salariale peut être considérée comme un outil permettant d'obtenir les deux autres types de flexibilité.



d'organisation flexible du travail ⁽⁴⁾, quoiqu'elles ne soient pas toujours conscientes de l'avoir fait. Habituellement, l'organisation flexible du travail obéit à la philosophie traditionnelle de la flexibilité, c'est-à-dire la gestion et la modulation des horaires et de la durée du travail accompagnée de la libéralisation du marché du travail (possibilité de recruter et de licencier facilement et à moindre coût), sans entraîner l'apparition d'une nouvelle culture d'entreprise fondée sur la philosophie moderne de la flexibilité, conçue intégralement comme une nouvelle manière de travailler et d'organiser les entreprises. De même, la plupart des entreprises ayant introduit la flexibilité n'ont pas suivi un plan préétabli ni fixé des objectifs stratégiques. C'est surtout le cas des petites entreprises, tandis que les entreprises plus grandes adoptent plus facilement une orientation stratégique pour passer de l'organisation traditionnelle à une organisation plus flexible du travail. Le degré de flexibilité de la nouvelle organisation du travail est d'ailleurs très lié à l'activité déployée par l'entreprise, d'une part, et à la législation du travail du pays, d'autre part.

L'examen des formes de flexibilité choisies par les entreprises et du degré de mise en œuvre montre que dans les pays étudiés, les entreprises du secteur de la métallurgie mécanique entament actuellement un processus de transition vers des schémas plus modernes et plus flexibles d'organisation du travail. Ainsi, les schémas les plus fréquents ont encore un caractère traditionnel (contrats temporaires, par exemple), tandis que les schémas relevant de la nouvelle philosophie de l'organisation du travail sont encore peu utilisés (cellules de production ou travail d'équipe). Néanmoins, il faut remarquer que les entreprises qui ne les appliquent pas encore affirment vouloir le faire dans un futur plus ou moins proche. La France et l'Émilie-Romagne viennent en tête pour ce qui est de l'application de l'organisation flexible du travail dans les entreprises, suivies dans une moindre mesure par la Catalogne et, de très loin, par le Portugal.

L'emploi temporaire fait partie des formes d'organisation flexible du travail auxquelles les entreprises du secteur de la métallurgie mécanique recourent souvent. C'est

particulièrement le cas des entreprises catalanes, puisque l'enquête réalisée dans le cadre du projet a montré que 88 % des entreprises métallurgiques de la Catalogne ont recours à l'emploi temporaire. Le Portugal représente un autre cas de figure: 53 % seulement des entreprises du secteur ont recours aux contrats à durée déterminée, mais ceux-ci représentent près de 20 % de la main-d'œuvre employée. Le nombre de contrats à durée déterminée est proportionnel à la taille des entreprises.

La sous-traitance de certaines activités de production est une deuxième forme de flexibilité utilisée par de nombreuses entreprises métallurgiques des quatre zones étudiées. La première région à y recourir est l'Émilie-Romagne, où les entreprises du secteur sous-traitent environ 26 % de leur production, suivie par la France, la Catalogne et le Portugal. Ici encore, le recours à la sous-traitance est proportionnel à la taille des entreprises et, de fait, presque toutes les grandes entreprises sous-traitent une part plus ou moins importante de leur production.

La rotation des postes de travail constitue la troisième forme de flexibilité. Ce schéma est surtout appliqué par les petites entreprises, indépendamment de leur localisation, mais on le retrouve aussi dans des entreprises de taille moyenne ou grande. Dans le cas des petites entreprises, la plupart des employés sont capables d'effectuer plusieurs activités, ce qui permet de compenser les limites structurelles de l'entreprise telles que le manque de personnel.

La quatrième forme d'organisation flexible du travail à laquelle recourent plus de la moitié des entreprises métallurgiques consiste à moduler le temps de travail en fonction de la production. Ce schéma est surtout appliqué en Émilie-Romagne et en Catalogne.

Parmi les formes de flexibilité les moins utilisées figure l'organisation du travail en cellules ou en équipes. Un certain nombre d'entreprises appliquent toutefois ce schéma de modernisation du travail, en premier lieu en Émilie-Romagne, puis en France et en Catalogne; elle est très rare au Portugal. On la rencontre surtout dans les grandes entreprises.

(4) En règle générale le niveau de mise en œuvre de l'organisation flexible du travail en Europe est encore insuffisant, comme le reconnaît le Livre vert précédemment cité de la Commission européenne (1997).



Le recours au temps partiel est la forme de flexibilité la moins utilisée dans le secteur métallurgique. La situation est variable d'un pays à l'autre. Le temps partiel est une modalité utilisée couramment dans les entreprises françaises et en Émilie-Romagne, tandis qu'il est rare au Portugal et pratiquement inexistant en Catalogne. Comme c'était le cas pour les contrats temporaires, le recours au temps partiel dépend beaucoup de la taille des entreprises, et augmente proportionnellement à celle-ci.

Changements survenus dans les entreprises du fait de la mise en œuvre de l'organisation flexible du travail

La mise en œuvre de l'organisation flexible du travail entraîne des changements majeurs au sein des entreprises métallurgiques, dans quatre domaines distincts:

- la stratégie de l'entreprise;
- la gestion des ressources humaines;
- le personnel;
- la structure et l'organisation internes.

La mise en œuvre et le fonctionnement des systèmes de flexibilité impliquent des modifications dans la stratégie même des entreprises, résultant du passage d'une structure rigide dont l'objectif était de «produire davantage et moins cher», à une structure flexible cherchant à «répondre plus vite et dans de meilleures conditions (de qualité, de prix, d'innovation, de délai de livraison, etc.) aux exigences de la demande». Ces changements entraînent une modification de l'état d'esprit et des attitudes face au travail, de la communication horizontale et verticale dans l'entreprise, des relations entre services, etc., et concernent donc toute l'organisation, depuis la gestion, les services de production, les ressources humaines, les achats, l'informatique, etc., jusqu'aux employés eux-mêmes.

La gestion des ressources humaines est décisive pour mettre en place et consolider une organisation flexible du travail dans les entreprises, le facteur humain étant un élément clé de la réussite. Les entreprises doivent continuellement adapter leurs ressources humaines aux fluc-

tuations quantitatives et qualitatives déterminées par le contexte (variabilité des horaires, postes de travail, mise en place de cellules de production, qualifications, comportements, etc.). À cette fin, les entreprises doivent faire en sorte que les qualifications, les compétences et les attitudes des travailleurs soient conformes aux exigences de la flexibilité. Elles devront donc favoriser les politiques sociales susceptibles d'assurer la meilleure transition vers la nouvelle forme d'organisation, par exemple à travers des mesures d'incitation financière ou autres, des programmes de formation, le recours à des systèmes de recrutement appropriés, la gestion de la durée du travail et le partage du temps de travail. La tendance générale semble aller vers une gestion de plus en plus personnalisée des ressources humaines (rémunération, horaires, formation, etc.).

Par ailleurs, la flexibilité du travail entraîne des changements pour tous les employés et particulièrement pour les ouvriers. Ces changements, qui concernent aussi bien le rapport du travailleur avec son ou ses postes de travail que ses relations avec ses collègues et avec les structures de l'entreprise, ont un impact sur les attitudes et les comportements individuels et collectifs, du fait des nouvelles exigences de mobilité, de polyvalence, d'autonomie, de responsabilité, etc. En effet la nouvelle organisation du travail implique l'existence de qualifications, de compétences et d'attitudes spécifiques, différentes de celles requises par le système traditionnel.

En ce qui concerne la structure et l'organisation internes, les entreprises adoptant une organisation flexible du travail se distinguent nettement de celles qui restent fidèles au modèle traditionnel. Deux différences importantes peuvent être relevées. La première porte sur la structure hiérarchique, plus aplatée et moins pyramidale, favorisant la participation et l'autonomie des travailleurs et les processus de décision consensuels. La deuxième porte sur l'encadrement, dont le rôle est primordial pour mettre en place une organisation flexible du travail et en assurer le bon fonctionnement.

Les changements survenus du fait de la flexibilité varient beaucoup d'une entreprise à l'autre. Leur nombre et leur am-



pleur dépendent de la nature et des caractéristiques du système appliqué. Les formes les plus modernes de flexibilité entraînent généralement des modifications plus profondes. La manière dont le nouveau système est introduit joue également sur l'ampleur des changements: un projet de réorganisation structuré, doté d'une orientation stratégique pour l'entreprise, entraîne plus de conséquences qu'une introduction résultant de quelques décisions isolées.

Caractéristiques de l'organisation flexible du travail mise en œuvre dans les entreprises du secteur

Les motivations à l'origine de la mise en œuvre d'une organisation flexible du travail varient significativement d'une entreprise à l'autre. Cependant, trois types de situations sont fréquemment observées dans les zones étudiées.

La première est celle des entreprises poursuivant l'objectif stratégique de renforcer la flexibilité des équipements de production, des livraisons et du travail, afin de produire davantage et/ou d'accroître la qualité de la production. Il s'agit généralement d'entreprises de taille moyenne ou grande, dont certaines disposent d'un plan pour organiser la mise en œuvre adéquate de la flexibilité, élaboré le plus souvent par la Direction.

La seconde situation est celle des entreprises voulant renforcer la flexibilité et, plus précisément, la rotation des postes de travail, non pas en tant qu'objectif stratégique, mais pour couvrir des besoins immédiats ou à venir, par exemple remplacer des travailleurs en congé de maladie, rentabiliser des équipes ou faire face à une hausse soudaine des commandes. Il s'agit surtout de petites et moyennes entreprises inconsciemment attirées par la flexibilité en raison des contraintes liées à leur taille et à leur mode de fonctionnement. Dans ce groupe on trouve aussi les entreprises contraintes, du fait de leur activité, à organiser une rotation intensive des postes de travail et souhaitant donc former des travailleurs polyvalents; c'est le cas des constructeurs de machines et parfois des entreprises de sous-traitance dont la production obéit aux spécifications fournies par les clients sur des séries parfois très limitées.

Enfin, on trouve des entreprises qui profitent des dispositifs pour l'emploi prévus par la législation de leur pays pour faire fluctuer leurs effectifs en fonction de la production, ce qui relève des formes plus traditionnelles de flexibilité.

Comme cela a été évoqué précédemment, la flexibilité du travail a des conséquences importantes pour le personnel et notamment pour la main-d'œuvre directement productive. Ces modifications concernent les connaissances et les qualifications, les aptitudes et les responsabilités, et enfin les attitudes. Les cadres sont concernés par ces changements tout autant que les ouvriers, à quelques différences près. Chaque forme d'organisation flexible du travail entraîne des conséquences particulières pour le personnel.

Les connaissances et les qualifications doivent être étendues; aux connaissances métallurgiques de base doivent s'ajouter des connaissances technologiques et transversales (qualité, informatique, etc.). Cet élargissement des connaissances est un impératif des entreprises recourant à la polyvalence des postes de travail, aux cellules de production ou au travail d'équipe.

Les compétences et les responsabilités sont également plus nombreuses; les ouvriers sont invités à s'engager davantage sur certains aspects de l'activité de l'entreprise, tels que la livraison des matières premières, la qualité du produit, la sécurité au travail, l'entretien. L'initiative, la capacité d'identifier et de résoudre les problèmes sont également des qualités requises. Ces compétences sont jugées fondamentales dans une organisation du travail basée sur les cellules de production ou le travail d'équipe.

Certaines attitudes deviennent prépondérantes: la motivation à apprendre, la capacité à communiquer, à travailler en équipe, à s'adapter aux besoins de l'entreprise jouent un rôle fondamental, très éloigné des attitudes requises par les systèmes traditionnels de production. Ce nouveau groupe d'attitudes est essentiel, quel que soit la forme d'organisation flexible du travail envisagée.

Parfois, les entreprises métallurgiques ne tirent pas de la flexibilité le bénéfice



espéré. Les entreprises interrogées dans le cadre du projet ont identifié un certain nombre de raisons à une telle situation:

- ❑ la flexibilité n'a pas été envisagée comme un objectif stratégique et, par conséquent, sa mise en œuvre n'a pas été accompagnée d'un processus d'adaptation au niveau de l'organisation tout entière;
- ❑ le système de flexibilité (heures et journées de travail, rotations des postes de travail, etc.) n'a pas été géré au moyen d'outils appropriés, ce qui est particulièrement grave s'agissant de grandes entreprises dotées de systèmes de gestion complexes et informatisés;
- ❑ aucun mécanisme n'a été prévu pour faire remonter l'information et adapter en conséquence les schémas de flexibilité à l'évolution de l'entreprise;
- ❑ le personnel n'a pas été suffisamment préparé ou formé pour la nouvelle organisation du travail, qui requiert pourtant des connaissances, des compétences et des attitudes spécifiques;
- ❑ aucun mécanisme d'incitation financière ou autre n'a été institué pour motiver le personnel et l'inciter à accepter les conséquences (et les contraintes) de la flexibilité: jours fériés travaillés, apprentissage permanent et polyvalence;
- ❑ le problème de l'hostilité d'une partie du personnel n'a pas été résolu: il s'agit d'employés réticents au changement, souvent parmi les salariés les plus âgés ou les plus anciens dans l'entreprise; ces travailleurs sont parfois exclus des schémas d'organisation flexible du travail.

Caractéristiques de la main-d'œuvre productive du secteur métallurgique dans un contexte d'organisation flexible du travail

Comme cela a été dit précédemment, la mise en œuvre de l'organisation flexible du travail transforme considérablement le rapport de l'ouvrier à son poste ou à ses postes de travail, lesquels cessent d'être immuables et monotones, ainsi que sa

relation avec ses collègues et avec les structures de l'entreprise en général. Le profil idéal des employés (ouvriers et cadres moyens) doit évoluer en conséquence, afin d'intégrer les connaissances techniques, l'expérience, les savoir-faire, les compétences personnelles et les attitudes individuelles et collectives appropriées. La capacité d'allier «savoir-faire» et «savoir-être» s'avère fondamentale. Cependant, l'impact des divers schémas d'organisation flexible du travail sur le profil des salariés est variable. Les schémas qui ont le plus d'impact sont la rotation des postes de travail et la mise en place de cellules de production et du travail d'équipe. En revanche, les formes de flexibilité visant à moduler le temps et la durée du travail (par le biais des contrats temporaires ou de la sous-traitance) ont généralement moins d'impact.

Le rôle des cadres moyens dans la mise en œuvre et le bon fonctionnement d'un système d'organisation flexible du travail est fondamental. Dans ce contexte, le profil idéal d'un cadre moyen comporte un certain nombre de connaissances techniques ainsi qu'une grande capacité à organiser et à gérer les ressources humaines. Une description de ce profil figure au Tableau 1.

Le cadre moyen doit posséder des connaissances techniques dans plusieurs domaines de la métallurgie: la mécanique principalement, mais aussi, dans une moindre mesure, le comportement et le traitement des métaux et l'hydraulique. Des compétences transversales sont également requises: qualité et vérification, sécurité au travail, gestion, organisation et planification de la production, amélioration des processus et entretien. Les petites entreprises ont surtout besoin de connaissances techniques de base, tandis que les entreprises plus grandes mettent davantage l'accent sur les compétences transversales.

Le nombre de tâches que les cadres moyens ont à réaliser, outre celles liées directement à la production, est en augmentation: tâches d'inspection, de vérification et de contrôle, gestion des outils, préparation des machines, entretien préventif, coordination des groupes, etc. Cette évolution est surtout marquante dans les petites entreprises.



Tableau 1

Profil idéal des cadres moyens et des ouvriers dans un système d'organisation flexible du travail – Espagne, Italie et Portugal (% des réponses)

Caractéristiques	Cadres moyens (*)			Ouvriers (*)		
	T	M	N	T	M	N
Connaissances métallurgiques de base:						
Comportement des métaux	61,9	33,1	5,1	35,9	41,9	22,2
Traitement des métaux	55,6	41,0	3,4	23,2	47,3	29,5
Nouveaux matériaux	40,0	51,3	8,7	13,8	46,8	39,4
Mécanique	84,0	15,1	0,8	53,4	40,5	6,0
Hydraulique	50,9	36,0	13,2	22,7	53,6	23,6
Pneumatique	47,8	38,3	13,9	24,5	46,4	29,1
Connaissances technologiques de base:						
Électricité	43,3	50,8	5,8	27,7	49,6	22,7
Électronique	35,8	53,3	10,8	13,6	52,5	33,9
Informatique	45,0	50,0	5,0	16,9	53,4	29,7
Connaissances transversales de base:						
Qualité et vérification	86,4	12,8	0,8	66,1	29,8	4,0
Sécurité au travail	85,5	13,7	0,8	71,5	25,2	3,3
Entretien	64,0	34,4	1,6	42,6	48,4	9,0
Gestion, organisation et planification de la production	84,1	15,9	0,0	11,6	58,7	29,8
Programmation informatique	32,8	43,4	23,8	6,6	36,1	57,4
Environnement	49,2	43,4	7,4	26,7	50,0	23,3
Logistique	52,4	38,7	8,9	7,5	56,7	35,8
Amélioration des produits et/ou des processus	82,9	15,4	1,6	30,8	54,2	15,0
Langues	33,3	40,8	25,8	5,9	41,2	52,9
Tâches spécifiques des postes de travail:						
Préparation des machines	73,5	20,5	6,0	67,0	25,2	7,8
Fourniture des machines (chargement et déchargement)	57,5	31,0	11,5	58,3	31,3	40,4
Gestion des outils	76,5	20,9	2,6	54,4	41,2	4,4
Remplacement des outils	63,5	26,1	10,4	56,5	36,5	7,0
Entretien préventif	70,4	26,1	3,5	46,1	44,3	9,6
Réparation des machines	40,5	50,0	9,5	28,7	46,1	25,2
Méthode de travail	83,9	15,3	0,8	48,7	39,8	11,9
Inspection et vérification: autocontrôle	84,9	13,4	1,7	48,3	27,5	8,3
Documentation produite	67,8	28,0	4,2	64,2	52,6	14,0
Capacités/compétences:						
Prise de décisions	91,9	5,6	2,4	23,3	64,7	12,1
Créativité	76,2	19,8	4,0	46,6	39,7	13,8
Aptitude à former autrui	91,1	5,6	3,2	34,2	53,5	12,3
Négociation	67,2	26,2	6,6	5,2	55,7	39,1
Auto-apprentissage	72,0	26,3	1,7	65,2	31,3	3,5
Capacité d'analyse	82,0	15,6	2,5	46,8	44,1	9,0
Identification et résolution des problèmes	91,8	7,4	0,8	62,8	33,6	3,5
Travail d'équipe	88,8	9,6	1,6	81,0	17,2	1,7
Leadership	83,9	12,9	3,2	13,3	64,6	22,1
Autonomie	79,5	17,2	3,3	47,4	44,7	7,9
Adaptabilité	77,9	20,5	1,6	70,4	26,1	3,5
Mobilité interne / géographique	49,6	41,0	9,4	42,3	40,5	17,1
Communication	85,8	11,7	2,5	50,0	41,1	8,9
Initiative	87,5	10,8	1,7	48,7	43,4	8,0
Responsabilité	94,3	4,9	0,8	73,9	23,5	2,6
Motivation	92,6	5,8	1,7	86,2	11,2	2,6
Âge						
20 / 29 ans	45,3	46,5	8,1	73,1	22,1	4,8
30 / 39 ans	81,1	15,3	3,6	72,0	25,2	2,8
40 / 49 ans	63,6	32,3	4,0	35,2	56,0	8,8
50 ans ou plus	21,6	50,0	28,4	18,6	44,2	37,2

(*) T: très pertinent; M: moyennement pertinent; N: non pertinent.



C'est dans le domaine des compétences et des attitudes que la mise en œuvre de l'organisation flexible du travail modifie le plus le profil du cadre moyen. Parmi les nouvelles capacités et attitudes requises figurent la responsabilité, la capacité de motiver les ouvriers, de les intéresser au travail et d'encourager l'esprit d'initiative; la traduction des objectifs en décisions, l'identification et la résolution des problèmes, la capacité de former autrui et de travailler en équipe; le sens de l'initiative, l'aptitude à communiquer et à diriger les hommes de telle sorte que les règles du jeu soient respectées, la capacité d'analyse, etc. Ces qualités sont particulièrement déterminantes dans les grandes entreprises.

Ajoutons que dans un système d'organisation flexible du travail l'âge idéal des cadres moyens varie de 30-39 ans à 40-49 ans.

La mise en œuvre des systèmes de flexibilité dans les entreprises a également fait évoluer le profil idéal des ouvriers (voir Tableau 1):

L'ouvrier doit maîtriser techniquement les diverses tâches qui lui sont confiées; par conséquent, ses connaissances techniques, surtout dans les domaines de la mécanique et du comportement des métaux, doivent être plus étendues que celles requises dans les systèmes de production traditionnels. L'ouvrier doit également posséder certaines connaissances transversales, liées notamment à la sécurité au travail, à la qualité et à l'entretien.

Les tâches associées au(x) poste(s) de travail sont également plus nombreuses. L'ouvrier est de plus en plus souvent chargé de la préparation des machines, de la rédaction de documents, de la fourniture de machines (chargement et déchargement), du remplacement et de la gestion des outils, de l'organisation et du contrôle de sa propre activité, etc.

Par ailleurs, l'organisation flexible du travail requiert des aptitudes clés telles que la motivation et le sens des responsabilités, l'aptitude à travailler en équipe, l'adaptabilité, l'aptitude à apprendre en permanence, à identifier et à résoudre les problèmes, etc. De fait, les entreprises préfèrent souvent embaucher des ouvriers

dotés de ces compétences et aptitudes, même s'il leur manque d'autres connaissances ou s'ils n'ont pas l'expérience demandée.

L'âge idéal des ouvriers dans un système d'organisation flexible du travail est compris entre 20 et 39 ans. Les entreprises insistent souvent sur le fait que les jeunes sont moins hostiles à la flexibilité du travail que le personnel ancien et plus âgé.

Un pourcentage élevé d'entreprises de la métallurgie mécanique reconnaît que le personnel productif (les cadres moyens comme les ouvriers en place et ceux récemment embauchés) a des lacunes considérables comparativement aux exigences d'un système d'organisation flexible du travail. Ces insuffisances peuvent se résumer comme suit (Tableau 2):

Les ouvriers récemment embauchés ont des connaissances de base insuffisantes dans les domaines des nouveaux matériaux, du traitement et du comportement des métaux, de la mécanique, etc., ainsi que dans d'autres domaines clés comme la qualité, l'amélioration des processus et/ou des produits, l'entretien. Les entreprises jugent très insuffisantes leurs performances dans la réalisation de certaines tâches telles que l'entretien préventif, la préparation et la réparation des machines, l'inspection et la vérification (autocontrôle); l'autonomie, l'identification et la résolution de problèmes, la prise de décisions sont également insatisfaisantes. Les entreprises de petite taille sont celles qui rencontrent le plus de difficultés s'agissant de ce groupe de travailleurs, notamment pour les tâches spécifiques que les ouvriers récemment embauchés devraient être à même de réaliser.

Les cadres moyens et les ouvriers ont moins de lacunes que les ouvriers récemment embauchés. Toutefois dans leur cas les problèmes concernent des aspects plus nombreux de leur activité.

Les cadres moyens ont des lacunes dans les domaines des nouveaux matériaux, de l'informatique, de l'électronique, de l'électricité, des langues, de l'environnement et de l'amélioration des processus et/ou des produits. Leurs capacités sont insuffisantes en matière d'organisation et de gestion des ressources humaines, ce qui



Tableau 2

Insuffisance des performances chez les cadres moyens, les ouvriers et les ouvriers récemment embauchés dans le contexte de l'organisation flexible du travail – Espagne, Italie et Portugal (% de réponses)

Caractéristiques	Cadres moyens (*)			Ouvriers(*)			Ouvriers récemment embauchés (*)		
	T	P	C	TE	P	C	T	P	C
Connaissances métallurgiques de base:									
Comportement des métaux	20,2	60,6	19,1	24,7	55,7	19,6	58,6	23,0	18,4
Traitement des métaux	21,9	57,3	20,8	25,8	54,6	19,6	59,1	21,6	19,3
Nouveaux matériaux	32,6	50,5	16,8	38,3	39,4	22,3	62,8	16,3	20,9
Mécanique	18,6	52,6	28,9	19,2	67,7	13,1	56,7	33,3	10,0
Hydraulique	22,6	54,8	22,6	37,5	50,0	12,5	55,8	32,6	11,6
Pneumatique	25,5	50,0	24,5	34,4	45,8	19,8	50,6	32,9	16,5
Connaissances technologiques de base:									
Électricité	26,0	58,3	15,6	33,7	53,1	13,3	53,8	29,7	16,5
Électronique	37,2	51,1	11,7	49,0	32,3	18,8	55,6	26,7	17,8
Informatique	35,8	53,7	10,5	44,1	43,2	15,8	42,5	42,5	14,9
Connaissances transversales de base:									
Qualité et vérification	19,2	57,6	23,2	30,0	55,0	15,0	69,6	20,7	9,8
Sécurité au travail	15,0	65,0	20,0	31,4	53,9	14,7	54,8	34,4	10,8
Entretien	17,0	61,0	22,0	31,1	56,3	12,6	62,4	29,0	8,6
Gestion, organisation et planification de la production	20,8	52,5	26,7	43,0	41,0	16,0	52,2	38,0	9,8
Programmation informatique	36,4	43,4	20,2	51,5	26,3	22,2	49,4	32,6	18,0
Environnement	23,2	62,6	14,1	31,0	54,0	15,0	44,9	40,4	14,6
Logistique	21,0	62,0	17,0	36,0	46,0	18,0	52,8	31,5	15,7
Amélioration de produits et/ou des processus	24,2	60,6	15,2	38,0	47,0	15,0	64,8	24,2	11,0
Langues	50,5	36,4	13,1	49,0	25,5	25,5	48,9	32,2	18,9
Tâches spécifiques des postes de travail:									
Préparation des machines	18,4	45,9	35,7	22,0	58,0	20,0	57,3	30,3	12,4
Fourniture des machines (chargement et déchargement)	18,8	40,6	40,6	20,0	54,0	26,0	52,8	32,6	14,6
Gestion des outils	18,6	47,4	34,0	25,7	56,4	17,8	55,6	33,3	11,1
Remplacement des outils	18,6	42,3	39,2	20,0	59,0	21,0	55,6	33,3	11,1
Entretien préventif	19,4	59,2	21,4	37,3	52,0	10,8	61,5	26,4	12,1
Réparation des machines	15,3	62,2	22,4	30,7	56,4	12,9	59,3	25,3	15,4
Méthode de travail	20,2	59,6	20,2	27,0	56,0	17,0	52,2	34,4	13,3
Inspection et vérification: autocontrôle	20,2	53,5	26,3	26,2	51,5	22,3	56,5	28,3	15,2
Documentation produite	26,3	50,5	23,2	29,3	49,5	21,2	55,1	27,0	18,0
Capacités/compétences:									
Prise de décisions	20,4	58,3	21,4	35,6	50,5	13,9	56,0	28,6	15,4
Aptitude à former autrui	26,2	57,3	16,5	32,3	56,6	11,1	52,7	29,7	17,6
Négociation	29,0	52,0	19,0	30,0	53,0	17,0	45,1	39,6	15,4
Capacité d'analyse	26,7	57,4	15,8	31,3	54,5	14,1	46,1	37,1	16,9
Identification et résolution des problèmes	21,2	56,6	22,2	30,1	62,1	7,8	56,7	28,9	14,4
Travail d'équipe	20,8	62,4	16,8	23,5	62,7	13,7	42,2	43,3	14,4
Leadership	29,1	54,4	16,5	29,7	48,5	21,8	55,1	27,0	18,0
Autonomie	13,0	61,0	26,0	22,5	58,8	18,6	58,0	26,1	15,9
Adaptabilité	20,2	61,6	18,2	23,0	64,0	13,0	41,8	46,2	12,1
Mobilité interne / géographique	19,6	50,5	29,9	22,7	55,7	21,6	39,1	41,4	19,5
Communication	24,5	60,2	15,3	26,5	62,7	10,8	36,7	51,1	12,2
Initiative	25,0	51,5	23,5	29,7	62,4	7,9	51,7	37,1	11,2
Responsabilité	22,2	48,5	29,3	30,0	56,0	14,0	42,2	47,8	10,0
Motivation	23,5	55,1	21,4	31,0	55,0	14,0	46,6	43,2	10,2

(*)T: Niveau très insuffisant.
M: Niveau plutôt insuffisant.
C: Niveau correct.



se traduit par des performances médiocres en termes de communication, de capacité d'analyse, de leadership, de capacité à former autrui et à travailler en équipe.

D'autres lacunes portent sur l'hydraulique, la mécanique, l'électricité et l'informatique, ainsi que sur les savoirs de type transversal: qualité, entretien, sécurité au travail, langues et amélioration des produits et/ou des processus. D'autre part, l'expérience acquise par les cadres moyens dans l'entretien préventif et la réparation des machines est insuffisante et certaines compétences et aptitudes importantes, comme la capacité d'identifier et de résoudre des problèmes, l'initiative, la communication, la capacité d'adaptation, la capacité de travailler en équipe ou de prendre des décisions, le sens des responsabilités et la motivation ne sont pas suffisamment maîtrisées.

Les mesures prises par les entreprises de la métallurgie mécanique pour renforcer les compétences des ouvriers en vue d'une organisation flexible du travail sont les suivantes:

□ formations sur le poste de travail: observation d'un opérateur expérimenté puis entraînement sous la supervision d'un cadre ou d'un autre responsable. Dans le cas des PME et notamment des plus petites d'entre elles, les mesures destinées aux ouvriers se limitent généralement à cette formation. Les entreprises de plus grande taille recourent à la formation sur le lieu de travail pour renforcer la polyvalence, mais, contrairement aux petites entreprises, cette formation s'intègre généralement dans un programme structuré avec des objectifs bien définis;

□ activités de formation axées sur des questions très diverses telles que le fonctionnement des machines, l'informatique, la qualité, la sécurité au travail, le contrôle préventif, l'organisation, etc.: ces mesures sont surtout proposées dans les moyennes et grandes entreprises. Il peut s'agir de différents types d'activités:

- stage de prise en main pour les nouveaux venus, leur permettant d'acquérir les connaissances de base liées au fonctionnement du ou des postes de travail qui leur seront confiés et de se familiariser

avec l'entreprise en général. Il faut rappeler que les ouvriers récemment embauchés sont ceux dont les lacunes sont les plus considérables du point de vue de l'organisation flexible du travail (connaissances, performances, compétences);

- le changement de travail donne également l'occasion d'une formation visant l'acquisition d'un certain nombre de connaissances théoriques et pratiques. Dans les cas où le nouveau poste est associé à l'achat d'une machine ou d'un équipement, la formation est généralement assurée par le fournisseur;

- des formations sont également organisées pour consolider certaines capacités et attitudes (motivation, communication, travail d'équipe, etc.);

□ des réunions plus ou moins formelles sont organisées avec les ouvriers, les cadres moyens et les chefs des services de la production et des ressources humaines, afin de promouvoir et de consolider certaines compétences, aptitudes et comportements tels que la motivation, le sens des responsabilités, l'aptitude à communiquer, la capacité d'identifier et de résoudre les problèmes, le sens de l'initiative et l'aptitude au travail d'équipe. Ces réunions, généralement organisées dans le cadre de processus d'amélioration continu des entreprises moyennes et grandes, ont pour but d'encourager les travailleurs à formuler eux-mêmes des propositions d'amélioration.

L'apport du système éducatif dans la mise en œuvre de l'organisation flexible du travail dans le secteur métallurgique

La plupart des entreprises métallurgiques considèrent que le système éducatif actuel ne satisfait pas les besoins de formation que la mise en œuvre de l'organisation flexible du travail fait ou fera naître dans les entreprises; il s'agit là d'un grave handicap pour l'avenir de l'industrie. Au total, 71 % des sociétés métallurgiques consultées dans le cadre du projet ont affirmé que l'offre de formation existante ne répond pas aux besoins de formation



Tableau 3

Évaluation de l'offre de formation existante par rapport aux besoins d'une organisation flexible du travail en Espagne, en Italie et au Portugal

Niveaux d'offre de formation	Évaluation positive	Évaluation moyenne	Évaluation négative
Formation professionnelle I	11,4	43,9	44,7
Formation professionnelle II	11,3	58,3	30,4
Formation professionnelle III	33,3	45,6	21,1
Enseignement technique- Université	29,1	51,8	19,1
Formation continue	21,7	56,5	21,7
Formation pour chômeurs	11,7	45,6	42,7

exigés par l'organisation flexible du travail. Ce pourcentage est plus élevé en Catalogne (75 %) et un peu moindre en Émilie-Romagne et au Portugal (67 % dans les deux cas). Par ailleurs, les opinions les plus négatives sont celles des petites entreprises, qui ont généralement moins de ressources pour compléter la formation initiale des travailleurs et sont donc plus vulnérables lorsque cette formation est inadéquate. Les entreprises moyennes et grandes sont davantage en mesure d'organiser des actions de formation permettant de compléter les acquis des travailleurs en vue de l'organisation flexible du travail.

Dans les régions d'étude les critiques adressées au système éducatif portent en priorité sur la formation professionnelle et sur les formations pour chômeurs (voir Tableau 3). Les entreprises recommandent que l'ensemble des acteurs concernés s'engagent résolument à corriger rapidement cette situation, en mettant l'accent sur:

□ la formation pratique des jeunes, car ceux-ci ne sont pas suffisamment préparés à la vie active et encore moins à accéder à un système basé sur l'organisation flexible du travail. D'une part, leur formation pratique est insuffisante sur le plan technique et, d'autre part, ils ignorent comment fonctionne une organisation d'entreprise;

□ l'acquisition des compétences et l'amélioration des capacités et des comportements requis par la flexibilité et indispensables, comme nous l'avons vu, au

bon fonctionnement de toute organisation flexible du travail;

□ les connaissances métallurgiques, mécaniques et techniques de base afin de former des ouvriers à la fois spécialisés, expérimentés et polyvalents.

Orientations de base pour concevoir une offre de formation capable d'améliorer les performances de la main-d'œuvre productive dans le cadre d'une organisation flexible du travail dans la métallurgie mécanique

L'organisation flexible du travail et la main-d'œuvre productive

L'organisation du travail constitue un critère de performance essentiel qui mérite d'être examiné en détail, dans la mesure où les ressources humaines forment désormais l'un des principaux ressorts de la compétitivité des entreprises. Parallèlement, on observe un processus de transformation de l'organisation du travail axé sur le concept moderne de flexibilité, lequel constitue une philosophie à la fois innovante et incontournable dans le contexte industriel actuel. Ce processus requiert bien entendu que les ressources humaines à tous les niveaux soient capables de faire face à de nouvelles condi-



tions, ce qui suppose une meilleure intégration et combinaison des connaissances, de l'expérience et des compétences et aptitudes personnelles. Une évolution des mentalités s'impose quant à la signification de la flexibilité et sa portée dans les entreprises modernes, laquelle s'inscrit bien au-delà des notions traditionnelles de gestion et de modulation de la durée du travail ou de facilité d'embauche et de licenciement, pour inclure des problématiques telles que la responsabilité, l'autonomie, les compétences, la formation, etc. Il s'agit de favoriser une «culture moderne de la flexibilité», afin qu'elle gagne l'ensemble des acteurs de l'activité industrielle, à partir des axes fondamentaux suivants:

- ❑ les aspects techniques et surtout méthodologiques,
- ❑ l'état d'esprit des individus et des groupes,
- ❑ l'organisation de l'entreprise et des équipes.

L'organisation flexible du travail repose sur un nouveau modèle de travailleur, principalement caractérisé par la polyvalence; les différentes modalités d'organisation nécessitent en effet des travailleurs dotés d'une formation pluridisciplinaire, capables de s'adapter à leur environnement et de relever les défis de l'entreprise. C'est pourquoi le travailleur doit bénéficier d'une formation et d'une préparation de base polyvalentes qui lui permettent de s'adapter facilement aux divers postes de travail qui lui sont confiés grâce à l'expertise acquise dans chaque cas. Cette formation et cette préparation de base doivent intégrer et combiner des connaissances techniques, sectorielles et transversales, des compétences, des savoir-faire et des aptitudes spécifiques. Il s'agit de développer les compétences basées sur le savoir-faire technique, le savoir-faire méthodologique et le savoir-faire relationnel. Le degré de polyvalence requis peut néanmoins varier d'une entreprise à l'autre ou d'une période à l'autre.

Outre la polyvalence, les compétences suivantes s'avèrent fondamentales pour l'employé évoluant dans une organisation flexible du travail:

- ❑ l'adaptabilité et l'aptitude à apprendre;
- ❑ une volonté de participer à la vie de l'entreprise et d'y prendre des responsabilités;
- ❑ des capacités et aptitudes personnelles favorisant le travail d'équipe;
- ❑ une gestion appropriée de l'information et de la communication.

Le cadre moyen travaillant dans l'industrie devrait avoir acquis les contenus suivants:

- ❑ connaissances de base spécifiques relatives au comportement des métaux et à la mécanique, ainsi qu'aux applications informatiques industrielles;
- ❑ connaissances de base transversales en matière de qualité, de vérification et de sécurité au travail, de gestion, d'organisation et de planification de la production et enfin d'amélioration des processus et/ou des produits;
- ❑ compétences permettant d'organiser des tâches d'inspection, de vérification (autocontrôle) et de suivi de la méthode de travail au niveau des postes de travail;
- ❑ compétences et aptitudes relatives à l'organisation et à la gestion des ressources humaines, dans des domaines tels que la responsabilité, la motivation, la prise de décisions, l'identification et la résolution des problèmes et la formation.

Dans le cas des ouvriers, le profil de base dans le contexte d'une organisation flexible du travail requiert les contenus de formation suivants:

- ❑ connaissances de base dans les domaines de la mécanique et des applications informatiques industrielles;
- ❑ connaissances transversales en matière de sécurité au travail, de qualité et de vérification;
- ❑ compétences permettant d'exécuter les tâches spécifiquement liées aux postes de travail, par exemple la préparation des machines, la rédaction de documents, la fourniture de machines (chargement et déchargement) et le remplacement des outils;



□ compétences et capacités liées à la motivation, au travail d'équipe, à la responsabilité et à la mobilité interne et géographique.

Les insuffisances de la formation et les solutions

Aujourd'hui, le niveau de formation insuffisant des travailleurs opérant dans l'industrie constitue un obstacle pour la mise en œuvre d'une organisation flexible du travail. Ces lacunes sont particulièrement graves dans le cas des jeunes en formation. C'est ce qui permet de dire que le système éducatif ne satisfait pas aux nécessités de formation requises par la mise en œuvre de la flexibilité dans les entreprises. Actuellement, le système éducatif est conçu pour répondre aux exigences du système d'organisation traditionnel et, par conséquent, il forme aux spécialisations classiques sans aborder les principes des temps modernes (polyvalence, adaptabilité, apprentissage, etc.). D'autre part, rares sont les entreprises qui ont organisé une formation spécifique lors de la mise en œuvre du système d'organisation flexible du travail; elles ont généralement préféré se limiter aux formations pratiques sur les postes de travail. En outre, de nombreuses entreprises devront sans doute recruter du personnel, dans la mesure où elles manquent d'employés dotés des compétences nécessaires pour être formés à la mise en œuvre et au fonctionnement des systèmes de flexibilité. C'est pourquoi il devient urgent que l'ensemble des acteurs concernés prennent des mesures appropriées, axées principalement sur la formation professionnelle initiale et sur la formation continue.

a) La formation professionnelle initiale

La formation professionnelle fournie dans le cadre du système scolaire (formation professionnelle initiale de base) doit évoluer en permanence pour suivre les mutations de l'économie et des entreprises. Les relations entre le système éducatif et le secteur industriel devront être améliorées en vue d'une collaboration plus étroite en matière de contenus, de méthodes et d'instruments de formation et pour mettre en place des dispositifs permettant aux étudiants de se familiariser

avec la réalité industrielle. En somme, il s'agit de réduire la distance qui sépare actuellement l'école de l'entreprise, sachant que cette distance représente un grave handicap pour la création de nouvelles structures d'organisation ainsi que pour la compétitivité présente et future des entreprises.

La formation initiale assurée par le système éducatif devrait se concentrer sur deux axes majeurs:

□ la formation technique de base (théorique et pratique) préparant les étudiants à la polyvalence et l'initiation aux principes fondamentaux de la nouvelle organisation du travail;

□ la formation à certaines techniques utiles dans différentes activités et postes de travail.

À l'issue de la formation initiale les élèves devront donc avoir acquis les connaissances et compétences suivantes:

□ des connaissances de base permettant d'exercer un métier dans les entreprises du secteur, c'est-à-dire des connaissances métallurgiques et technologiques de base (comportement des métaux, nouveaux matériaux, mécanique, applications informatiques industrielles, électronique, etc.);

□ des connaissances plus spécialisées associées aux différents métiers de la métallurgie, sachant que certaines activités du secteur sont hautement spécialisées, principalement les plus traditionnelles d'entre elles, qui sont aussi celles qui connaissent une pénurie de main-d'œuvre. Deux aspects sont à considérer tout particulièrement: le travail direct des métaux et le travail impliquant des machines-outils;

□ des compétences transversales, que le système éducatif devrait inclure obligatoirement à tous les niveaux de formation (qualité, entretien, sécurité au travail, informatique, etc.);

□ une formation de base aux tâches et aux compétences spécifiquement liées aux postes de travail, dans une perspective transversale: préparation et fourniture de machines, identification et résolution des problèmes, etc.;



❑ les attitudes requises par une organisation flexible du travail: responsabilité, capacité d'autocritique, disposition d'esprit visant à résoudre les problèmes, travail d'équipe, volonté d'apprendre, etc., et méthodes opérationnelles de base: méthodes d'apprentissage, techniques de résolution des problèmes, techniques de prise de décision, techniques de communication et de gestion de l'information, etc.;

❑ formation et information générale sur les caractéristiques et le fonctionnement des entreprises modernes et sur l'organisation flexible du travail.

b) La formation continue

La formation continue joue un rôle capital pour aider les travailleurs à s'adapter au système d'organisation flexible du travail:

❑ en comblant les insuffisances de la formation initiale chez les jeunes récemment embauchés dans les entreprises,

❑ en favorisant l'adaptabilité des travailleurs face aux exigences de l'organisation flexible du travail,

❑ en améliorant le niveau de formation et de qualification des ouvriers,

❑ en accompagnant les progrès futurs et leurs conséquences.

La formation continue doit être adaptée à la situation de chaque entreprise: caractéristiques de la production, structure interne, organisation, etc. Cela dit, dans tous les cas les contenus de la formation continue liés à la flexibilité devraient inclure:

❑ une formation sur les caractéristiques de l'activité déployée par l'entreprise et de son organisation (produits, processus de production, structure interne, etc.), en considérant également les particularités du contexte entourant chaque poste de travail. Ce type de formation peut être assuré en interne; il est recommandé que

tous les travailleurs de l'entreprise en bénéficient;

❑ formation et remise à niveau des connaissances en vue de la polyvalence:

- connaissances théoriques et pratiques sur les matériaux, les produits et les techniques de production, selon la catégorie et le niveau des travailleurs. Cette formation peut avoir pour but de combler les lacunes des travailleurs récemment recrutés ou en place, et/ou de leur apporter les nouvelles connaissances requises par l'évolution des technologies (par exemple dans les applications industrielles de l'informatique ou de l'électronique);

- connaissances transversales en matière de qualité, d'entretien, de sécurité au travail, etc., selon la catégorie des travailleurs, leur niveau, leurs acquis et l'évolution de l'entreprise;

- formation pratique à différents postes de travail, assurée et supervisée en interne et en accord avec les objectifs fixés par l'entreprise;

❑ formation destinée à renforcer certaines attitudes et capacités individuelles et collectives, telles que la motivation, le travail d'équipe, la responsabilité, l'identification et la résolution des problèmes et l'initiative. Ce type de formation devrait être mis en place par le biais d'activités et d'initiatives informelles, par exemple lors de réunions internes. Toutefois, la nature de cette formation dépend de différents facteurs tels que la dimension et l'activité de l'entreprise, l'âge et le niveau de qualification des travailleurs et la qualité de l'environnement professionnel. En réalité, chaque société conçoit le type de formation qu'elle juge conforme à ses besoins (personnel intervenant, périodicité, activité formelle ou informelle, etc.). Par ailleurs, ce type de formation peut contribuer à identifier les lacunes du personnel en termes de connaissances ou de compétences, ou d'autres types de problèmes liés à la production.

**Bibliografie:**

Associação Nacional das Empresas Metalúrgicas e Electromecánicas (ANEMM). *Flexiform. A Organização flexível do trabalho em empresas portuguesas do sector metalomecânico*, Lisbonne, 2000.

Centro de Estudios y Asesoramiento Metalúrgico (CEAM): *Identificación de las necesidades futuras de formación vinculadas a la organización flexible del trabajo en las empresas catalanas del sector metalúrgico (metal-mecánico)*. Informe Técnico. Barcelone, 2000.

Centro Servizi per l'Automazione Industriale (DEMOCENTER). *Progetto FLEXIFORM. Rapporto Tecnico. Italia-Regione Emilia Romagna*. Modène, 2000.

Partenariat pour une nouvelle Organisation du Travail. Livre vert de la Commission européenne (COM (97), 128 final.), Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 1997.

Union des Industries Métallurgiques et Minières (UIMM) – Euro Industries Programmes (EIP). *Identification des besoins futurs de formation liés à l'organisation flexible du travail dans les entreprises du secteur métallurgique*, Paris, 2000.



La qualification pédagogique du personnel de formation dans le bâtiment

Introduction

La principale particularité du système dual de formation professionnelle allemand est la dualité des lieux de formation: école et entreprise. Pour garantir le succès de la formation en entreprise, le législateur exige qu'une personne au moins dans l'entreprise possède une qualification pédagogique. C'est ainsi que dans l'artisanat, les futurs maîtres-artisans («*Meister*») doivent passer un examen théorique et pratique de pédagogie professionnelle et du travail. Il s'agit du 4^e volet de l'examen de maîtrise:

Éléments de l'examen de maîtrise

Volet I:	Examen pratique
Volet II:	Examen théorique de connaissances professionnelles
Volet III:	Examen théorique de gestion, commerce et droit
Volet IV:	Examen théorique de pédagogie professionnelle et du travail

Si l'examen de maîtrise attribue ainsi théoriquement une grande importance à la pédagogie professionnelle et du travail, en réalité, dans de nombreuses entreprises, ce n'est que dans une mesure extrêmement réduite que le maître artisan, seul spécialiste possédant une qualification pédagogique, assume des tâches de formation (Arnold, 1983, p. 82-83; Bausch, 1997, p. 22-25; Schmidt-Hackenberg et al., 1999, p.12). En fait, tous les salariés de l'entreprise assurent la formation, lors-

qu'un apprenti leur est affecté, sans qu'ils y soient préparés dans la pratique.

Cette contradiction entre l'obligation pour les futurs maîtres-artisans d'acquérir une qualification et le constat empirique que non seulement le maître artisan, mais en fait chaque salarié ne cesse d'assumer des tâches de formation parallèlement à son travail, amène à se demander quelle est l'approche que ces formateurs occasionnels ont de leur mission de formation et quelles leur semblent être les possibilités d'aide et d'orientation pour cette activité.

Afin de dégager des réponses empiriques à ces questions, des interviews d'environ 20 minutes ont été menées entre septembre 1996 et février 1997 auprès de 42 participants à un cours de préparation au brevet de maîtrise dans le bâtiment (maçons, bétonneurs, charpentiers et constructeurs de poêles en faïence), le but étant de les interroger sur leur expérience de formateur en tant qu'ouvriers qualifiés dans des petites et moyennes entreprises (des indications plus détaillées figurent dans Leidner, 2001).

Résultats

Les formateurs occasionnels dans le bâtiment utilisent pour caractériser leur activité de formateur nombre de termes descriptifs que l'on peut classer dans les catégories suivantes: *instruction* (démonstration et explication), *influence dominante*, *attitude réservée* ou *intégration de l'apprenti* dans le processus de travail. Ils perçoivent donc manifestement les différentes méthodes de transmission des con-

Michael Leidner

École supérieure de sociopédagogie de Munich

Dans les entreprises artisanales allemandes, la formation au poste de travail n'est généralement pas assurée par le maître artisan («*Meister*»), auquel son brevet de maîtrise confère une qualification pratique et formelle de formateur, mais par les ouvriers qualifiés ou autres salariés. Alors qu'ils ne possèdent pas de qualification pédagogique, on leur affecte des apprentis en fonction des nécessités du travail à accomplir. Le présent article expose tout d'abord les hypothèses et les principes d'action avec lesquels ces formateurs occasionnels abordent leur mission de formation. Il formule ensuite des propositions pour améliorer la qualification du personnel de formation. Il a pour idée centrale qu'il faudrait renoncer à l'obligation pour tous les futurs *Meister* d'acquérir des connaissances et compétences pédagogiques et envisager plutôt pour le personnel qui assure effectivement la formation une préparation pédagogique plus flexible et orientée sur les besoins. Une telle formule contribuerait notamment à éliminer un obstacle à l'emploi pour les personnes non titulaires d'un brevet de maîtrise qui veulent créer une entreprise en Allemagne et former des apprentis.



naissances et compétences. Ils abordent leur mission de formation avec quantité d'idées et font preuve de flexibilité dans les différentes possibilités de transmission des contenus. Pourtant, ils restent en général attachés à la tâche concrète à effectuer et, en outre, se restreignant la plupart du temps à une seule forme d'action, ils ont une perspective isolée et unidimensionnelle de leur activité de formation. Ainsi, ils ne parviennent pas à percevoir les nombreuses possibilités différentes de transmission des contenus à inculquer. Ils n'adaptent pas non plus leur mode d'action aux nécessités de la matière à transmettre.

La gamme des relations entre l'apprenti et le formateur occasionnel va de l'attention chaleureuse et positive au rejet plus ou moins ouvert. La façon dont les personnes interrogées considèrent leur relation avec l'apprenti s'avère dépendre de la perception de leur propre mission de formation: les formateurs qui pratiquent plutôt l'instruction ont ainsi une conception symétrique de la relation avec l'apprenti; lorsque la pratique des formateurs occasionnels est au contraire caractérisée par l'intégration dans le processus de travail ou la domination, la relation est alors plutôt marquée par l'affirmation de leur propre statut; l'indifférence dans la relation avec l'apprenti caractérise les formateurs dont l'attitude est réservée. Dans l'ensemble, les formateurs occasionnels interrogés déclarent en général que leur relation avec l'apprenti est symétrique et empreinte de compréhension. Certaines très rares réponses montrent que l'apprenti représente plutôt un fardeau pour l'interlocuteur ou révèlent qu'il s'agit, en démontrant sa propre position dominante, d'établir avec l'apprenti une relation de subordination.

Le rôle de personne en formation qui est celui de l'apprenti n'est la plupart du temps pas perçu par les formateurs occasionnels, qui au contraire le considèrent plus ou moins comme un travailleur à part entière. En même temps, on ne cesse de constater que les formateurs occasionnels n'ont qu'une perception insuffisante de leur propre activité de formation.

L'objectif poursuivi par les travailleurs qualifiés qui forment des apprentis est d'une part que ceux-ci gagnent en auto-

nomie, d'autre part qu'ils assument les tâches à accomplir. L'accent que ces formateurs occasionnels ne cessent, dans d'autres contextes également, de mettre sur l'autonomie des apprentis peut être interprété de deux manières: d'une part, l'apprenti capable de travailler de manière autonome et d'anticiper les étapes du travail contribue à délester notablement les formateurs occasionnels. D'autre part, l'aptitude à agir de manière autonome peut être aussi considérée comme un objectif d'apprentissage prioritaire, une compétence d'action professionnelle que la formation doit inculquer. Les objectifs relevant clairement de l'instruction, comme la transmission des contenus d'apprentissage professionnel ou la préparation à l'examen, revêtent une importance secondaire par rapport à l'objectif d'autonomie. Les expériences vécues par les personnes interrogées pendant leur propre formation – et dont elles font souvent leur principe d'action en les généralisant sous la forme de la «règle d'or» (il s'agit du principe éthique commandant de traiter l'apprenti comme l'on voudrait être traité soi-même) – représentent une source importante d'orientation pour leur pratique de formation, à la différence des dispositions des règlements de formation qui stipulent la structure des contenus à transmettre. Un autre principe d'action, par exemple dans le bâtiment, consiste à tout montrer à l'apprenti sur un seul chantier, afin de lui donner la possibilité d'assumer des tâches de manière autonome. Les aides à la décision qui ne découlent pas directement du processus de travail sont tout aussi peu prises en considération par les formateurs occasionnels que les besoins des apprentis. C'est ainsi que les dispositions des règlements de formation régissant les contenus de formation ne sont souvent appliquées que lorsqu'elles correspondent à la tradition de formation, c'est-à-dire la plupart du temps aux nécessités du moment.

Les personnes interrogées ne voient guère de quelle aide elles pourraient bénéficier pour leur activité de formation. Le soutien, elles l'attendent plus d'autres collègues de l'entreprise que d'une amélioration de leurs compétences pédagogiques au moyen de cours ou de dispositifs semblables. Les formateurs occasionnels considèrent toutefois que des changements structurels dans les entreprises, notam-



ment une réduction de la pression du temps, constitueraient une chance d'élargir leurs possibilités d'action.

La question de la nécessité d'une formation continue n'a pas été directement posée dans l'étude en question, mais on peut déduire des réponses sur les aides potentielles à l'activité de formation que, pour les formateurs occasionnels, les possibilités d'amélioration concernent surtout la communication avec les autres personnes (en général les supérieurs hiérarchiques), ainsi que la structure de la formation, mais moins la transmission de connaissances et compétences pédagogiques ou professionnelles. Ce constat est particulièrement manifeste dans la réponse d'un interlocuteur qui, disposant d'une expérience pédagogique dans un atelier pour handicapés et malades psychiques, considère comme utiles moins les savoirs théoriques acquis dans des cours qu'un accompagnement personnel, sur la forme et sur l'ampleur duquel il ne dit toutefois pas grand-chose. L'accompagnement de la part du maître artisan, tel qu'il est souhaité par les formateurs occasionnels interrogés, existe simplement à titre d'idéal dans la littérature pédagogique de l'artisanat, il n'est que fiction dans la pratique de formation de l'entreprise.

Conclusions

Lorsque l'on conçoit des actions de qualification de formateurs, il faut partir de l'idée que, dans la pratique actuelle de l'entreprise, il n'y a plus une personne responsable à elle seule de la formation et qu'il ne peut donc pas y avoir non plus de programme unique pour sa formation. Il importe au contraire de mettre en place pour toute personne susceptible d'assurer des fonctions de formation des possibilités de qualification qui soient conçues moins comme des cours fixes et obligatoires visant à transmettre des compétences méthodologiques de base pour toutes les professions artisanales que comme des dispositifs permettant à chaque formateur, dans le courant de l'exercice de sa fonction et de sa propre initiative, d'aborder les problèmes qui se posent et de trouver des informations au cas par cas. Cette formule de qualification des formateurs peut être élargie pour consti-

tuer une formation continue d'une certaine durée permettant, en fonction des besoins, de s'approprier des connaissances sur tel ou tel thème dont on ressent l'intérêt à un moment précis et d'acquérir ainsi progressivement une compétence de formation.

Ce type de formation de formateurs pourrait être réalisé sous la forme d'une «supervision en équipe» accompagnant l'exercice de la profession et intervenant autant que possible dans l'entreprise, ou bien d'un forum ouvert de discussion sur les problèmes de formation, par exemple sur Internet, qu'il reviendrait aux instances compétentes en matière de formation professionnelle de mettre en place. Une telle forme de qualification des formateurs pourrait répondre aux besoins d'aide, d'information ou de contact. Elle éliminerait en même temps le problème, insurmontable notamment pour les petites entreprises, de devoir encourager les salariés à suivre un cours de formation de formateurs, pendant lequel il faudrait les dispenser de travail.

Toutefois, pour que ces mesures de formation de formateurs occasionnels puissent être réalisées, il faut non seulement que l'infrastructure requise soit mise en place, mais aussi que les intéressés soient sensibilisés à leur propre pratique de formation, puisque, comme le montrent les entretiens menés, ils considèrent jusqu'ici la mission de formation comme un élément de leur activité professionnelle tout à fait ordinaire, qu'ils ne soumettent pas nécessairement à la réflexion. Si cette sensibilisation, qui peut intervenir dans le contexte de la diffusion de l'offre d'orientation et d'information, sert de point de départ aux actions de qualification, l'accompagnement ultérieur des formateurs occasionnels constituera alors une formation continue sur le lieu de travail, flexible, volontaire et orientée sur les besoins, qui pourra entraîner une plus grande satisfaction et un renforcement de leurs compétences pédagogiques et contribuer ainsi à une amélioration de la qualité de la formation dans son ensemble.

L'aménagement du contenu des mesures de formation pédagogique des formateurs en entreprise devrait se fonder sur les orientations pour l'action qu'ils ont acquises depuis le début de leur propre for-



mation professionnelle. On pourrait reprendre à cet effet les descriptions de la pratique des formateurs telles qu'elles ont été évoquées plus haut et les élargir progressivement, par exemple en présentant des alternatives d'action possibles, puis en choisissant comme thèmes les possibilités de leur mise en œuvre dans la pratique de l'entreprise, y compris leurs avantages et inconvénients éventuels. On pourrait en outre aborder la question de la diversité des méthodes existantes, ainsi que des conditions de réussite de l'apprentissage à partir des expériences réalisées. La conception unidimensionnelle du processus d'apprentissage (réception, mémorisation, puis restitution de savoirs et de compétences) pourrait constituer le point de départ d'une perspective plus ample qui intègre les facteurs conditionnant l'apprentissage et présente des modes concrets de mise en œuvre méthodique. Les métaphores didactiques, telles que «construire pas à pas des compétences» ou «se fonder sur les savoirs déjà acquis», pourraient aussi être étudiées à partir de leur utilisation dans le langage quotidien, pour rechercher à quels nouveaux modes concrets d'action elles permettent d'aboutir. Certains comportements fondamentaux récurrents, par exemple l'élaboration et la présentation d'un exposé ou d'une brève séquence d'action spécifique à un champ professionnel, pourraient être intégrés au moyen d'un entraînement méthodique. Il conviendrait en outre de discuter dans quelle mesure la séquence d'action correspondante peut véritablement être isolée du processus de travail professionnel et quelles règles d'action sont importantes pour faire une démonstration, par exemple le rythme, la succession idéale des éléments ou la nécessité d'accompagner l'action par la parole. Une priorité absolue devrait revenir à l'élaboration d'un petit nombre de règles succinctes de planification systématique de l'instruction. Ces règles devraient faire toujours référence aux théories subjectives existantes trouvant leur expression dans les expériences vécues par les formateurs concernés, car elles sont susceptibles de reprendre des automatismes d'action existants qu'il convient d'intégrer dans des routines nouvellement créées ou adaptées.

Un autre aspect de la qualification des formateurs est qu'il importe de leur don-

ner la possibilité d'élaborer des plans d'action reposant sur un fondement didactique et de les évaluer dans les conditions régissant la situation considérée. Pour cela, il faut que les futurs formateurs apprennent à appréhender de manière adéquate les situations, y compris à percevoir leur propre état psychique. Un élément d'une importance majeure est l'évaluation critique des comportements nouvellement acquis, qui facilite leur transfert dans la pratique de la formation.

La transmission méthodique des informations pourrait accompagner certains exercices d'entraînement à l'appréhension globale des conditions régissant une situation donnée, afin d'élargir ainsi le potentiel d'explications. C'est ainsi qu'il conviendrait par exemple de présenter plusieurs possibilités d'explication de l'apparition de sentiments d'agressivité. Un rôle particulier est joué ici par les modèles dynamiques qui expliquent les situations par des conditions toujours variables, ce type d'interprétation permettant (grâce à la discussion de différentes alternatives d'action) un renforcement de la compétence. Les modèles existants d'explication liés à la motivation pourraient, dans le cadre de la formation pédagogique du personnel de formation, servir de point de départ pour dégager les possibilités de construction ciblée et de promotion de la motivation et pour y entraîner les intéressés à la pratique de l'entreprise. L'extension graduelle de l'attribution des causes à d'autres concepts explicatifs ouvrirait ainsi la voie à une flexibilisation progressive de la pensée. Ainsi, et avec une perception plus différenciée des apprentis, les personnes assumant des tâches de formation reçoivent la possibilité de mettre en œuvre des pratiques alternatives de formation spécifiques des personnes à former.

Toutes ces réflexions montrent que la formule actuelle de la formation pédagogique obligatoire des maîtres-artisans est problématique, parce qu'elle transmet sous la forme d'un cours rigide des savoirs et des compétences, sans que soit posée la question de savoir si le maître artisan assumera plus tard des tâches de formation. Elle repose sur l'archétype idéal du maître artisan, spécialiste doté, par sa formation universelle, de connaissances économiques *et* pédagogiques et



investi notamment d'une mission véritable et sociétale: la formation des apprentis; or, l'ample spécialisation dans les entreprises ainsi que la réalité économique ont fait de cet archétype un modèle désuet. Même lorsque le maître artisan se met à son compte, il est en général trop occupé à prospecter la clientèle et à assurer le suivi des commandes pour pouvoir se consacrer sérieusement à une formation approfondie et systématique.

Autre problème: la motivation à participer à des mesures de formation des formateurs peut souffrir de l'obligation pour tous les futurs maîtres-artisans de passer un examen de pédagogie. En conformité avec la tendance globale à une spécialisation croissante, il semble opportun de considérer, au même titre que d'autres activités, l'activité de formation comme une tâche particulière pour laquelle on ne doit acquérir une qualification que si on l'exerce effectivement. Si la formation du personnel de formation de l'entreprise se fait en fonction des besoins, il pourra en résulter une amélioration des possibilités d'emploi des travailleurs étrangers en Allemagne, puisque l'absence d'une telle qualification obliga-

toire ne représentera plus alors un obstacle à l'emploi.

En conclusion, on peut déduire qu'il importe de reconsidérer à fond le système actuel de qualification des formateurs. Il n'est plus opportun que des personnes ne désirant pas assumer des tâches de formation se voient contraintes par le règlement du brevet de maîtrise de suivre des mesures de qualification de formateur, tandis que les personnes qui dans une large mesure assurent la formation dans l'entreprise n'y sont pratiquement pas préparées, même lorsqu'elles le désirent. Élaborées sur la base des résultats empiriques d'une étude menée dans le bâtiment, les propositions d'amélioration présentées ici sont néanmoins très probablement applicables à d'autres secteurs de l'artisanat, notamment ceux où la production est caractérisée par une forte pression du temps et une grande interdépendance avec d'autres corps de métier, par un changement fréquent des lieux de travail, ainsi que par une concurrence marquée vis-à-vis d'autres entreprises (notamment étrangères, lorsque celles-ci sont en mesure de proposer leurs prestations à meilleur marché).

Bibliographie:

Arnold, Rolf. *Pädagogische Professionalisierung betrieblicher Bildungsarbeit.* Francfort/Main: Lang, 1983.

Bausch, Thomas. *Die Ausbilder im dualen System der Berufsausbildung.* Bielefeld: Bertelsmann, 1997.

Leidner, Michael. *Wenn der Geselle den Lehrling ausbildet.* Francfort/Main: Lang, 2001.

Schmidt-Hackenberg, Brigitte et al. *Ausbildende Fachkräfte – die unbekanntesten Mitarbeiter.* Bielefeld: Bertelsmann, 1999.



**Marja-Leena
Stenström**

Responsable
de recherche
Institut de recherche en édu-
cation
Université de Jyväskylä,
Finlande

Transition de l'ensei- gnement professionnel supérieur à la vie active

L'un des principaux objectifs à long terme de la politique éducative finlandaise est d'élever les niveaux d'éducation. Cet objectif a également constitué l'un des points de départ de la réforme de l'enseignement professionnel supérieur concrétisée, en 1995, par l'adoption d'une législation conférant un statut permanent aux nouveaux établissements d'enseignement professionnel supérieur (AMK). L'un des moyens d'évaluer ces établissements, en termes d'objectifs éducatifs atteints et d'efficacité, est d'examiner le taux d'insertion professionnelle de leurs diplômés et le type d'emploi occupé par ces derniers. Le présent article a été rédigé dans le cadre d'un projet de recherche concernant l'insertion professionnelle, six mois ou un an après l'achèvement de leur formation, des diplômés des AMK dans trois domaines: commerce et gestion, technologie et communications, services sociaux et santé-hygiène. Les données proviennent de trois différentes enquêtes par questionnaire portant sur ces domaines de formation. Les résultats font apparaître que la formation reçue a constitué une bonne préparation à l'insertion professionnelle de ces diplômés, mais leur aptitude à trouver un emploi permanent et la nature de leurs fonctions présentent d'importantes différences selon le domaine professionnel considéré et les études antérieures.

Introduction

Les principaux objectifs à long terme de la politique éducative finlandaise sont d'élever les niveaux d'éducation et d'améliorer l'égalité des chances en matière d'éducation (ministère de l'éducation, 1999; Stenström, 1995 et 1997). Tout au long de la période d'après-guerre, le système d'enseignement supérieur finlandais a subi de fortes pressions d'expansion. À la fin des années 1980, le ministère de l'éducation recommanda de créer, parallèlement aux universités, des établissements d'enseignement supérieur plus orientés vers l'enseignement professionnel et pratique [les «établissements polytechniques», ou «AMK» (AMK étant l'abréviation de *ammattikorkeakoulu*)]. Les principes qui sous-tendent l'enseignement professionnel supérieur découlent du besoin de main-d'œuvre hautement spécialisée sur le marché du travail (Lampinen, 1995; ministère de l'éducation, 1999; Numminen et al., 2001).

Outre l'accroissement de la demande d'enseignement supérieur, la réforme de l'enseignement professionnel supérieur en Finlande était motivée par le souci de remédier à la rigidité structurelle de l'enseignement professionnel et de rehausser son statut, ainsi que par la volonté d'assurer la comparabilité des qualifications professionnelles. Malgré son développement systématique dans les années 1970 et 1980, l'offre d'enseignement professionnel était fragmentée en domaines d'études cloisonnés, répartis entre plusieurs établissements de petite taille, avec très peu de coopération entre les différents domaines. En outre, le système finlandais

d'enseignement professionnel dans son ensemble manquait de lisibilité, ce qui rendait notamment très peu compréhensibles l'enseignement professionnel supérieur et sa position dans le contexte international. (Numminen et al., 2001).

Les AMK ont été développés selon une approche expérimentale. La réforme de l'enseignement professionnel supérieur débuta en 1991 avec l'introduction d'une législation autorisant la création, pour une période expérimentale, de 22 établissements polytechniques dotés d'un statut temporaire. En 1995, le Parlement adopta une législation conférant un statut permanent à ces établissements. Au cours du processus de réforme, les 215 anciens établissements d'enseignement postsecondaire qui avaient jusque-là dispensé le plus haut niveau d'enseignement professionnel en Finlande furent regroupés en 29 établissements polytechniques, qui acquirent un statut permanent en août 2000 (ministère de l'éducation, 2001b).

La réforme de l'enseignement professionnel supérieur a nécessité une réorganisation en profondeur du réseau des établissements éducatifs en Finlande et du système éducatif dans son ensemble. Les établissements unidisciplinaires d'enseignement postsecondaire furent transformés en établissements pluridisciplinaires d'enseignement professionnel supérieur (les AMK) et le système éducatif se trouva ainsi doté d'une nouvelle structure, qui relève de l'enseignement supérieur non universitaire. De ce fait, le système d'enseignement supérieur finlandais s'articule désormais en deux secteurs parallèles: les universités et les AMK.



Les formations dispensées dans les AMK relèvent de sept domaines principaux. Le domaine qui attire le plus d'étudiants est celui de la technologie et des communications, qui, en 2001, accueillait environ un tiers des étudiants de première année, suivi du commerce et de la gestion (27 %) et des services sociaux et de santé-hygiène (21 %). 8 % des étudiants de première année suivent une formation culturelle et quelque 6 % une formation dans le domaine du tourisme, de l'hôtellerie et de l'économie domestique. Les formations qui attirent le moins d'étudiants sont les ressources naturelles (3 %) et les sciences humaines et de l'éducation (2 %). Les AMK délivrent des diplômes d'enseignement supérieur non universitaire, qui exigent 140-180 unités d'études (entre 3 ans et demi et 4 ans et demi d'études à plein temps) (ministère de l'éducation, 2001a).

Le présent article examine la transition des diplômés des AMK à la vie active, dans trois de ces domaines: commerce et gestion, technologie et communications, et services sociaux et santé-hygiène. Les AMK qui dispensent les formations en commerce et gestion ont été conçus et développés sur le modèle de l'ancien système des écoles de commerce, qui délivraient des qualifications de niveau postsecondaire (Korhonen, Mäkinen & Valkonen, 1999). Les principales différences entre le système actuel et le précédent système d'enseignement postsecondaire sont la durée plus longue de la formation et l'instauration d'un stage pratique, ainsi que la rédaction d'un mémoire en tant que conditions à la qualification. Dans le secteur des services sociaux et de santé, la formation est traditionnellement axée sur les compétences requises dans la vie active. Néanmoins, l'instauration des AMK a été perçue comme une transformation radicale, dès lors qu'un secteur postsecondaire unifié pour ce type de formation n'avait été établi qu'une dizaine d'années auparavant et que, même sans la dernière réforme en date, ce domaine de formation avait fait l'objet de modifications permanentes (Könnilä, 1999; Korhonen et al., 2001). Les formations dans le domaine de la technologie et des communications ont fait l'objet d'une refonte moins radicale, car l'enseignement professionnel supérieur dans ce domaine était déjà bien établi avant la réforme (Korhonen et al., 2000; Tulkki, 2001).

Objet de l'étude

L'un des moyens d'évaluer la mesure dans laquelle les AMK ont atteint leurs objectifs éducatifs et ont acquis un statut durable sur le marché du travail, est d'examiner le taux d'insertion professionnelle de leurs diplômés et le type d'emploi occupé par ces derniers. La valeur des AMK en termes de préparation à la vie active dépend de l'accueil réservé à leurs diplômés par les employeurs et de la qualité des AMK eux-mêmes.

La présente étude a pour objet d'examiner l'insertion professionnelle des diplômés des AMK. Le statut professionnel et la rémunération peuvent être considérés comme les indicateurs les plus valides du crédit accordé par les entreprises et la société aux qualifications produites par les AMK. Les principales questions de recherche visent à identifier les facteurs qui expliquent:

- l'insertion professionnelle des diplômés des AMK;
- leur situation professionnelle (statut professionnel, revenus);
- leur propre appréciation du statut des AMK sur le marché du travail.

Données et méthode

Données

Cet article a été rédigé dans le cadre d'un projet de recherche finlandais sur l'insertion professionnelle des diplômés des AMK (Korhonen et al., 1999, 2000 et 2001). Ce projet porte sur les domaines de formation les plus populaires auprès des candidats à l'entrée dans les AMK. Les données sont les résultats de trois différentes enquêtes par questionnaire effectuées auprès des diplômés en commerce et gestion (n = 896) au cours de l'année académique 1996/1997, en technologie et communications (n = 1021) au cours de l'année 1997/1998 et dans le secteur des services sociaux et de santé-hygiène (n = 925) au cours de l'année académique 1998/1999. Les étudiants interrogés avaient obtenu leur qualification environ



six mois ou un an auparavant et représentaient la première génération de diplômés d'AMK.

Le sexe, l'âge et les études antérieures varient en fonction du domaine de formation. La plupart des diplômés en commerce et gestion (70 %) et dans le secteur des services sociaux et de santé (93 %) sont de sexe féminin, alors que la plupart des diplômés en technologie et communications (82 %) sont de sexe masculin. Les plus âgés sont les diplômés du secteur des services sociaux et de santé (moyenne d'âge 29 ans), suivis des diplômés en technologie et communications (28 ans), les diplômés en commerce et gestion étant les plus jeunes (27 ans).

Un quart de ces diplômés possédaient une qualification professionnelle de niveau secondaire supérieur avant leur formation d'AMK, la moitié d'entre eux avaient achevé l'enseignement général secondaire supérieur, tandis qu'un tiers possédaient une qualification mixte (générale et professionnelle) de niveau secondaire supérieur.

La plupart des diplômés en commerce et gestion (92 %) possédaient une qualification générale de niveau secondaire supérieur. Un tiers des diplômés en technologie et communications possédaient uniquement une qualification professionnelle de niveau secondaire supérieur et plus d'un tiers des diplômés du secteur des services sociaux et de santé possédaient une qualification mixte de niveau secondaire supérieur. Les diplômés en commerce et gestion sont ceux dont le niveau d'éducation de base avant leur qualification d'AMK était le plus élevé et les diplômés en technologie et communications ceux dont le niveau préalable d'éducation de base était le moins élevé.

Méthode

Les résultats de l'étude se fondent sur les réponses des diplômés aux questionnaires élaborés par les chercheurs, qui comportaient essentiellement des questions fermées. Un tableau à double entrée et un modèle d'analyse de la variance ont été utilisés pour décrire les liens entre les variables individuelles. Cette étude visait également à déterminer les facteurs qui expliquent le mieux le phénomène considéré. Des modèles statistiques, notam-

ment des modèles loglinéaires, ont été utilisés pour répondre à cette question. Un modèle de régression logistique a été utilisé pour identifier les facteurs de référence qui entretiennent des liens statistiquement significatifs avec les perspectives d'emploi des diplômés. L'avantage d'un modèle statistique est de permettre d'examiner simultanément les effets de plusieurs variables et, partant, d'analyser les associations entre les variables indépendantes. Il est ainsi possible, après avoir examiné les effets des autres variables, de vérifier l'existence de liens entre tel ou tel facteur de référence et l'insertion professionnelle des diplômés (Fienberg, 1976; Hosmer & Lemeshow, 1989).

Le rapport de cote (tableaux 1 à 4) est une mesure d'association qui permet d'évaluer de manière approximative le degré de probabilité (ou d'improbabilité) d'affecter les résultats au groupe $x = 1$ plutôt qu'au groupe $x = 0$ (Hosmer & Lemeshow, 1989, p. 41), par exemple au groupe des actifs occupés plutôt qu'au groupe de référence. Le coefficient du groupe de référence est 1,0. Chaque modèle comporte également un indicateur de fiabilité des données, à savoir un pourcentage de classification qui indique, dans les données de recherche, la proportion d'individus que le modèle est capable de classer correctement.

De plus, les résultats concernant la rémunération des diplômés ont été analysés en utilisant un modèle en pistes causales mis au point à l'aide du logiciel AMOS. L'ajustement du modèle dans son ensemble pour la description des données de recherche a été évalué à l'aide du test du khi carré (χ^2). Une valeur $p > 0,05$ indique un degré d'ajustement élevé. Une autre mesure traditionnelle d'ajustement du modèle est l'indice de validité de l'ajustement (*goodness of fit index* – GFI), qui doit être proche de 1,0 pour un ajustement satisfaisant du modèle. La troisième mesure d'ajustement du modèle qui s'applique dans notre cas est la valeur moyenne quadratique d'approximation (*root mean square error of approximation* – RMSEA). Une valeur inférieure ou égale à 0,05 indique un degré d'ajustement élevé, une valeur égale ou supérieure à 0,08 indique un écart acceptable, tandis qu'une valeur supérieure à 1,0 doit conduire à rejeter le modèle (Arbuckle, 1997).



Résultats

Situation professionnelle

Les diplômés des AMK ont tout d'abord été invités à décrire leur transition vers la vie active, à savoir leur échec ou leur réussite en termes d'insertion professionnelle. Les résultats font apparaître qu'environ 75 % d'entre eux avaient trouvé un emploi. La plupart étaient salariés, quelques-uns travailleurs indépendants ou chefs d'entreprise. Le taux de chômage parmi les diplômés interrogés était de l'ordre de 10 % et près de 15 % exerçaient des activités hors du marché du travail (études, fonctions parentales à plein temps). Ces résultats reflètent les chiffres des statistiques générales finlandaises. À la fin de 1999, parmi les individus ayant obtenu leur diplôme d'AMK entre 1995 et 1999, le taux d'emploi global était de 76 % et le taux de chômage global de 12 % (ministère de l'éducation, 2001b). Entre 1997 et 1999, années au cours desquelles les données ont été recueillies, le taux global de chômage en Finlande est passé de 12,7 % à 10,2 % (Statistique Finlande, 2001).

On observe des différences statistiquement significatives ($p = 0,021$) entre les domaines de formation. Ceux qui ont le mieux réussi leur insertion professionnelle sont les diplômés en technologie et communications (79 %), tandis que les diplômés en commerce et gestion et ceux du secteur des services sociaux et de santé ont moins bien réussi cette insertion (73 % et 74 % respectivement). Cela tient au fait que le secteur de la technologie et des communications est, parmi les secteurs couverts par la présente étude, celui où les probabilités de trouver un emploi sont les plus élevées (voir ministère de l'éducation, 2001a).

L'objectif suivant était d'identifier les facteurs qui expliquent le mieux la réussite des diplômés en termes d'insertion professionnelle. Les données ont été analysées en utilisant un modèle de régression logistique.

Le modèle général de régression logistique progressive utilisé pour décrire la situation des diplômés des AMK sur le marché du travail (tableau 1) fait apparaître quels sont, parmi les facteurs qui déter-

Tableau 1
Facteurs d'insertion professionnelle des diplômés des AMK

Variables indépendantes	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3	Modèle 4	Modèle 5
<i>Âge</i>					
Moins de 24 ans	1	1	1	1	1
25-27 ans	1,61***	1,56***	1,44***	1,30*	1,26*
Plus de 27 ans	2,48***	2,37***	1,84***	1,73***	1,65***
<i>Région</i>					
Autres régions		1	1	1	1
Finlande du Sud		1,41***	1,42***	1,39***	1,39***
<i>Éducation de base</i>					
Examen d'entrée à l'université			1	1	1
Qualification professionnelle			1,72*	1,66***	1,59***
Examen d'entrée à l'université + qualification professionnelle			1,30***	1,39***	1,34*
<i>Sexe</i>					
Féminin				1	1
Masculin				1,37**	1,36**
<i>Expérience professionnelle</i>					
Oui					1
Non					1,22*
Pourcentage de classification					
	75,5 %	75,5 %	75,5 %	75,5 %	75,5 %

* Seuil de signification statistique: $p < 0,05$
 ** Seuil de signification statistique: $p < 0,01$
 *** Seuil de signification statistique: $p < 0,001$

minent cette situation, ceux qui ont le plus grand pouvoir explicatif et comment l'incorporation à ce modèle de différentes variables indépendantes modifie l'importance des variables explicatives, qui sont simultanément corrélées.

Ce modèle a ainsi permis d'observer que l'âge constitue la plus importante variable explicative de l'accès au marché du travail: les diplômés relativement plus âgés ont plus de chances de trouver un emploi et sont moins exposés au chômage. Les individus de plus de 27 ans ont 2,5 fois plus de chances de trouver un emploi que ceux de moins de 24 ans. Les autres facteurs qui ont un effet statistiquement significatif sur l'emploi sont la région (d'origine), le sexe et l'expérience professionnelle. Les diplômés des AMK résidant en Finlande du Sud ont 1,4 fois plus de chances de trouver un emploi que ceux résidant dans les autres régions du pays. L'éducation de base constitue une autre variable explicative



Tableau 2
Facteurs expliquant l'exercice d'un emploi de simple travailleur qualifié parmi les diplômés des AMK

Variables indépendantes	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3	Modèle 4
<i>Domaine de formation</i>				
Services sociaux et de santé	1	1	1	1
Commerce et gestion	0,36***	0,46***	0,41***	0,42***
Technologie et communications	0,05***	0,10***	0,09***	0,09***
<i>Sexe</i>				
Féminin		1	1	1
Masculin		0,34***	0,35***	0,35***
<i>Âge</i>				
Moins de 24 ans			1	1
25-27 ans			0,77	0,81
Plus de 27 ans			0,42***	0,46***
<i>Expérience professionnelle</i>				
Oui				1
Non				0,78*
Pourcentage de classification	77,2 %	77,2 %	78,4 %	78,3 %

* Seuil de signification statistique: $p < 0,05$

** Seuil de signification statistique: $p < 0,01$

***Seuil de signification statistique: $p < 0,001$

Tableau 3
Facteurs expliquant l'exercice d'un emploi de spécialiste parmi les diplômés des AMK

Variables indépendantes	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3
<i>Domaine de formation</i>			
Services sociaux et de santé	1	1	1
Commerce et gestion	4,47***	3,75***	3,65***
Technologie et communications	21,65***	13,03***	12,49***
<i>Sexe</i>			
Féminin		1	1
Masculin		2,02***	2,02***
<i>Région</i>			
Autres régions			1
Finlande du Sud			1,29*
Pourcentage de classification	75,3 %	76,7 %	76,7 %

* Seuil de signification statistique: $p < 0,05$

** Seuil de signification statistique: $p < 0,01$

***Seuil de signification statistique: $p < 0,001$

pour les individus titulaires à la fois de ce certificat et d'une qualification professionnelle. En outre, les diplômés des AMK de sexe masculin ont 1,4 fois plus de chances de trouver un emploi que les diplômées. L'étude fait également apparaître des liens statistiquement significatifs entre l'expérience professionnelle acquise avant la formation en AMK et la réussite de l'insertion professionnelle.

Statut professionnel

L'insertion professionnelle n'est que l'un des paramètres de la situation sur le marché du travail. L'examen des types d'emplois exercés par les diplômés permet d'affiner l'information. Les diplômés des AMK ont été invités à répondre à une question fermée sur la nature permanente ou temporaire de leur emploi. Les résultats font apparaître que la plupart d'entre eux (88 %) exercent un emploi à temps plein, mais seulement un peu plus de la moitié (57 %) dans le cadre d'un contrat à durée indéterminée.

L'aptitude des diplômés des AMK à trouver un emploi permanent et la nature des fonctions qu'ils exercent présentent des disparités en fonction du domaine professionnel considéré et des études antérieures. Il semble que ce soient les diplômés en technologie et communications qui ont le mieux réussi à trouver un emploi à plein temps (97 %) et permanent (69 %) et les diplômés du secteur des services sociaux et de santé qui ont le moins bien réussi, dès lors que seulement un tiers de ces derniers occupent un emploi permanent et 78 % un emploi à temps plein. Dans le secteur des soins de santé, la situation de l'emploi demeure problématique, malgré l'augmentation de la demande de main-d'œuvre. Les infirmiers et infirmières récemment diplômés notamment ont des difficultés à trouver un emploi en Finlande: seulement quelque 20 % trouvent un emploi immédiatement après avoir achevé leur formation, tandis qu'environ la même proportion partent travailler à l'étranger. Dans les années 1990, la récession s'est étendue au secteur public, dans lequel travaillent la plupart des diplômés du secteur des services sociaux et de santé (90 %) (Korhonen et al., 2001; Savola, 2000).

Les diplômés d'AMK sont censés permettre à leurs titulaires d'occuper des emplois exigeant une expertise profession-

de l'emploi: les diplômés qui possèdent une qualification professionnelle ont plus de chances d'accéder au marché du travail que ceux qui ne possèdent que le certificat d'enseignement général donnant droit à l'inscription universitaire. Les perspectives sont pratiquement aussi élevées



nelle (postes de spécialiste, fonctions de planification et de gestion). Dès lors, il est intéressant d'examiner le statut professionnel de ces diplômés. Les résultats de cet examen, basés sur les réponses des diplômés eux-mêmes, font apparaître des différences statistiques considérables entre les divers domaines de formation. La majorité des diplômés en technologie et communications estiment exercer des emplois de spécialiste, tandis que la majorité des diplômés du secteur des services sociaux et de santé (66 %) et une minorité des diplômés en commerce et gestion (23 %) déclarent exercer des fonctions de simple travailleur qualifié plutôt que de spécialiste. Au regard des secteurs professionnels concernés, il semble que ces différences soient liées au sexe: la plupart des diplômées du secteur des services sociaux et de santé (63 %) occupent un emploi de simple travailleuse qualifiée, tandis que la proportion de diplômés en technologie et communications qui occupent ce type d'emploi ne dépasse pas 14 %.

L'analyse de régression logistique a été utilisée pour examiner les principales variables qui expliquent l'exercice d'un emploi de simple travailleur qualifié ou de spécialiste parmi les diplômés des AMK.

Le modèle de régression logistique indique également que le domaine de formation est la principale variable explicative du statut professionnel, suivi, par ordre de pouvoir explicatif, par le sexe et l'âge, en particulier pour les emplois de travailleur qualifié. Les diplômés du secteur des services sociaux et de santé sont plus susceptibles d'occuper un emploi de ce niveau que les autres diplômés, ces derniers exerçant plus fréquemment un emploi exigeant une expertise professionnelle. Les femmes sont plus susceptibles que les hommes de se voir confier des fonctions de simple travailleuse qualifiée. L'âge compte également parmi les variables explicatives du statut professionnel. Il semble en effet que les jeunes soient plus susceptibles d'occuper un emploi de non-spécialiste. Les variables explicatives de l'emploi à un poste de spécialiste sont pratiquement identiques. Dans le modèle expliquant l'exercice d'un emploi de spécialiste, l'effet de l'âge disparaît au profit de la région d'origine. La variable expli-

cative la plus significative de l'exercice d'un emploi de spécialiste est le domaine de formation, suivi du sexe et de la région. Si l'on prend pour groupe de référence celui des diplômés du secteur social et de la santé, les diplômés en technologie et communications sont près de 13 fois plus susceptibles d'occuper un emploi de spécialiste. Les probabilités d'occuper un emploi de spécialiste sont plus de deux fois plus élevées pour les hommes que pour les femmes et 1,3 fois plus élevées pour les diplômés qui résident en Finlande du Sud que pour ceux qui résident dans les autres régions du pays.

Les intitulés de poste indiquant des tâches de planification et des fonctions de spécialiste sont plus nombreux dans le secteur de la technologie et des communications que dans celui du commerce et de la gestion ou dans celui des services sociaux et de santé. De nombreux critères ont été utilisés pour montrer que, dans les hiérarchies organisationnelles et professionnelles, le statut des emplois de type «féminin» est inférieur à celui des emplois de type «masculin» (Kinnunen, 2001, 20; Stenström, 1995).

Rémunération

La rémunération est l'une des indications les plus concrètes du statut professionnel. Les statistiques finlandaises pour l'année 1999 (Statistique Finlande, 2001) font apparaître les liens qui existent entre revenus et niveau d'éducation. Les individus possédant un diplôme de niveau postsecondaire sont beaucoup mieux rémunérés dans tous les groupes d'âge, alors que les qualifications de niveau secondaire ne semblent pas avoir la même incidence sur les revenus mensuels. Ce sont les diplômés de l'enseignement supérieur ou postuniversitaire qui perçoivent les salaires les plus élevés. Les statistiques portant sur l'année 1999 ne font pas de distinction entre diplômés de l'enseignement supérieur universitaire et diplômés des AMK (supérieur non universitaire); de ce fait, il n'est pas possible d'établir de comparaison avec les résultats de la présente étude.

Une comparaison de la rémunération dans les différents domaines de formation fait apparaître que ce sont les diplômés en



Tableau 4

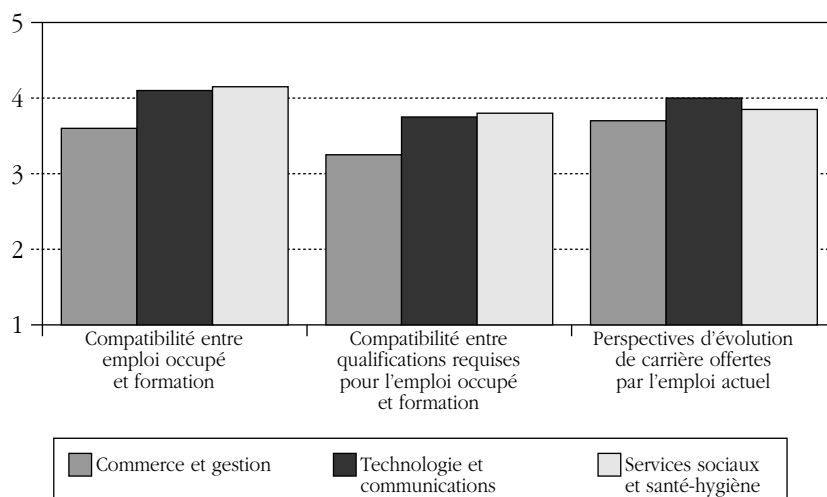
Statut relatif sur le marché du travail des qualifications d'AMK par rapport aux anciennes qualifications délivrées par les établissements d'enseignement postsecondaire: les diplômés d'AMK s'estiment-ils favorisés ou défavorisés?

Variables indépendantes	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3
<i>Domaine de formation</i>			
Services sociaux et de santé	1	1	1
Commerce et gestion	14,73***	16,83***	16,41***
Technologie et communications	0,31***	0,31***	0,30***
<i>Âge</i>			
Moins de 24 ans		1	1
25-27 ans		1,29*	1,21
Plus de 27 ans		2,54***	2,25***
<i>Expérience professionnelle</i>			
Oui			1
Non			1,31*
Pourcentage de classification	76,9 %	79,5 %	80,1 %

* Seuil de signification statistique: $p < 0,05$ ** Seuil de signification statistique: $p < 0,01$ ***Seuil de signification statistique: $p < 0,001$

Graphique 1

Satisfaction au travail des diplômés des AMK, par domaine de formation



technologie et communications qui sont le mieux rémunérés (1865 EUR) et les diplômés des secteurs du commerce et de la gestion et des services sociaux et de santé qui sont le moins bien rémunérés (1476 EUR et 1446 EUR respectivement) ($p < 0,001$).

Appréciation par les diplômés de leur qualification d'AMK et degré de satisfaction

Les diplômés des AMK ont été invités à évaluer leur statut sur le marché du travail et la mesure dans laquelle ils estiment que leur qualification les avantage ou les désavantage par rapport aux titulaires des anciennes qualifications délivrées par les établissements d'enseignement postsecondaire. La moitié des diplômés estiment que leur qualification d'AMK leur confère un avantage par rapport aux titulaires des anciennes qualifications, 46 % estiment qu'ils sont en position de concurrence égalitaire vis-à-vis de ces derniers, tandis que 4 % estiment qu'ils sont défavorisés par leur qualification. La plupart des diplômés qui estiment que leur qualification d'AMK constitue un avantage par rapport aux anciennes qualifications se rencontrent parmi les diplômés en commerce et gestion (91 %). En revanche, moins de la moitié des diplômés du secteur social et de la santé (42 %) estiment être favorisés par rapport aux titulaires des anciennes qualifications, tandis que la plupart des diplômés en technologie et communications (79 %) estiment être en position de concurrence égalitaire vis-à-vis de ces derniers.

Le modèle de régression logistique indique également que le domaine de formation est le facteur le plus déterminant dans l'appréciation par les diplômés du statut relatif de leur qualification d'AMK par rapport aux anciennes qualifications délivrées par les établissements d'enseignement postsecondaire. Ce résultat n'est pas surprenant, dès lors que la formation au commerce et à la gestion dans les AMK a évolué plus que les autres domaines de formation et que les anciens établissements d'enseignement technologique postsecondaire étaient déjà bien établis au sein de l'enseignement professionnel supérieur finlandais. L'âge et l'expérience professionnelle antérieure comptent également parmi les facteurs qui augmentent la probabilité que les diplômés d'AMK s'estiment favorisés par rapport aux titulaires des anciennes qualifications. Les diplômés plus âgés (ayant plus de 27 ans) sont les plus nombreux à penser qu'ils sont favorisés par rapport aux titulaires des anciennes qualifications; ils sont plus de deux fois plus susceptibles que ceux de moins de 24 ans d'estimer que leur qua-



lification constitue un avantage. L'expérience professionnelle semble être un autre facteur qui augmente la probabilité que les diplômés s'estiment favorisés plutôt que défavorisés par leur qualification actuelle.

Les diplômés ont été invités à évaluer leur degré de satisfaction au travail et à se prononcer sur la compatibilité entre l'emploi qu'ils occupent et leur formation. L'exercice de fonctions apportant une satisfaction personnelle peut être considéré comme une valeur déterminante dans la vie active.

Les résultats concernant la satisfaction au travail des diplômés des AMK font apparaître des différences statistiques extrêmement significatives entre domaine de formation et satisfaction vis-à-vis de l'emploi occupé. Le degré de satisfaction le plus élevé est observé dans les secteurs des services sociaux et de santé et de la technologie et des communications, tandis qu'aucune différence entre les domaines de formation n'est observée quant au degré de satisfaction des diplômés vis-à-vis de leur rémunération. Ces résultats peuvent sembler surprenants au regard des écarts de salaires existants, les diplômés du secteur social et de la santé percevant les salaires les plus bas et les diplômés en technologie et communications percevant les salaires les plus élevés, mais une explication possible nous est fournie par des travaux de recherche antérieurs effectués dès les années 1950 (Herzberg, Mausner & Snyderman, 1959, p. 82). Herzberg et ses collègues ont mis en évidence que le salaire, en tant que facteur explicatif de l'attitude des employés, a une incidence négative plutôt que positive sur la satisfaction au travail.

Conclusion

Les résultats de cette enquête font apparaître que les diplômés des AMK ont plutôt bien réussi leur insertion professionnelle, mais que leur aptitude à trouver un emploi permanent et le type de poste occupé varient en fonction du domaine professionnel. Parmi les facteurs qui déterminent la réussite de l'insertion professionnelle de ces diplômés, le domaine de formation apparaît comme l'un des plus im-

portants. Les diplômés en technologie et communications sont ceux qui ont le mieux réussi leur insertion; ils sont les plus nombreux à travailler sous contrat à durée indéterminée et à occuper un poste de haut niveau. Leur situation satisfaisante peut être due au fait que les anciens établissements d'enseignement technique postsecondaire étaient déjà bien établis au sein de l'enseignement professionnel supérieur finlandais et jouissaient d'un prestige certain. La technologie est l'un des domaines professionnels les plus prisés par les étudiants de sexe masculin. En revanche, dans le secteur des services sociaux et de santé, les diplômés n'ont guère réussi à trouver un emploi permanent et leurs salaires sont faibles, mais ils sont satisfaits de leur emploi et des conditions de travail. En règle générale, ce secteur est l'un de ceux qui attirent le plus d'étudiantes. La formation au commerce et à la gestion est l'un des domaines qui compte le plus d'effectifs mais celui dont les diplômés se déclarent le moins satisfaits de leur emploi. Dans ce secteur, la composante spécifiquement professionnelle de la formation est traditionnellement moindre que dans ceux de la technologie et des communications et des services sociaux et de santé. De plus, le programme de commerce et gestion dispensé par les AMK a fait l'objet d'importantes modifications par rapport à l'ancien programme dispensé dans les écoles de commerce, la durée de la formation ayant notamment été allongée. Les résultats de cette étude confirment également les liens étroits entre éducation et marché du travail.

Ces résultats doivent être analysés en tenant compte de la période très courte sur laquelle ils portent, à savoir l'intervalle entre l'achèvement de la formation et l'accès au marché du travail des diplômés, et du fait que les diplômés interrogés constituent la première génération d'étudiants des AMK. L'insertion durable de ces diplômés dans le marché du travail et leur accès à un emploi permanent prendra davantage de temps et ce n'est que dans le long terme que nous pourrions obtenir une image plus claire de l'impact des domaines de formation et du bagage éducatif sur la situation professionnelle de ces diplômés. Cependant, les probabilités concernant l'emploi, la poursuite d'études ou l'échec de l'insertion professionnelle dé-



pendent de la concurrence sur le marché du travail entre diplômés possédant différents types de qualifications. Les données relatives aux diplômés des AMK devraient être comparées aux résultats d'études sur les diplômés d'universités, études qui devraient elles-mêmes se fon-

der sur des comparaisons entre les différents domaines de formation (Korhonen et al., 1999, 2000 et 2001). Il faudra un certain temps pour que les diplômés et les qualifications des AMK acquièrent une réputation sur le marché du travail et auprès des entreprises.

Bibliographie

Arbuckle, J. L. *AMOS users' guide: Version 3.6.* Chicago, IL: Small Waters, 1997.

Fienberg, S. E. *The analysis of cross-classified categorical data.* Cambridge, MA: MIT Press, 1976.

Herzberg, F.; Mausner, B. & Snyderman, B. B. *The motivation to work.* New York: Wiley, 1959.

Hosmer, D. W. & Lemeshow, S. *Applied logistic regression.* New York: Wiley, 1989.

Kinnunen, M. *Luokiteltu sukupuoli* [Le sexe classifié]. Tampere: Vastapaino, 2001.

Korhonen, K.; Mäkinen, R. & Valkonen, S. *Kaupallisen korkea-asteen tutkinnolla työelämään* [Qualifications commerciales supérieures et insertion professionnelle]. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto, 1999 (*Tutkimuslustoista* n° 5).

Korhonen, K.; Mäkinen, R. & Valkonen, S. *Insinöörin tutkinnolla työelämään* [Qualifications technologiques supérieures et insertion professionnelle]. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto, 2000 (*Tutkimuslustoista* n° 9).

Korhonen, K.; Mäkinen, R. & Valkonen, S. *Sosiaali- ja terveysalan tutkinnolla työelämään* [Qualifications supérieures dans le secteur social et de la santé et insertion professionnelle]. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto, 2001 (*Tutkimuslustoista* n° 13).

Könnilä, P. *Sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulutus muuttuvassa ympäristössä* [Formation aux services sociaux et de santé en AMK dans un monde en mutation]. Tampere: Tampereen yliopisto, 1999 (*Acta universitatis Tamperensis* 646).

Lampinen, O. The Finnish polytechnic model. In J. Lasonen & M.-L. Stenström (dir.), *Contemporary issues of occupational education in Finland*. Jyväskylä: Institut de recherche en éducation, université de Jyväskylä, 1995, p. 105-113.

Ministère de l'éducation. *Education: polytechnics*, 1999. Disponible sur Internet: <http://www.minedu.fi/minedu/education/polytechnic.html> [consulté le 20.1.2001].

Ministère de l'éducation. *Higher education policy in Finland*. Helsinki, 2000.

Ministère de l'éducation. *Ammattikorkeakoulut 2000. Taulukoita AMKOTA-tietokannasta* [AMK 2000. Tableaux de la base de données AMKOTA], 2001a. Disponible sur Internet: <http://www.csc.fi/amkota/> [consulté le 15 mars 2002].

Ministère de l'éducation. *Background report. Polytechnic education in Finland*, 2001b. Manuscrit non publié.

Numminen, U. et al. *Nuorisoasteen koulutuskokeilut ja ammattikorkeakoulut* [Les expériences d'enseignement secondaire supérieur et les AMK]. Helsinki: Opetusministeriö, 2001. (Raportti 10. Lukuvuodet 1992-2000).

Savola, L. *Naiset Suomen työmarkkinoilla 1990-luvulla* [Les femmes sur le marché du travail en Finlande dans les années 1990]. Helsinki: Tilastokeskus, 2000. (Työmarkkinat 2000:4, Sukupuolten tasa-arvo 2000:001, Suomen virallinen tilasto).

Statistiques Finlande. *Finlande en chiffres: marché du travail*, 2001. Disponible sur Internet: http://www.tilastokeskus.fi/tk/tp/tasku/taskue_tyoelama.html [consulté le 13 novembre 2001].

Stenström, M.-L. Gender stratification in vocational education and the labour force in Finland. In J. Lasonen & M.-L. Stenström (dir.), *Contemporary issues of occupational education in Finland*. Jyväskylä: Institut de recherche en éducation, université de Jyväskylä, 1995, p. 43-55.

Stenström, M.-L. Polytechnics as a stepping stone to university? A case of commercial education in Finland. *Journal of vocational education research*, 1995, vol. 4, n° 20, p. 41-58.

Stenström, M.-L. *Educational and gender equality in vocational education. The case of commercial education in Finland*. Jyväskylä: Institut de recherche en éducation, université de Jyväskylä, 1997.

Tulkki, P. The Finnish way to the information society: expanding engineer education. *European journal of engineering education*, 2001, vol. 26, n° 1, p. 39-52.



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

Introduction

L'échange d'informations et la coopération internationale dans le domaine de la formation professionnelle ne cessent de gagner en importance pour la Chine aussi, jadis coupée du monde. La mondialisation accélère les changements technologiques et modifie les exigences auxquelles l'activité professionnelle doit satisfaire dans toutes les parties du monde. En adhérant à l'Organisation mondiale du commerce (OMC), la Chine se dote de normes professionnelles de haut niveau qui confrontent la formation professionnelle à des exigences nouvelles et plus sévères. Les projets de coopération internationale dans le domaine de la formation professionnelle facilitent l'adaptation au niveau mondial et favorisent le développement social et économique. Parmi les partenaires internationaux de la Chine dans le domaine de la formation et de la qualification professionnelles, la République fédérale d'Allemagne joue un rôle particulier. La coopération Allemagne-Chine en matière de formation professionnelle fête cette année son vingtième anniversaire. Un résumé de quelques expériences et de quelques résultats de la coopération Allemagne-Chine, ainsi que de certaines expériences réalisées avec d'autres bailleurs de fonds, montre où résident les potentiels de développement, mais aussi où des difficultés et des obstacles se présentent.

Apprendre du «grand frère» ou tirer les leçons du «miracle économique»?

Après la révolution de 1949, la Chine a appris pendant des décennies du «grand frère», l'Union soviétique⁽¹⁾. Les modèles et les expériences soviétiques marquent aujourd'hui encore de leur empreinte le paysage chinois de la formation professionnelle, depuis les profils professionnels étreints jusqu'à l'école de production, en passant par la vertu du travail en tant que discipline scolaire. C'est là d'ailleurs que résident les causes de ses principales faiblesses: la formation professionnelle se déroule en Chine presque exclusivement en milieu scolaire, sans engagement notable des entreprises. Les méthodes d'enseignement surannées centrées sur l'exposé monotone de l'enseignant restent caractéristiques de l'école chinoise. Avec des contenus surchargés de théorie et des enseignants sans contact avec la pratique, on forme des personnes qui ne pourront maîtriser qu'en partie les tâches qu'il leur reviendra d'assumer dans l'entreprise et dans la société. La politique de réforme et d'ouverture s'est traduite par une plus forte orientation sur les modèles et expériences occidentaux⁽²⁾. Le système dual allemand figurait en tête de liste, considéré comme la *main invisible* sans laquelle le *miracle économique* et le succès mondial de l'éco-

Hans-Günter Wagner

Chef de la section "enseignement professionnel" de la Coopération technique allemande (GTZ) en Chine / Conseiller auprès de l'Institut central de la formation et de l'enseignement professionnels

Cet article, très bien documenté, relate l'histoire de la coopération entre l'Allemagne et la République populaire de Chine en matière de formation professionnelle.

On y décrit les quatre phases par lesquelles sont passées ces relations de coopération, ainsi que les obstacles au changement habituellement rencontrés dans ce genre d'entreprises: **ethnocentrisme, problèmes de communication, difficultés de diffusion des petites réussites locales, absence de continuité dans les efforts et les comportements, barrières politiques et culturelles. Il y est d'ailleurs parallèlement fait allusion aux expériences similaires de coopération réalisées par les autres pays occidentaux en Chine.**

On y montre combien il est difficile de développer un embryon de système dual de formation dans un pays dont le système est massivement un système scolaire de formation professionnelle. Il montre en outre les difficultés résultant du curieux syncrétisme entre confucianisme et technocratie soviétique qui caractérise la Chine, notamment dans le Far West Chinois sous-développé, pour introduire des transformations dans le système de formation professionnelle, pour privilégier les compétences plutôt que l'âge, les formations larges et les compétences clés plutôt que les domaines étroitement spécialisés.



nomie allemande n'auraient pas été possibles. Il suffirait à la Chine, telle l'opinion de l'époque, de connaître et d'utiliser cette «arme secrète» (*mimi wuqi*) pour être préparée de manière optimale à la modernisation et aux batailles à venir sur le marché mondial. Du côté allemand, on espérait de cette coopération en matière de formation professionnelle avec la Chine un gain de prestige par la diffusion du modèle allemand de formation professionnelle, un appui politique pour mieux accéder au marché et une main-d'œuvre bien qualifiée pour les entreprises communes sino-germaniques s'implantant le long des régions côtières.

Les partenaires conclurent en 1982 un accord-cadre par lequel ils scellèrent leur coopération bilatérale au niveau international. Outre la formation professionnelle, la coopération au développement englobe des projets relevant des domaines de la protection de l'environnement et des ressources, de la réduction de la pauvreté, du conseil en structures économiques et du conseil juridique. Les crédits allemands sont fournis en majeure partie par le ministère fédéral de la coopération économique et du développement (BMZ). L'organisme de loin le plus important est l'Agence allemande de coopération technique (GTZ), société détenue par le gouvernement allemand. Tous les projets de coopération sont élaborés dans des ateliers communs de planification dans la perspective des intérêts des partenaires et sont évalués régulièrement à l'aide d'instruments standardisés. La contribution allemande englobe notamment le transfert de savoir-faire par l'envoi de spécialistes en missions de longue ou brève durée, l'organisation d'actions de formation continue et des voyages d'information en Allemagne, en Chine et dans des pays tiers, ainsi que la fourniture de matériels.

Un processus de coopération marqué par des étapes et des expériences diverses

Selon le stade auquel ils ont été lancés, on peut distinguer quatre types différents de projets de coopération:

1. Projets de formation

La coopération commença par des projets de formation de travailleurs qualifiés, suivis plus tard par des projets de formation de contremaîtres et de techniciens. Le centre de technique du soudage de Harbin, le centre de formation initiale et continue interentreprises de Tianjin et des projets de formation aux technologies CNC et autres technologies modernes de fabrication engagèrent dans les années 80 la phase pilote de la coopération en matière de formation professionnelle. Il apparut toutefois bientôt que les projets pilotes lancés à grand renfort de ressources, avec leurs ateliers immaculés et leur parc de machines ultra-modernes, ne pourraient proliférer comme des cultures de champignons sur des sols bien préparés. Face aux mesures de restructuration engagées dans les années 80 et à la faillite de nombreuses entreprises d'État, les ressources manquaient tout simplement pour alimenter la mise en place d'un millier d'îlots de perfection dans un océan de médiocrité. Tous ces projets de coopération sont d'une durée limitée. C'est ainsi que certains projets retombèrent, après la fin de l'aide allemande et le départ des experts, à leur niveau initial. Souvent, les quelques centaines de spécialistes bien qualifiés issus des projets de coopération se perdirent tout simplement dans la foule des travailleurs. Ainsi apparut la nécessité de créer un nouveau type de projet susceptible d'agir de façon plus durable et plus large.

2. Projets à fonction multiplicatrice

Les projets de qualification de travailleurs furent ainsi suivis de projets de formation initiale et continue d'enseignants, de chefs d'établissements et de formateurs. Les enseignants furent formés aux méthodes modernes d'enseignement et d'apprentissage, ainsi qu'à l'utilisation des médias. Les chefs d'établissements et les membres de l'administration scolaire eurent l'occasion de s'initier aux méthodes modernes de la gestion scolaire. À l'exposé monotone de l'enseignant vinrent soudain s'ajouter des alternatives modernes. De récepteurs passifs, les élèves devinrent protagonistes actifs de l'enseignement. Les enseignants apprirent à recourir au travail de groupe et aux études de cas, conçurent des jeux de con-

(¹) Sur l'histoire de la formation professionnelle chinoise, cf.:

Henze, Jürgen. *Berufliche Bildung des Auslands – Volksrepublik China* [Formation professionnelle à l'étranger: République populaire de Chine]. Baden Baden, 1989;

du même auteur: *Internationales Handbuch der Berufsbildung: Volksrepublik China* (*Deutsches Institut für internationale pädagogische Forschung*) [Annuaire international de la formation professionnelle: République populaire de Chine (Institut allemand de recherche pédagogique internationale)]. Baden-Baden, 1996; *Jiaoyu de gaige he fazhan* [Réforme et développement de la formation professionnelle], Beijing, 1994. (Collection Zhongguo jiankuang [La Chine en bref]);

Li Luntian Zhongguo zhiye jishu jiaoyu jianshi [Bref historique de la formation professionnelle chinoise]. Beijing, 1994;

Münch, Joachim; Risler, Matthias. *Stand und Entwicklungsperspektiven des beruflichen Bildungswesens in der VR China – Pilotstudie* [Situation et perspectives de développement de la formation professionnelle en RP de Chine – Étude pilote]. Berlin, 1994; Risler, Matthias. *Berufsbildung in China – Rot und Experte* [Formation professionnelle en Chine – Rouge et experts]. Hambourg, 1989.



frontation et des simulations, organisèrent des excursions et des jeux de rôles; en bref: la diffusion de l'apprentissage orienté sur l'action avait commencé. La formation en entreprise suscitait une attention particulière. La méthode allemande en quatre étapes et l'apprentissage orienté sur les projets et le transfert (PETRA) firent leur entrée dans les entreprises et ateliers-écoles chinois, tout au moins dans ceux qui se trouvaient dans le domaine d'influence des projets de coopération. Les projets à fonction multiplicatrice misaient sur les enseignants et les formateurs pour servir de ferments dans le processus d'innovation. L'étincelle d'un exemple marquant, d'une méthode efficace ou d'une alternative réalisable devait enflammer le brasier d'une révolution intégrale des méthodes d'apprentissage. Là aussi, les obstacles se firent bientôt jour. Les innovations dans le processus d'apprentissage furent au début accueillies et mises en pratique avec beaucoup de dynamisme et d'enthousiasme. Mais ce ne furent souvent que des actions exemplaires isolées qui, faute de soutien de la part d'autorités de tutelle indifférentes ou craignant l'innovation, sombrèrent dans le marécage général des structures pesantes et des organisations figées. Après quelques années de coopération, la question de l'aménagement des structures du système et des processus politiques de décision se vit accorder une importance croissante. C'est ainsi que naquit bientôt un nouveau type de projets de coopération.

3. Projets de conseil en système

Au début des années 90 naquirent les premiers projets de conseil portant sur le système de formation professionnelle. Les décideurs politiques chinois avaient alors compris que l'adaptation du système de formation professionnelle aux impératifs de modernisation de l'économie exige davantage que quelques retouches cosmétiques de détail. C'est le système lui-même qui constituait le principal obstacle à la réforme. Luttés sourdes entre ministères jaloux de leurs attributions et se disputant le droit de délivrer titres et certificats, éparpillement et incohérence des compétences au niveau de la mise en œuvre, effondrement total de l'ancien système d'allocation des emplois (système *fenpei*), tel était alors le triste tableau du

processus de réforme. C'est à ce moment que furent mis en place les instituts de formation professionnelle de Beijing, Shenyang et Shanghai. Conçus à l'origine comme des copies conformes du BIBB (Institut fédéral de la formation professionnelle) allemand, ils développèrent au cours du temps leur propre profil d'activités, adapté à la situation chinoise et allant des prestations de conseil pour les institutions et décideurs politiques locaux et centraux et des études empiriques dans le domaine de la recherche sur le marché de l'emploi et sur les qualifications jusqu'à des prestations de services pour l'économie et à des activités de formation continue dans le domaine de la qualification des enseignants et des chefs d'établissements. De nombreuses prestations se fondaient, outre les activités de recherche menées, sur les expériences tirées de projets pilotes. Un autre projet sino-germanique dans ce domaine se consacre depuis la fin des années 90 à l'uniformisation nationale des normes d'examen pour certaines professions et est placé sous la tutelle du ministère du travail.

Au stade actuel de la coopération, on a maintenant un nouveau type de projets qui associe ces différents éléments et fonctionne sur le mode pluridimensionnel, un rôle important étant joué par la mise en réseau des organismes existants et l'obtention d'effets de synergie.

4. Programmes intégrés

Naguère, les formules modèles ne pouvaient souvent être diffusées faute de soutien institutionnel, tandis que d'autre part de nombreuses innovations centrales manquaient de substance du fait de l'absence de solutions pilotes ou individuelles praticables. Tel était par exemple souvent le cas quand étaient arrêtés de nouveaux programmes pour lesquels de nouveaux contenus d'apprentissage étaient élaborés, mais sans que les matériels pédagogiques correspondants soient disponibles ni que les enseignants soient suffisamment familiarisés avec les nouveaux contenus. Pour résoudre ce problème, on recourt aujourd'hui à des programmes intégrés s'adressant simultanément à plusieurs instances de décision et de réalisation et mettant en contact les différents niveaux. Cette coopération ne se limite pas à des projets re-

(²) Sur la diffusion notamment des expériences allemandes, cf.:

Guo, Yang; Lei, Zhengguang; Wang, Ling. *Zhiye jiaoyu zhong xin de jiao yu xue de fangfa* [Nouvelles méthodes d'enseignement et d'apprentissage dans la formation professionnelle]. In: *Youhua jiaoxue guocheng de tujing* [Comment optimiser les processus d'apprentissage], Shanghai: Institut régional de la formation professionnelle, p. 34-44;

Lei Zhengguang (dir.). *Deguo shuang-yuanzhi jiaoyu moshi chutan* [Recherches dans le domaine du système dual allemand]. Beijing, 1992;

du même auteur: *Deguo PETRA jiaoxue fangfa yu nengli benwei zhiye jiaoyu* [La méthode allemande PETRA de formation orientée sur les projets et le transfert en tant que modèle de formation professionnelle orientée sur les compétences]. In: *Youhua jiaoxue guocheng de tujing* [Comment optimiser les processus d'apprentissage], Shanghai: Institut régional de la formation professionnelle, 1998, p. 45-57; *Jianli xiandai zhiye jiaoyu zhidu de taolun*. Beijing: Institut central de la formation professionnelle et DSE, 1995 (édition chinoise);

Trowe, Eberhard. *Moderne Berufsbildung in China – Beiträge zum Dialog und Training* [Formation professionnelle moderne en Chine – contributions au dialogue et à la formation]. Magdebourg: Fondation allemande pour le développement international – DSE – et Centrale de promotion professionnelle industrielle – ZGB, 1995 (édition allemande);

Zehn Jahre chinesisch-deutsche Zusammenarbeit in der Berufsbildung. Stand – Perspektiven [Dix années de coopération Allemagne-Chine dans la formation professionnelle. Situation et perspectives]. Rapport du symposium organisé du 14 au 18 novembre 1994 à Hangzhou. Munich: Commission nationale de l'éducation de la RP de Chine en collaboration avec la Fondation Hanns-Seidel et l'Agence allemande de coopération technique (GTZ) Eschborn, 1994.



levant du secteur de la formation et de la qualification. En raison de la croissance de la demande de main-d'œuvre qualifiée de la part des entreprises, ainsi que de la forte pression sociale engendrée par l'importance du chômage, il devient de plus en plus important lors de la conception de programmes de formation professionnelle de combiner développement économique et promotion de l'emploi. Les programmes de promotion de l'emploi par la qualification actuellement en cours d'élaboration sont organisés en plusieurs phases et sur le mode intersectoriel. Un rôle particulier est joué par la promotion des provinces occidentales et centrales, sous-développées, du gigantesque empire. Au cours des années passées, les projets de coopération s'étaient implantés surtout dans les régions développées du littoral oriental; le potentiel qui y a été élaboré doit maintenant être utilisé au profit des régions occidentales, qui accusent encore de considérables disparités de développement.

Quelques résultats de la coopération Allemagne-Chine en matière de formation professionnelle

Les résultats des longues années de coopération sont visibles à plusieurs niveaux. La loi sur la formation professionnelle adoptée en 1996 pour l'ensemble du pays par le Congrès national du peuple présente nettement un «visage allemand». Il en va de même de la loi sur les enseignants adoptée quelques années auparavant et de toute une série de réglementations locales. Certains éléments de la législation de 1996 s'alignent fortement sur la loi allemande sur la formation professionnelle de 1969. C'est ainsi qu'elle contient certains articles favorisant une participation active des entreprises à la formation professionnelle et prévoyant même des sanctions pour celles qui se soustraient à cette tâche. Malheureusement, de nombreuses dispositions de cette loi n'ont pu être mises en pratique dans les cinq années qui ont suivi sa promulgation. Outre le manque de fonds des entreprises d'État, qui sont souvent dans une situation déplorable, il s'agit là en même temps d'un problème général lié

au fait que la «juridicisation» de la société chinoise ne se fait que très progressivement: la règle et la réalité sont souvent fort différentes. Dans de nombreux domaines, des instruments efficaces font défaut pour la mise en œuvre et le contrôle des dispositions qui ont été arrêtées.

Au niveau des programmes d'enseignement, des programmes d'études et des examens standardisés, on a largement recouru à des matériels et documents allemands. Le modèle allemand des profils professionnels larges a notamment suscité un grand intérêt. Sa mise en œuvre se heurte toutefois à des réticences en raison de la tradition des professions étroitement définies et des activités fortement spécialisées, qui continuent de marquer largement de leur empreinte la structure de la formation professionnelle chinoise. Des programmes orientés sur les tâches professionnelles ont remplacé les anciens programmes avec leur accentuation théorique. La référence au champ d'apprentissage est venue se substituer à la structure traditionnelle des disciplines. De nombreux programmes d'écoles professionnelles allemandes ont été repris et modifiés pour les adapter aux exigences chinoises, par exemple en remplaçant les normes industrielles allemandes par les normes chinoises ou internationales. Dans le domaine de la formation commerciale, les usages, les principes comptables et financiers, les canaux de distribution chinois ont pris la place des contenus allemands correspondants. Pour des professions nouvelles en Chine telles que celles de mécanicien industriel, de mécatronicien ou d'agent commercial en communication de bureau, des modules de formation complets ont été élaborés et expérimentés dans le cadre de projets pilotes. Dans le domaine de la formation en entreprise, ce n'est toutefois que dans les projets et les entreprises de coopération eux-mêmes que l'on est en fait parvenu à aménager la formation initiale en entreprise conformément aux normes sévères des règlements allemands de formation. Malheureusement, les entreprises allemandes et entreprises communes situées en Chine ne sont que très peu nombreuses à être disposées à mener une formation initiale en entreprise. Dans le cadre de projets pilotes, des documents allemands d'examen PAL ont été mis en œuvre et adaptés aux conditions chinoises.



En ce qui concerne les processus d'apprentissage, de nombreuses formes d'enseignement et d'apprentissage orientées sur l'action ont été expérimentées et diffusées au moyen de la formation des enseignants et mises en œuvre dans le cadre de cours pilotes. Des matériels pour la formation en bureaux d'apprentissage ont été élaborés. L'apprentissage par étude de cas, les discussions entre élèves à la place des exposés monotones des enseignants, les examens pratiques, les excursions et autres formes d'apprentissage centrées sur l'élève ont suscité beaucoup d'intérêt chez les apprenants comme chez les enseignants. Les méthodes d'apprentissage orientées sur l'action ont favorisé le développement de qualifications clés comme l'aptitude à résoudre les problèmes, la capacité d'expression, l'aptitude au travail en équipe et autres compétences sociales indispensables dans le monde moderne du travail, mais que l'on ne peut guère développer lorsqu'on recourt aux formes traditionnelles d'apprentissage. De nombreux matériels d'enseignement et d'apprentissage ont été élaborés à l'appui des processus d'apprentissage orientés sur l'action. À la place des manuels traditionnels visant à faire absorber des connaissances en quantités énormes, on a maintenant pour certaines filières de formation des matériels aménagés et illustrés de manière vivante qui rendent aux élèves l'apprentissage plus facile et plus plaisant, et que viennent compléter des matériels pour les exercices et les manuels des enseignants.

L'apprentissage assisté par ordinateur joue lui aussi un rôle croissant dans la coopération. Des projets de diffusion de l'apprentissage électronique et de l'apprentissage à distance sont en cours de préparation.

À un autre niveau de coopération, les procédés empiriques modernes de recherche sur le marché du travail et sur les qualifications ont été répandus. Sur la base d'études et de travaux de recherche, les données, informations et recommandations requises ont été fournies aux décideurs politiques. C'est ainsi que les trois instituts de formation professionnelle rédigent notamment des rapports sur la formation professionnelle qui récapitulent les derniers événements majeurs, signalent les grandes tendances d'avenir et formulent

également des pronostics dans certains domaines. La coopération Allemagne-Chine a ainsi exercé une forte influence sur l'aménagement de la formation professionnelle chinoise. On ne saurait omettre de mentionner aussi la coopération dans le domaine de l'orientation professionnelle. Un système mobile d'orientation professionnelle doté d'un bus d'information, dans la province de Liaoning, dans le nord de la Chine, témoigne ici de la mise en œuvre de moyens nouveaux et de méthodes pratiques.

Effets

En ce qui concerne les effets à long terme des projets de formation aménagés grâce aux expériences allemandes, on dispose à présent de quelques études empiriques qui parviennent pour différents métiers ou domaines d'activité à des résultats différents. Une étude à long terme achevée en 1999 ⁽³⁾ et portant sur les élèves issus trois ans auparavant d'un cours pilote de formation de mécanicien industriel aboutit toutefois à des résultats plutôt décevants: sur 46 personnes qui ont mené à terme la formation en question, 15 sont au chômage. Six autres sont affectées à des postes ne correspondant pas à la formation. Quant aux autres, elles ne sont que très peu nombreuses à pouvoir mettre véritablement en œuvre leurs multiples compétences. Ce développement est naturellement pour une bonne part lié à la régression générale du nombre de travailleurs qualifiés dans le secteur secondaire. D'un autre côté, c'est là un phénomène que l'on constate aussi ailleurs: l'optimisation de l'organisation du travail, notamment dans les entreprises d'État, ne suit pas le rythme de la réforme des processus d'apprentissage dans les projets pilotes. Tant que la division du travail restera marquée par un éparpillement extrême, les compétences diversifiées du jeune travailleur qualifié doté d'une formation large ne seront pas recherchées. Le mode de pensée hiérarchique d'une société aux traditions confucéennes fait le reste: le jeune travailleur qualifié flexible *ne saurait* simplement surpasser le travailleur ou le contremaître plus âgés, dont l'expérience se restreint toutefois dans la plupart des cas à un domaine étroit de fonctions spécialisées et d'actions de détail. Une étude menée par Stockmann

⁽³⁾ Ying, Xu; Wagner, Hans-Günter, Zinke, Gert. Berufe deutscher Prägung in der VR China? Ergebnisse einer Absolventenverbleibsstudie im Rahmen eines Modellversuchs zur Ausbildung von Industriemechanikern nach deutschem Modell [Professions de type allemand en RP de Chine? Résultats d'une étude du devenir des personnes formées dans le cadre d'un projet pilote de formation de mécaniciens industriels sur le modèle allemand]. *Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung / ZiesF*, 16, 1999, __, p. 287-302.



et al. ⁽⁴⁾ aboutit quant au niveau et à la situation d'emploi des élèves ayant mené à terme une formation duale dans le domaine technico-industriel à des résultats similaires. Les méthodes d'enquête et les procédés d'analyse de cette étude sont toutefois controversés ⁽⁵⁾. Pour le secteur commercial, une étude du devenir des personnes formées ⁽⁶⁾ menée en 2000 à Shanghai aboutit à des résultats très positifs. Les travailleurs ayant suivi dans un bureau d'apprentissage une formation proche de la pratique s'avèrent en mesure de traiter de manière inventive et créative une vaste gamme de tâches professionnelles commerciales. Les supérieurs hiérarchiques au niveau du service ont bien mieux noté les travailleurs formés par des méthodes orientées sur l'action que ceux formés selon les méthodes traditionnelles. Il était notamment apparu que, pour optimiser la formation, les méthodes modernes d'enseignement et d'apprentissage sont souvent plus importantes que les installations modernes et les équipements coûteux. Les groupes étudiés n'étant que de faible taille, les résultats obtenus jusqu'à présent ne sauraient prétendre être représentatifs.

Il est bien plus difficile encore d'appréhender et d'évaluer les effets des prestations de conseil que ceux des projets de formation. Ces processus qualitatifs ne peuvent, eu égard à la complexité du contexte et à la multitude des facteurs exerçant une influence, être appréhendés dans un modèle linéaire de causes et d'effets et se soustraient donc dans la plupart des cas à la saisie par les instruments de mesure classiques des sciences sociales. La preuve décisive du succès des projets de conseil en système réside dans le jugement positif des partenaires et dans la demande d'extension de ce domaine de coopération; en effet, ces jugements et ces demandes ne seraient très certainement pas formulés si ces projets n'avaient une grande valeur pratique.

Coopérations majeures avec d'autres bailleurs de fonds bilatéraux et multilatéraux

Depuis quelques années, d'autres pays d'Europe et du reste du monde sont éga-

lement présents dans l'Empire du Milieu avec des projets de formation professionnelle, auxquels viennent s'ajouter les activités d'organisations multilatérales. Voici un bref aperçu d'activités importantes d'autres bailleurs de fonds dans ce domaine:

Australie

C'est l'*Australian Agency for International Development (AusAid)* qui met en œuvre les activités australiennes de coopération technique. La collaboration actuelle se concentre sur un projet d'appui à la réforme chinoise de la formation professionnelle à Chongquin, qui a commencé cette année et pour lequel un budget de 18,4 millions de dollars australiens est prévu. Pour la première fois, des équipes importantes d'experts australiens interviendront en Chine au titre de missions de longue durée.

Angleterre

Les activités britanniques sont menées par le DFID (*Department for International Development*). Alors que l'éducation constitue avec la santé le principal domaine de coopération, la formation professionnelle ne joue qu'un rôle secondaire. Les activités se concentrent sur le secteur de la formation de base. Le système britannique de certificats et de modules n'en a pas moins connu une certaine diffusion en Chine.

Italie

Depuis cette année, l'Italie est elle aussi pour la première fois présente en Chine avec un projet de formation professionnelle. Une unité technique du ministère italien des affaires étrangères vient de commencer à mettre en œuvre un vaste programme de qualification dans la province de Sichuan.

Japon

La JICA (*Japan International Cooperation Agency*), organisme de droit public, mène des projets notamment dans les domaines de la technique et du service d'automatisation, du design industriel et de l'informatique. Les programmes de qualification de la JICA sont généralement intégrés dans des projets de coopération

⁽⁴⁾ Stockmann, Reinhard; Meyer, Wolfgang; Krapp, Stefanie; Köhne, Godehard. *Wirksamkeit deutscher Berufsbildungszusammenarbeit. Ein Vergleich staatlicher und nicht-staatlicher Programme in der Volksrepublik China* [L'efficacité de la coopération allemande en matière de formation professionnelle. Comparaison entre programmes publics et non publics en République populaire de Chine]. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 2000.

⁽⁵⁾ Wagner, Hans-Günter. Critique de l'ouvrage cité. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW)*, 2001, n° 2, critiques.

⁽⁶⁾ Wagner, Hans-Günter (avec la coopération de Buch, Angela; Li Di; Xu Ying; Zhang Jiahuan). VR China: Beschäftigungssituation von Absolventen kaufmännischer Ausbildungsgänge, die unter Heranziehung deutscher Erfahrungen gestaltet wurden – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung [RP de Chine: statut d'emploi des personnes ayant suivi des formations commerciales aménagées compte tenu des expériences allemandes – résultats d'une étude empirique]. *Wirtschaft und Erziehung*, 53, 2001, n° 7/8, p. 232-236.



technique de plus grande envergure, encadrés depuis leur définition jusqu'à leur évaluation. Le partenaire japonais détache des experts et forme des personnels chinois en Chine et au Japon.

Canada

Le Canada n'a pas actuellement de projets propres dans le domaine de la formation professionnelle. Le modèle *Dacum* de développement de programmes exerce toutefois une grande influence sur le développement des programmes d'enseignement chinois.

UE

Dans le cadre d'une approche plus large du développement des ressources humaines, la formation professionnelle compte parmi les champs d'action importants de la coopération entre l'Europe et la Chine.

Certains projets européens de promotion de la qualification des travailleurs à Wuhan et dans d'autres parties de la Chine sont déjà menés avec succès depuis un certain temps. Il vient s'y ajouter des projets de formation de jeunes cadres, ainsi que de formation de base dans les régions pauvres.

OIT

L'Organisation internationale du travail coopère avec le ministère chinois du travail. Cette année, les deux institutions ont conclu un accord de coopération qui englobe aussi des mesures de qualification, notamment dans le domaine de la sécurité au travail. Le *Centre international de formation* de l'OIT à Turin assumera des tâches de réalisation.

Banque mondiale

La Chine est le plus grand bénéficiaire de prestations de la Banque mondiale. Celle-ci est engagée dans des projets dans pratiquement tous les secteurs. La formation professionnelle ne joue cependant qu'un faible rôle. Un projet de mise en place d'écoles pilotes devant servir d'établissements modèles pour la réforme de la formation professionnelle vient à son terme cette année. Depuis le tournant engagé dans la politique de l'éducation en 1991, la Banque mondiale accorde à la promo-

tion de l'éducation de base et de l'éducation générale publique la priorité sur les mesures de qualification professionnelle (7).

Enseignements tirés

Le début de la coopération avait été marqué par toute une série de malentendus réciproques et de conflits. Les homologues chinois recherchaient en premier lieu des solutions rapides à des problèmes pressants, mais n'étaient au début guère disposés à remettre en question l'ensemble de leur système traditionnel. Les Allemands pressentaient un nouveau marché d'exportation pour leur «produit de pointe», le système dual, ainsi qu'un gain de prestige politique, espérant en même temps mettre grâce à l'aide au développement «le pied dans la porte» pour mieux accéder au marché chinois. Au niveau de la coopération concrète, il fallait aux partenaires simplement le temps de se rapprocher l'un de l'autre. Le zèle missionnaire de maint conseiller dans la phase initiale de la coopération ne fut généralement guère utile. Certains même qui jouissaient en Allemagne d'un grand prestige professionnel ne parvinrent pas à se faire entendre en Chine. Mais les partenaires chinois n'étaient pas simples non plus: un réseau complexe de hiérarchies et de relations entre responsables chenus aux méthodes inefficaces rendait souvent difficile la réalisation de projets communs. Les problèmes étaient souvent structurés et abordés sur le plan personnel plus que sur le plan pratique. Un bizarre mélange associant loyauté enseignée par la doctrine confucéenne et centralisme démocratique importé d'Europe orientale se traduisait par des réunions interminables et des processus de décision sans décisions véritables. Du fait de la crainte marquée des partenaires d'assumer des tâches complexes et des responsabilités, bien des choses n'avancèrent au début qu'à pas de tortue.

Temps, patience et tolérance réciproque aidèrent finalement à rapprocher les partenaires. Des succès initiaux dans le domaine de la formation des travailleurs qualifiés unirent de plus en plus étroitement les partenaires dans la réalisation de tâches communes. Être disposé et être

(7) Sur les activités d'autres bailleurs de fonds, cf. Georg, Walter. *Analyse der Stärken und Schwächen der deutschen TZ auf dem Gebiet der beruflichen Bildung in der VR China* [Analyse des forces et des faiblesses de la coopération technique allemande dans le domaine de la formation professionnelle en RP de Chine] (étude interne de l'Agence allemande de coopération technique GTZ GmbH). Eschborn, 2001.



apte à écouter tout d'abord, à apprendre à comprendre, pour ne commenter et ne conseiller qu'ensuite, telle fut ici comme ailleurs la clé du succès. Le détachement d'experts en mission de longue durée, qui pendant plusieurs années travaillent avec les partenaires chinois à la réalisation d'objectifs communs, les conseils basés sur une relation étroite avec le partenaire et la connaissance exacte de ses besoins sur place, voilà une particularité et un atout de la coopération allemande au développement. Malgré des tendances actuellement inverses dans certains pays d'Europe, d'autres redécouvrent maintenant toute l'efficacité de ce modèle de coopération. C'est ainsi que dans le programme australo-chinois consacré à la formation professionnelle, qui a commencé il y a quelques mois à Chongqing, pour la première fois un groupe important d'experts australiens en mission de longue durée va intervenir. L'Australie, qui occupe la deuxième place dans la coopération en matière de formation professionnelle, n'avait encore jamais envoyé de spécialistes en mission en Chine.

Tout ce qui fonctionne et est éprouvé en Europe ne peut être réalisé en Asie. Outre le système dual allemand, on fait aussi largement recours en Chine aux expériences australiennes et canadiennes. Le manuel *Dacum* de développement de programmes, notamment, a par sa simplicité d'utilisation et sa clarté méthodologique exercé une bien plus grande influence sur le développement des programmes chinois que le modèle allemand avec son enchevêtrement de compétences, sa lourdeur et ses rivalités d'attribution de compétences dans les instances paritaires. Les orientations politiques aboutissaient souvent par le passé à faire dépendre la mise en œuvre d'un instrument donné davantage de son origine géographique que de son efficacité réelle. Malheureusement, malgré les efforts de multilatéralisation de l'aide au développement de l'UE en Chine, les activités des différents organismes mettant en œuvre la coopération en matière de formation professionnelle n'ont pu encore que rarement être coordonnés, d'où l'absence à ce jour d'effets de synergie.

La coopération telle qu'elle a été pratiquée jusqu'à présent a montré qu'il n'était guère possible de modifier les caractéris-

tiques fondamentales du système chinois de formation professionnelle. Un système de formation professionnelle de type scolaire résultant d'une évolution historique ne peut être transformé tout simplement en un système basé sur l'entreprise ou en un système dual, même lorsque des projets pilotes montrent que d'autres structures pourraient peut-être à long terme produire des travailleurs mieux formés. Le système de formation professionnelle en place en Chine défend avec vigueur ses intérêts particuliers. Les tentatives ne manquent pas de faire assumer davantage aux entreprises la responsabilité de la formation; c'est ainsi qu'en juillet dernier, lors d'une conférence nationale sur la formation professionnelle, le Conseil d'État lui-même a jeté les jalons de la réforme et engagé les ministères concernés à une meilleure coopération. Le premier ministre, Zhu Rongji, a appelé lors de cette conférence à orienter davantage la formation professionnelle sur les exigences du marché. Pour le Conseil d'État, la formation professionnelle doit contribuer notamment à permettre aux chômeurs de retrouver un emploi, les entreprises doivent assumer une plus grande part de responsabilité et l'État doit se restreindre à l'avenir à une fonction de supervision⁽⁸⁾. L'évolution a toutefois montré jusqu'à présent que de telles consignes ne sont mises en œuvre que de manière fort hésitante. La pression des coûts se renforçant, notamment du fait de l'adhésion à l'OMC, les entreprises n'ont guère de marge de manœuvre financière pour aménager leurs propres cours de formation. Quant aux écoles professionnelles, leur intérêt est de conserver leur monopole de fait en matière de formation, car il assure leur pérennité grâce aux redevances perçues et aux missions qui leur sont confiées par les pouvoirs publics. Cependant, on observe actuellement une évolution nouvelle. Les premières chambres professionnelles indépendantes ont déjà commencé à Shanghai et Shenzhen à élaborer leurs propres normes d'examen, les normes officielles ne reflétant pas leurs exigences de qualification. Cette évolution est toutefois nouvelle et encore fort embryonnaire. Les autorités éducatives et les administrations publiques de l'industrie continuent de dominer le domaine de la certification, si bien que la dynamique propre des appareils bureaucratiques l'emporte encore sur les forces

(8) Tai, Dian. Nation to reform vocational education. *CHINA DAILY*, 30 juillet 2002, p. 3.



naissantes des solutions orientées sur le marché.

Ni les projets de coopération allemands, ni ceux des autres pays ne sont encore parvenus à modifier l'orientation scolaire fondamentale du système chinois de formation professionnelle. Il est toutefois possible, dans le cadre des structures figées, d'optimiser certains processus. Là où les entreprises sont absolument rétives à toute coopération, c'est dans les écoles que les contenus de formation en entreprise doivent être transmis, par exemple dans le cadre de bureaux d'apprentissage ou de simulations. D'importants potentiels d'innovation résident également dans la révolution des méthodes d'enseignement et d'apprentissage. Les formes d'apprentissage orientées sur l'action renforcent le succès de l'apprentissage et préparent mieux à maîtriser les situations complexes d'action dans l'entreprise, mais elles créent également des conditions plus favorables, en inculquant l'aptitude à décider et la démocratie, pour les transformations à long terme de la société.

Une nouvelle priorité: le développement de l'ouest du pays

Pour la coopération future en matière de formation professionnelle, la promotion de la formation professionnelle dans les provinces occidentales de Chine joue un rôle central. En octobre 2000, le gouvernement central chinois a arrêté pour le développement de l'ouest du pays un vaste train de mesures, qui a ensuite été complété par un *plan d'action* pour l'éducation. Les carences en matière d'éducation et de formation constituent l'une des principales causes du retard de développement dans l'ouest du pays. Dans le domaine de l'éducation, il s'agit, surtout, parallèlement à la promotion de l'éducation de base et de l'apprentissage à distance, de mesures de qualification visant à la promotion de l'emploi, les mesures de promotion de l'emploi indépendant jouant un rôle central. Certaines expériences ont déjà été réalisées en la matière le long des régions côtières, mais ces expériences sont ambivalentes. C'est ainsi que de nombreux cours de préparation à l'em-

Tableau

Chronique de la formation professionnelle chinoise depuis la politique de réforme et d'ouverture

Année	Événement	Effets
1978	Conférence nationale sur l'éducation	Consigne de Deng Xiaoping: l'éducation doit servir le développement économique; augmentation de la proportion d'écoles professionnelles, notamment dans les campagnes.
1980	Réforme structurelle de la formation professionnelle	Après la politique d'ouverture, premier dispositif public de réorganisation de la formation professionnelle moyenne et supérieure. Augmentation de la proportion de la formation professionnelle, qui passe en quelques années de 2 % à plus de 40 %.
1985	Décision du Comité central sur la formation professionnelle	Introduction progressive d'un système de formation professionnelle ayant une meilleure perméabilité avec l'enseignement général.
1993	Adoption de la loi sur les enseignants par le Congrès national du peuple	Réglementation uniforme de la formation des enseignants.
1993	Comité central et Conseil d'État: directives pour le développement de la formation professionnelle	Promotion de la participation des entreprises à la formation professionnelle. Réglementation du financement de la formation professionnelle par le ministère des finances.
1995	Conseil d'État: adoption de dispositions uniformes pour la qualification des enseignants	Standardisation des critères auxquels les enseignants doivent satisfaire aux différents niveaux de la formation professionnelle.
1996	Adoption de la loi sur la formation professionnelle de la RP de Chine	Notamment dispositions régissant la participation des entreprises à la formation professionnelle et la création d'établissements non publics de formation.
1999	Plan d'action 2000 et Conférence nationale sur l'éducation	Mesures d'amélioration de la qualification des enseignants et de la formation professionnelle dans le cadre du développement de l'ouest du pays.
2002	Conférence nationale sur la formation professionnelle	Consigne du Conseil d'État: orientation de la formation professionnelle sur le marché de l'emploi, réduction à long terme du rôle de l'État dans l'inspection scolaire, amélioration de la coopération des institutions concernées.



ploi indépendant menés dans les écoles professionnelles s'adressent à des élèves de 16 à 18 ans, dont on espère au moins ainsi préserver du chômage un certain nombre à l'issue de leur scolarité⁽⁹⁾. On ne sait encore exactement quels sont au niveau de l'emploi les effets de ces cours dispensés dans le cadre de la formation professionnelle initiale. Les choses sont légèrement différentes en ce qui concerne la formation continue et la reconversion. La promotion de l'emploi indépendant des femmes au chômage constitue l'objectif d'un projet sino-germanique de coopération à Nanjing. Les statistiques de l'administration du travail relatives à la situation des personnes qui ont accompli le cours pilote y révèlent un taux d'emploi indépendant de 91 % un an après la fin du cours⁽¹⁰⁾.

Les projets de coopération qui seront à l'avenir menés dans le cadre du développement des régions de l'ouest de la Chine pourront profiter à bien des titres des résultats de la coopération déjà réalisée le long des régions côtières et diffuser ces résultats. Cela aura également des répercussions sur l'aménagement de ces futurs projets dans une perspective de politique du développement: des décennies de coopération ont permis de qualifier de nombreux spécialistes chinois en Chine et à l'étranger, si bien qu'il ne sera plus nécessaire pour les nouveaux projets de prévoir le détachement que de quelques experts occidentaux. Pour de nombreux champs professionnels et domaines d'activité, il existe à présent des programmes

et des matériels pédagogiques élaborés en commun, qui vont désormais pouvoir aussi déployer leurs effets dans les régions faiblement développées de l'ouest du pays.

Comme par le passé pour les projets menés le long des régions côtières, là encore la coopération avec l'économie et l'industrie, la connaissance des exigences du travail dans l'entreprise, leur intégration dans les programmes d'enseignement, les matériels pédagogiques et les programmes d'examen, tout cela représente un élément clé du succès, qu'il s'agisse de l'orientation sur des savoirs et des savoir-faire concrets et pratiques ou de la connaissance de l'évolution à long terme pour élaborer sur cette base des qualifications clés. Les projets menés par le passé relevaient surtout de la formation initiale. À l'avenir, la formation continue sera amenée à jouer un rôle central face aux problèmes aigus résultant de l'importance du chômage. On obtient des effets positifs sur l'emploi davantage par des programmes de formation pratique de courte durée que par des projets complexes dans le domaine de la formation initiale. Dans la structure de la coopération allemande au développement, la formation professionnelle a tendance à perdre son rôle de domaine spécifique de coopération et elle acquiert une signification nouvelle en tant qu'élément s'inscrivant dans le cadre de projets de promotion de l'économie et de l'emploi ou dans le domaine de la politique structurelle rurale et de la lutte contre la pauvreté.

⁽⁹⁾ Liu, Junfang. *Chuangye jiaoyu de lilun yu shijian yanjiu* [Recherches sur la théorie et la pratique de la formation à l'emploi indépendant], (Dizhi Chubanshe). Beijing, 2002.

⁽¹⁰⁾ Rapport de l'administration du travail et des affaires sociales de Nanjing sur le contrôle d'avancement du progrès de la GTZ en septembre 2002, p. 3.

Europe – International

Information, études comparatives

Apprendre et se former pour travailler dans la société du savoir: rapport IV.

Genève: BIT, 2003 (Conférence internationale du travail; 91^e session 2003, Rapport IV)

ISSN 0074-6681

<http://www.ilo.org/public/french/standards/relm/ilc/ilc91/pdf/rep-iv-2.pdf>

Désignée souvent comme le parlement international de l'emploi, cette Conférence remplit plusieurs missions: elle est d'abord le lieu où sont élaborées et adoptées les normes internationales du travail, sous la forme de conventions et de recommandations. La Conférence supervise également l'application de ces conventions et recommandations au niveau national. Elle constitue également un forum où sont débattus les problèmes sociaux et de travail qui intéressent le monde entier. Ce rapport inclut les chapitres suivants: Liste des abréviations, Introduction, Réponses reçues et commentaires, Conclusions proposées.

knowledge society; vocational training; training legislation; human resources management; lifelong learning

Au-delà du discours: politiques et pratiques de formation des adultes.

Paris: OCDE, 2003, 276 p.

Organisation de coopération et de développement économiques – OCDE

ISBN 9264199438

À quoi bon s'investir dans une formation? C'est la question que des adultes au rythme de vie trépidant pourraient se poser, quel que soit leur niveau d'études ou leur situation professionnelle. La réalité est pourtant incontournable: il est désormais indispensable d'actualiser en permanence les compétences et les connaissances des adultes. En effet, les impératifs des sociétés fondées sur la connaissance, la pénurie de qualifications et l'importance grandissante que revêtent la cohésion sociale et la participation à la vie

civique créent ce besoin constant de formation. Toutefois, ce sont ceux qui ont le plus besoin de se former qui participent le moins aux activités de formation. S'inspirant de l'expérience de neuf pays de l'OCDE – le Canada, le Danemark, l'Espagne, la Finlande, la Norvège, le Portugal, le Royaume-Uni (Angleterre), la Suède et la Suisse –, cette publication a pour objet de repérer ce qui fonctionne en matière de formation pour adultes. Les caractéristiques souhaitables d'un système de formation pour adultes sont définies et les divers moyens de motiver les adultes à apprendre sont examinés, ainsi que les méthodes susceptibles de fournir les services adéquats. Certains pays ont recours à des mécanismes d'incitations personnalisées, d'autres optent pour des stratégies nationales et l'offre de services publics, tandis que d'autres encore prennent des dispositions pour développer le marché privé. Cet ouvrage sera indispensable aux décideurs et à tous ceux qui s'emploient à former des adultes.

adult learning; access to education; knowledge society; skill shortage; OECD countries.

Financing education: investments and returns: analysis of the world education indicators: 2002 edition.

[Le financement de l'éducation – investissements et rendements. Analyse des indicateurs de l'éducation dans le monde, édition 2002.]

Paris: OCDE, 2003, 232 p.

Organisation de coopération et de développement économiques – OCDE

ISBN 9264199713

Cet ouvrage est le troisième d'une série de publications qui se proposent d'analyser les indicateurs éducatifs élaborés par le programme OCDE/UNESCO d'indicateurs de l'éducation dans le monde (IEM). Il examine à la fois les investissements et les rendements de l'éducation et du capital humain. Il considère tout d'abord les résultats d'une étude commanditée spécifiquement sur l'impact du capital humain sur la croissance économique des pays couverts par les IEM. Cette étude pré-

Choix de lectures

Rubrique réalisée par

Anne Waniart

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

La rubrique «Choix de lectures» propose un repérage des publications les plus significatives et récentes relatives à l'évolution de la formation et des qualifications au niveau européen et international. Privilégiant les ouvrages comparatifs, elle signale également des études nationales réalisées dans le cadre de programmes européens et internationaux, des analyses sur l'impact de l'action communautaire dans les États membres, ainsi que des études sur un pays vu par un regard extérieur. La section «Du côté des États membres» rassemble une sélection de publications nationales significatives.



sente de nouveaux résultats par rapport à ceux concernant les États membres de l'OCDE. Elle expose également le contexte des tendances des progrès réalisés dans le domaine de l'éducation, les niveaux actuels de participation et de dépenses d'éducation, ainsi que les perspectives futures dans les pays concernés par le programme IEM. Ce rapport se penche sur le financement des systèmes éducatifs en examinant les dépenses et les stratégies d'investissement dans les pays IEM, du point de vue du secteur public comme du secteur privé. Il considère la justification des dépenses publiques, la répartition des fonds publics dans les divers niveaux d'éducation et le rôle du secteur privé tant comme fournisseur de services éducatifs que comme source de dépenses d'éducation. Un profil statistique national présentant une sélection d'indicateurs contextuels et financiers par rapport à des points de référence OCDE et IEM, ainsi qu'un appendice statistique complet couvrant les pays IEM et OCDE, viennent compléter l'analyse. Les pays participant au programme UNESCO/OCDE IEM sont: l'Argentine, le Brésil, le Chili, la Chine, l'Égypte, la Fédération de Russie, l'Inde, l'Indonésie, la Jamaïque, la Jordanie, la Malaisie, le Paraguay, le Pérou, les Philippines, le Sri Lanka, la Thaïlande, la Tunisie, l'Uruguay et le Zimbabwe.

economics of education; financing of education; financing of training; government policy; economic development; cost benefit analysis; educational administration; public finance; private education; OECD countries.

Labour market and social policies in the Baltic countries [Les politiques sociales et du marché du travail dans les pays baltes]

Paris: OCDE, 2003, 181 p.
 Organisation de coopération et de développement économiques – OCDE
 ISBN 9264100067

Les États baltes (Estonie, Lettonie et Lituanie) ont fait un bond en avant spectaculaire depuis le début des années 1990. La phase de préparation de leur adhésion à l'UE est pratiquement achevée. En une dizaine d'années, ces pays ont profondément réformé l'essentiel de leurs politiques sociale et du marché du travail. Des difficultés politiques surgissent cependant en

raison du contexte économique en mutation. Cette analyse politique conduite par l'OCDE aborde les questions clés que doit résoudre chaque pays compte tenu des tendances économiques et sociales nationales. Les enseignements, positifs et négatifs, découlant de l'expérience de l'OCDE sont présentés. En outre, certaines initiatives politiques conduites dans les pays baltes sont décrites, par exemple la réforme des retraites, étant en avance par rapport à la plupart des pays de l'OCDE. Confrontés à des taux de chômage élevés, à des revenus faibles et à une répartition des revenus plus inégalitaire que dans la plupart des pays européens, les décideurs politiques des pays baltes voient leur champ de manœuvre réduit. L'objectif primordial de la politique de l'emploi doit être d'améliorer le cadre institutionnel pour la promotion de l'innovation et la création d'emplois. Il conviendra de modérer les dépenses sociales, dans la mesure où les charges sociales et les impôts restent lourds et constituent un obstacle à l'emploi. Ce rapport fournit d'amples informations, ainsi que des recommandations politiques dans cinq domaines: droit du travail, politiques «actives» et «passives» du marché du travail, réforme des retraites, assistance aux personnes âgées sur le long terme et assistance sociale en dernier ressort.

economic development; labour market; social policy; socio economic conditions; employment policy; labour legislation; retirement; Baltic States; Estonia; Lithuania; Latvia.

Content Village. eLearning resources. Luxembourg: Content Village, [2003]

URL: <http://www.content-village.org/articles.asp?id=147>

Content Village est un service financé par le programme communautaire «eContent», programme destiné au marché et ayant pour objectif d'encourager la production, l'utilisation et la répartition du contenu numérique européen et de promouvoir la diversité culturelle et linguistique sur l'ensemble du réseau mondial. L'objectif central est de diffuser et de promouvoir les meilleures pratiques et les résultats du programme eContent à tous les acteurs intéressés par le contenu numérique et l'industrie des langues, ainsi qu'aux acteurs du secteur public. Le service d'information et les fonctions opérationnelles



du site incluent notamment: des fiches détaillées sur tous les projets eContent financés par la Communauté européenne indiquant les résultats obtenus; des articles de fond et de nombreuses références sur des sujets pertinents du eContent, etc. eLearning; electronics industry; training information; eContent programme; EU countries.

Countdown: the challenge of the European Union's eastern enlargement [Compte à rebours: le défi de l'élargissement de l'Union européenne à l'Est]

Vienne: WIIW, 2003

Institut viennois de comparaisons économiques internationales – WIIW

URL: <http://wiiwsu.wsr.ac.at/countdown/>

Countdown est un centre en ligne d'information, de documentation et de communication sur le processus d'élargissement de l'UE à l'Est. Countdown est un projet communautaire Interreg II-C cofinancé par la ville de Vienne et la Chancellerie fédérale d'Autriche et géré par l'Institut viennois de comparaisons économiques internationales. Un réseau d'institutions des pays associés et des pays membres de l'UE participe au projet. La création du centre vient combler une immense lacune en matière d'information et de communication dans ce domaine de la recherche.

enlargement of the Community; information service; Eastern Europe.

Erweitertes lebenslanges Lernen im internationalen Vergleich / Günter Dohmen. [Renforcement de la formation tout au long de la vie: une comparaison internationale].

Chemnitz: Bildungsforum Südwestsachsen, 2003, 21 p.

URL: <http://www.tu-chemnitz.de/pbil/ebbw/bf/files/dohmen.pdf>

Discours sur des questions d'intérêt international en matière de formation tout au long de la vie, centré particulièrement sur la reconnaissance de l'apprentissage non formel et informel et des acquis antérieurs.

lifelong learning; comparative analysis; non formal learning; informal learning; EU countries; OECD countries.

Finanzierung von Weiterbildung und lebenslangem Lernen: Dokumentation der Konferenz des Forschungsinstituts für Bildungs- und Sozialökonomie am 8. und 9. April 2002 in Köln / Günther Dohmen und Birgitt A. Cleuvers (Hrsg.). [Le financement de la formation continue et de la formation tout au long de la vie: actes de la conférence internationale, Cologne, avril 2002].

Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 2003. (Schriften zur Bildungs- und Sozialökonomie, 2).

Formation continue et formation tout au long de la vie gagnent en importance. Au niveau international, on discute et expérimente depuis des années des concepts de financement tels que les comptes d'apprentissage, les fonds pour la formation, les bons d'échange, les systèmes de financement partagé, les taximètres ou des modèles intégrés. En Allemagne, l'analyse des différents modèles de financement de la formation est plus actuelle que jamais dans la perspective des réformes prévues et de l'objectif d'améliorer durablement le système et les possibilités de formation.

financing of training; financing of education; lifelong learning; continuing vocational training; comparative analysis; economics of education; EU countries; Asia.

Fit for Europe [Aptes pour l'emploi].

Nuremberg: Bundesanstalt für Arbeit, 2003

URL: <http://europe-online.universum.de/frame.pl>

«Fit for Europe» est un service d'information en ligne et en sept langues sur les possibilités de travail et de formation professionnelle dans les pays de l'Union européenne. Il inclut des adresses et des liens pertinents, ainsi qu'un test linguistique en 11 langues. Ce projet est soutenu par la Commission européenne dans le cadre du programme Leonardo da Vinci.

guidance service; educational guidance; vocational guidance; EU countries.



Kompetenz für die Zukunft: Ausbildung und Lernen in Europa: Zweiter Bericht des Cedefop zur europäischen Berufsbildungsforschung

[Les compétences de l'avenir: formation et apprentissage en Europe. Deuxième enquête du Cedefop sur la formation et l'enseignement professionnels en Europe] /

Manfred Tessaring

In: Politische Perspektiven beruflicher Bildung, p. 123-136 (2003). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 2003. (Meilensteine der beruflichen Bildung, 3).

ISBN 3-7639-3017-5

Tessaring, Manfred

Ce chapitre est consacré au deuxième rapport sur la recherche en matière de formation et d'enseignement professionnels en Europe, publiée en 2001. Le thème des compétences y est récurrent. Ce rapport très complet comprend cinq parties. La liste des sujets traités et des auteurs figure en annexe.

training research; skill; Community policy; Cedefop; EU countries.

Research and policy in open and distance learning: proceedings of the second research workshop of EDEN [La recherche et la politique en matière d'enseignement ouvert et à distance: actes du second atelier de recherche conduit par EDEN]. Budapest: EDEN, 2003, 240 p.

European Distance Education Network – EDEN

Cette étude passe en revue la situation actuelle et future ainsi que les enjeux du développement de la coopération internationale dans le domaine de l'enseignement ouvert et à distance en Europe.

distance study; open learning; eLearning; international cooperation; Europe.

Systeme des Leistungsbezugs bei Arbeitslosigkeit: ein zwischenstaatlicher Vergleich / Heinz Werner, Werner Winkler.

[Systèmes d'indemnisation du chômage: une comparaison internationale].

In: IAB Werkstattbericht 4 (2003). Nuremberg: IAB, 2003, 45 p.

Institut für Arbeitsmarkt- und Berufs-

forschung – IAB

ISSN 0942-1688

URL: <http://www.iab.de/ftproot/wb0301.pdf>

Après avoir donné une définition du «chômage», ce rapport passe en revue les politiques (actives et passives) du marché du travail (allocations chômage). Il présente ensuite les résultats d'une analyse comparative des approches nationales en matière de chômage. La situation des pays suivants est décrite en détail: Danemark, Allemagne, France, Canada, Pays-Bas, Autriche, Suède, Suisse, États-Unis d'Amérique, Royaume-Uni.

unemployment benefit; comparative analysis; social security; employment policy; EU countries; United States; Switzerland.

Union européenne; politiques, programmes, acteurs

Résolution du Conseil du 19 décembre 2002 visant à promouvoir le renforcement de la coopération européenne en matière d'enseignement et de formation professionnels / Conseil de l'Union européenne. Journal officiel des Communautés européennes C 13, p. 2-4 (2003). Luxembourg: EUR-OP, 2003

URL: http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/leg/res/2003_0013_fr.pdf

À travers cette résolution le Conseil réaffirme son engagement de renforcer la coopération dans le domaine de la formation et de l'enseignement professionnels, afin de lever les obstacles à la mobilité professionnelle et géographique et de promouvoir l'accès à l'éducation et à la formation tout au long de la vie. Il déclare également que la coopération ultérieure dans le domaine de la formation et de l'enseignement professionnels devrait être renforcée par le biais d'actions et de politiques élaborées principalement dans le cadre du rapport sur «Les objectifs concrets futurs des systèmes d'éducation et de formation», compte tenu de la résolution sur l'éducation et la formation tout au long de la vie, mais aussi dans le cadre de la stratégie européenne pour l'emploi. La résolution reconnaît que la priorité devrait être accordée aux éléments



suivants: transparence, information et orientation, reconnaissance des compétences et des qualifications et assurance qualité.

training policy; training partnership; educational policy; international cooperation; European dimension; transparency of qualifications; recognition of competences; recognition of diplomas; vocational guidance; EU countries.

Elearningeuropa.infoportal.

Barcelone: PAU Education, 2003

Commission européenne

URL: <http://www.elearningeuropa.info/>

Le portail elearningeuropa.info a vocation de servir de tribune et d'annuaire d'information virtuels sur tous les aspects de l'e-learning. Le site rassemble des informations précieuses sur les principales initiatives en la matière: programmes de subventions, projets, institutions et ressources actuellement opérationnels ou mis en œuvre dans toute l'Europe.

eLearning; training information; training programme; training institution; EU countries.

L'avenir de la stratégie européenne pour l'emploi (SEE) «Une stratégie pour le plein emploi et des emplois de meilleure qualité pour tous»: communication de la Commission au Conseil, au Parlement européen, au Comité économique et social et au Comité des Régions / Commission des Communautés européennes.

Luxembourg: EUR-OP, 2003, 24 p. (Documents COM; (2003) 6).

ISSN 0254-1491

URL: http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/leg/com/com_2003_0006_fr.pdf

La présente communication a pour objet de présenter les grandes lignes de la nouvelle stratégie européenne pour l'emploi, avec des exemples concrets d'objectifs existants et des considérations et des suggestions d'éventuels objectifs nouveaux. Cela servira de base pour un débat ouvert avec toutes les parties intéressées, en particulier les États membres, le Parlement européen, les organisations représentatives des partenaires sociaux et la société civile. La Commission présentera une pro-

position officielle de lignes directrices et de recommandations pour l'emploi, qui devrait ensuite être adoptée par le Conseil à la fin du premier semestre de 2003. employment policy; social partners; employment monitoring system; EU countries.

Change in European education and training systems related to information society technologies [Le changement dans les systèmes européens de formation et d'enseignement professionnels liés aux technologies de la société de l'information] / European Distance Education Network.

Budapest: EDEN, 2003, 112 p.

European Distance Education Network – EDEN

ISBN 1-898253-53-6

Cette étude porte sur la situation actuelle, l'évolution future et les enjeux du développement de la qualité de l'e-learning en Europe. Les principaux thèmes abordés dans ce rapport sont les stratégies du marché, l'impact des politiques, les pratiques innovantes et les progrès de la recherche sur l'innovation dans l'éducation et la formation. Ce rapport est le principal accomplissement de la première année d'activité du projet L-change, financé par la DG Société de l'information de la Commission.

educational innovation; training innovation; eLearning; technological change; Europe.

Contribution des partenaires sociaux nationaux au processus de Luxembourg / Association européenne de l'excellence territoriale.

Bruxelles: Eurexcter, 2003, 65 p.

URL: http://europa.eu.int/comm/employment_social/news/2003/jan/coparso_fr.pdf

Ce projet a pour principale mission de favoriser le débat et les discussions sur une vingtaine d'initiatives pour l'emploi menées dans douze États membres et présentées par les partenaires sociaux locaux afin de familiariser les partenaires sociaux français avec les accomplissements réalisés dans d'autres États membres. Cette approche avait pour but de donner l'exemple en impliquant davantage les



partenaires sociaux en tant qu'acteurs à part entière de la Stratégie européenne pour l'emploi (SEE) et de renforcer la dimension territoriale de cette stratégie au niveau régional et local. Les participants proposent d'étendre le projet à d'autres États membres, sur des questions spécifiques de la SEE. D'autre part, des sujets importants intéressant les partenaires sociaux au niveau national dans le cadre des Plans nationaux d'action pour l'emploi (PNAE) ont été discutés, notamment les questions du chômage des jeunes, du chômage de longue durée, de la formation initiale et continue, ainsi que les problèmes liés à l'organisation du travail. Le réseau expérimental comprenait des partenaires sociaux d'Allemagne, d'Espagne et de France, qui ont chacun choisi des partenaires sociaux d'autres États membres. Cet échange de points de vue a permis aux partenaires sociaux de mieux comprendre les difficultés de l'exercice du PNAE dans chaque pays. En conclusion le projet tire les enseignements de l'expérience, fait le bilan des interprétations de la SEE parmi les participants, suggère des améliorations possibles et envisage les possibilités de diffusion de l'approche méthodologique ainsi mise au point.

employment policy; social partners; local planning; EU countries.

Programme de travail des partenaires sociaux européens – 2003-2005.

Bruxelles: Commission européenne. Direction générale de l'emploi et des affaires sociales, 2003. 2 p.

URL: http://europa.eu.int/comm/employment_social/news/2002/dec/prog_de_travail_comm_en.pdf

À l'occasion du sommet du dialogue social réuni à Genval le 28 novembre 2002, les partenaires sociaux ont présenté leur programme de travail. Ce programme de travail, dont la mise en œuvre se déroulera pendant les années 2003 à 2005, repose sur une palette d'instruments diversifiés et comprend un ensemble de thèmes d'intérêt commun pour les employeurs et les salariés, autour de trois grands axes prioritaires: l'emploi, l'élargissement et la mobilité.

social partners; social dialogue; EU countries; work programme.

L'avenir de la stratégie européenne de l'emploi: SEE / Commission européenne. Bruxelles: Commission européenne – Direction générale de l'emploi et des affaires sociales, 2003, 23 p.

URL: http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/commission/dgesa/2003_0001_fr.pdf

La communication de la Commission européenne du 14 janvier 2003 a pour objet de présenter les grandes lignes d'une nouvelle stratégie européenne pour l'emploi (SEE), plus opérationnelle et plus apte à relever les nouveaux défis tels que l'accélération des changements économiques, le vieillissement de la population et l'élargissement. La Commission propose trois objectifs globaux dans le cadre de la nouvelle stratégie, reflétant l'équilibre de l'agenda de Lisbonne: plein emploi; qualité et productivité du travail; cohésion et marché du travail favorisant l'insertion. La Commission recommande également d'améliorer la gouvernance au sein de la SEE, notamment par le biais d'une plus grande implication des partenaires sociaux et de la société civile et d'une rationalisation de la stratégie par rapport à d'autres processus de coordination politique au niveau communautaire, tels que les orientations générales de politique économique. Ce document politique vise à susciter un large débat sur la forme que doit prendre la SEE en attendant les prochaines échéances du printemps.

employment policy; social partners; employment monitoring system; EU countries.

Open and distance learning in Europe and beyond: rethinking international cooperation [Enseignement ouvert et à distance en Europe et au-delà: repenser la coopération internationale] / European Distance Education Network.

Budapest: EDEN, 2003, 595 p.

European Distance Education Network – EDEN

Cette étude porte sur la situation actuelle, l'évolution future et les enjeux du développement international de la coopération en matière d'enseignement ouvert et à distance en Europe.

distance study; open learning; e-learning; international cooperation; Europe.



Vade-mecum: textes officiels internationaux concernant les langues moins répandues en Europe / rassemblés par Emese Medgyesi [3^e éd.].

Bruxelles: BELMR, 2003, 508 p. (Documents BELMR, 4).

ISBN 2960034112

Ce volume présente les documents internationaux relatifs aux langues et aux cultures des communautés linguistiques minoritaires européennes, dont plus de quarante sont représentées actuellement au sein du BELMR. Des adresses de sites Internet sont également répertoriées.

language; minority language; Community policy; language; EU countries.

Lisbon strategy: time is running out, action needed now [La stratégie de Lisbonne: agir sans plus attendre] / UNICE.

Bruxelles: UNICE, 2003, 20 p.

Union des confédérations de l'industrie et des employeurs d'Europe – UNICE

Dans un rapport de 20 pages au titre évocateur, «Time is running out, action needed now», l'UNICE fait le point sur la mise en place de la stratégie élaborée lors du sommet de Lisbonne au printemps 2000, ainsi que sur les efforts qu'elle juge encore nécessaires pour respecter les dé-

lais de mise en œuvre décidés à Lisbonne. L'UNICE demande aux décideurs politiques de s'engager pour favoriser l'esprit d'entreprise, faire de l'innovation une réalité, libérer le marché unique de ses entraves, renforcer les ressources humaines pour plus d'efficacité et œuvrer à un développement durable.

entrepreneurship; economic policy; employment policy; EU countries.

European Information Technology Observatory 2003 [Observatoire européen des technologies de l'information 2003] / EITO

Francfort: EITO, 2003, 400 p. + CD-ROM
Observatoire européen des technologies de l'information – EITO

«L'EITO a été fortement soutenu depuis sa fondation par la Direction générale III Industrie de la Commission européenne et, depuis 1995, par la Direction de la science, de la technologie et de l'industrie de l'OCDE à Paris. L'initiative a vu le jour grâce au soutien des sponsors de l'EITO, la foire-exposition SYSTEMS de Munich, Deutsche Telekom, Telecom Italia et Interpro.»

information technology; market; trend; forecasting; computer industry; information society; EU countries.



Du côté des États membres

D Die Lehr-Lern-Perspektive [La perspective enseignant-apprenant] / Frank Achtenhagen, Ernst G. John.

Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 2003, 480 p. (Meilensteine der beruflichen Bildung, 1).
ISBN 3-7639-3015-9

Cet ouvrage fournit un aperçu global de l'état actuel de la recherche allemande et internationale en matière de formation professionnelle dans les domaines de l'enseignement et de l'apprentissage. Il inclut des recherches menées dans le cadre du programme prioritaire DFG axé sur les professions, de l'action européenne COST A11 «Transferability, flexibility and mobility as targets for vocational education and training», ainsi que du programme étasunien «How people learn». Certaines questions centrales de la recherche ainsi que les réponses correspondantes émanant d'autres pays européens ou de la zone Pacifique sont également présentées. Thèmes principaux: autoapprentissage, apprentissage socioculturel, Mastery Learning, sondages en entreprises, résolution de problèmes, questions liées à l'apprentissage avec les médias. D'une manière générale, ce sont des thèmes actuels qui sont présentés et, pour la plupart d'entre eux, évalués sous la forme d'un débat.

training research; vocational training; teaching; learning; training development; Germany.

Politische Perspektiven beruflicher Bildung [Perspectives politiques de la formation et de l'enseignement professionnels] / Frank Achtenhagen, Ernst G. John.

Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 2003, 411 p. (Meilensteine der beruflichen Bildung, 3).
ISBN 3-7639-3017-5

Ce volume est consacré aux perspectives politiques de la formation et de l'enseignement professionnels. Il inclut des rapports de travail concernant l'activité des institutions chargées de diffuser des in-

formations décisives dans ce domaine au niveau national et international (BIBB, SOFI, Cedefop). D'autres contributions traitent de questions politiques d'actualité, certaines de portée générale et d'autres très spécifiques, telles qu'elles se présentent dans différents pays d'Europe, d'Amérique ou d'Asie.

training policy; vocational training; vocational education; training research; training development; Germany.

DK The Danish FoU Programme: innovation and development of the Danish VET system: a case of good practice [Le programme danois FoU: innovation et développement du système de FEP danois: un exemple de bonnes pratiques] / Pia Cort [et al.].

Frederiksberg: DEL, 2003, 41 p.
Cort, Pia; Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse – DEL

En 1999, le prix Bertelsmann a récompensé la capacité d'innovation du système danois de FEP. Cette capacité est notamment assurée grâce au Programme danois pour l'innovation et le développement (Forsøgs- og Udviklingsprogram – FoU). Ce programme a intégré les activités d'innovation et de développement dans la pratique quotidienne des établissements de formation professionnelle du Danemark. Cette publication décrit le programme et son cadre législatif, ainsi que la manière dont il a contribué à développer les compétences des enseignants, les écoles et l'ensemble du système. FoU est présenté comme un exemple de bonnes pratiques susceptible d'inspirer une réflexion dans d'autres pays européens.

research programme; training system; vocational training; training reform; professionalism; vocational teacher; school; research development; Denmark.

De gymnasiale uddannelser: redegørelse til Folketinget / Undervisningsministeriet.

[Second cycle d'enseignement secondaire: déclaration du Parlement danois].



Copenhague: UVM, 2003, 73 p.
ISBN 87-603-2288-8
URL: <http://pub.uvm.dk/2003/gym/>

En juin 2002, le gouvernement danois a publié son plan d'action intitulé «Une meilleure éducation». L'amélioration globale du niveau des programmes scolaires depuis le primaire jusqu'à l'enseignement supérieur était l'élément central de ce plan d'action. Cette publication décrit la proposition de réforme du gouvernement pour ce qui concerne le second cycle d'enseignement secondaire général (Gymnasium), l'examen d'accès à l'enseignement supérieur (HF) et les programmes à dominante professionnelle du second cycle du secondaire (hhx et htx). Pour ce qui est des deux premiers programmes, la réforme proposée est radicale, tandis que seule la structure des programmes hhx et htx serait modifiée. La réforme vise principalement à renforcer le niveau des programmes et des qualifications des étudiants, afin qu'ils puissent poursuivre des études à l'université. D'autres questions abordées dans les propositions du gouvernement concernent la nécessité de fixer un objectif clair à l'enseignement, le renouvellement des modalités d'examen et la motivation des étudiants.

upper secondary education; educational reform; skill; learning strategy; examination; student; Denmark; work programme.

Kompetence [Compétences] / Undervisningsministeriet.

In: Uddannelse 1, 56 p. (2003).

Copenhague: UVM, 2003
ISSN 0503-0102
URL: <http://udd.uvm.dk/200301/index.htm?menuid=4515>
Undervisningsministeriet – UVM

Ce numéro de *Uddannelse* a pour thème le concept de compétence et son évolution depuis 1999, date du précédent numéro consacré à ce sujet. Depuis lors, les concepts de compétence et de développement des compétences sont entrés dans la langue danoise et sont désormais d'un usage plus fréquent que ceux de qualification et d'analyse des qualifications. Le premier article aborde le concept d'un point de vue historique. L'article montre comment ce concept a pris le pas sur ce-

lui de qualification. Les articles suivants analysent le concept du point de vue des individus et des organisations, ainsi que dans une perspective nationale et internationale.

skill; educational policy; personal development; assessment of competences; culture; qualification; Denmark.

**GR Vocational Training
Dynamic Development
with a European perspective: Organisation of Vocational Education and Training – OEEK [Développement dynamique de la formation professionnelle dans une perspective européenne: l'Organisation pour la formation et l'enseignement professionnels – OEEK] / OEEK.**

Athènes: OEEK, 2003, 6 p.

L'Organisation pour la formation et l'enseignement professionnels (Organismos Epangelmatikis Ekpaidefsis kai Katartisis – OEEK) est l'instance responsable de la planification, de l'organisation, de la mise en œuvre et du soutien de la formation professionnelle initiale en Grèce. Autonome administrativement et financièrement, elle est placée sous l'égide du ministère de l'éducation nationale et des cultes. De plus, elle dirige et gère les 130 centres de formation professionnelle publics du pays et supervise les 65 établissements privés.

training development; training institution; curriculum development; recognition of diplomas; certification of competences; Greece

**IRL Sustaining progress:
social partnership
agreement 2003-2005 [Maintenir le
progrès: accord de partenariat social,
2003-2005] / Government of Ireland.**

Dublin: Stationery Office, 2003, 123 p.

ISBN 0-7557-1550-0
URL: <http://www.taoiseach.gov.ie/upload/publications/2123.pdf>

Cette publication est la sixième d'une série d'accords entre le gouvernement et les partenaires sociaux pour maintenir la paix sociale et le progrès pendant cette période d'incertitude économique. Cet accord fait suite au précédent programme 2000 pour la prospérité et le progrès (Programme



for Prosperity and Progress). La première partie du document définit la portée globale de l'accord ainsi que les dix initiatives spécifiques qui devront être développées pendant la durée du nouvel accord. L'engagement pris auprès des partenaires sociaux concernant ces initiatives est mis en avant, ainsi que le cadre politique élargi, qui prend en compte la politique macroéconomique, le développement économique et la prospérité, ainsi que la création d'une société équitable et inclusive. La deuxième partie expose les termes de l'avant-projet d'accord salarial intérimaire et aborde un certain nombre de questions liées à cet accord, par exemple le projet de salaire minimum, la question des partenariats sur le lieu de travail et les relations professionnelles dans l'industrie. Le document présente un éventail de mesures destinées, entre autres objectifs, à protéger les droits des employés, à améliorer les qualifications grâce à la formation sur le poste de travail, à favoriser la formation des personnes handicapées, à maintenir les programmes pour un meilleur équilibre entre la vie professionnelle et la vie privée et, enfin, à développer des politiques intégrées pour les travailleurs migrants.

collective agreement; social partners; incomes policy; economic development; social integration; in service training; disabled worker; migrant worker; Ireland.

A framework for quality in Irish universities: meeting the challenge of change [Un cadre pour la qualité dans les universités irlandaises: répondre au défi du changement] / Conference of Heads of Irish Universities.

Dublin: CHIU, 2003, 80 p.

URL: <http://www.chiu.ie/Quality.pdf>

En Irlande, tout comme dans de nombreux autres pays, on assiste depuis quelques dizaines d'années à une augmentation massive du nombre d'étudiants dans l'enseignement supérieur. Cette augmentation s'accompagne d'une diversification plus marquée de la population estudiantine qui demande des réponses novatrices de la part des prestataires d'enseignement supérieur. Les sept universités irlandaises ont réalisé des transformations significatives dans le domaine de la culture, de la gestion et de l'utilisation des ressources; elles ont également modifié

leur approche des fonctions de base que sont l'étude et l'enseignement, la recherche et le service apporté à la société. Cette publication marque une étape importante dans l'évolution d'un cadre pour la qualité basé sur les efforts conjugués des sept universités. La mise en place d'une commission de la qualité des universités (Irish Universities Quality Board) devra renforcer encore davantage l'application d'une approche systématique d'amélioration de la qualité. Cette publication décrit les procédures qui seront utilisées pour les activités d'inspection liées à l'assurance qualité dans les universités et pour réaliser le suivi de ces inspections. Cet ouvrage, dont le but est d'encourager le débat, paraît en complément d'autres ressources, notamment un site web et une conférence annuelle sur le thème de la qualité.

university; quality management; Ireland.

P Avaliação da formação: glossário anotado

[Évaluation de la formation: glossaire annoté]. / Zelinda Isabel Jorge Cardoso [et al.].

Lisbonne: INOFOR, 2003, 116 p.

ISBN 972-8619-47-2

En publiant ce glossaire, les auteurs ont visé à créer les conditions nécessaires à l'accomplissement d'un parcours qui facilite la culture de l'évaluation dans les organisations, et à contribuer ainsi à la caractérisation de pratiques évaluatives déjà en place. Ils ont encore essayé de mettre à la disposition des utilisateurs un ensemble de supports qui pourraient les aider à réfléchir sur l'évaluation de la formation professionnelle. La présentation de ce glossaire a pour but d'uniformiser les termes choisis par rapport à des concepts donnés qui concernent la thématique de l'évaluation de la formation.

training evaluation; terminology; Portugal.

Dimensão social e imigração [Dimension sociale et immigration] / Departamento de Estudos, Prospectiva e Planeamento – DEPP.

Oeiras: Celta Editora, 2003, 165 p. (Cadernos Sociedade e Trabalho, 3).

ISBN 972-704-227-9

Le cahier n° 3, qui vient de paraître, est le résultat de la compilation de documents



et d'exposés faits au cours du séminaire de présentation du rapport «La situation sociale dans l'Union européenne 2002», comme un thème spécial subordonné à la mobilité géographique, particulièrement à l'interaction des divers modèles de mobilité (allant des mouvements pendulaires à la migration) et du tissu social européen. Est à signaler comme une conclusion pertinente du débat concernant la thématique «dimension sociale et immigration» le rôle clé que jouent l'éducation et la formation dans le processus d'insertion économique et sociale. Ouvrir l'accès à l'éducation aux immigrants, notamment à ceux qui présentent de faibles niveaux de qualification/scolarité et à leurs enfants, promouvoir des possibilités d'emploi appropriées, écarter les obstacles au logement, voilà quelques aspects d'importance capitale pour leur insertion pleine, sans discrimination, dans l'économie et la société des pays d'accueil.

labour market; migrant integration; migrant training; social discrimination; social integration; social mobility; social structure; Portugal.

Formação Profissional na Europa: cultura, valores e significados [Formation professionnelle en Europe: cultures, valeurs et significations] / Coord. Eduardo Álvaro do Carmo.

Lisbonne: INOFOR, 2003, 275 p. (Novos formadores).

Le réseau VET FORUM a été formé en 1994, comme un espace non formel de discussion, par des chercheurs relevant de plusieurs aires scientifiques qui englobaient ressources humaines, emploi et exclusion sociale; depuis 1998, il est financé par le 4^e programme-cadre de recherche de l'Union européenne. Ce réseau a pour mission essentielle de procurer un lieu de discussion, où il sera débattu des questions en rapport avec les ressources humaines et de leur rôle dans le développement économique et social de l'UE et de ses États membres; d'autre part, il contribuera au développement d'une Communauté européenne de recherche, d'une nature multiculturelle et transdisciplinaire, qui développera la dimension européenne de la formation professionnelle. Le présent document, publié par VET FORUM, est axé sur quatre thématiques relatives à la formation: Cul-

ture, valeurs et significations; En transformant les relations éducation-travail; Des stratégies pour l'évaluation de programmes; Des défis qui se posent à la recherche – Considérations. Les textes comprennent différentes réflexions sur chacune des thématiques ci-dessus et englobent des perspectives et des modèles divers. Le but de cet ouvrage est d'ouvrir des pistes de débat au sujet de la formation professionnelle, tout en permettant une connaissance plus approfondie de ce thème et en jouant le rôle d'un document de référence pour le développement des ressources humaines.

culture; entry into working life; evaluation; curriculum development; Europe; Portugal.

UK Evaluation of the Skills Development Fund [Évaluation du Fonds de développement des compétences] / rapport d'enquête de GHK pour le compte du ministère britannique de l'éducation et des compétences.

Norwich: HMSO, 2003, 101 p.
ISBN 1-84185-820-x

Le Fonds de développement des compétences (Skills Development Fund, SDF) a été mis en place en appui des initiatives des agences de développement régional (Regional Development Agencies, RDA) visant à relever le niveau général des compétences. Cette évaluation a pour but de déterminer l'impact du Fonds à ce jour, en particulier quant au type d'activités soutenues et aux résultats obtenus; il s'agit également de juger si les projets financés par cette aide répondent aux besoins des employeurs et contribuent au développement de l'économie régionale.

skill development; training allowance; regional and local authority; training evaluation; local planning; United Kingdom; England.

Supporting access to ICT for BME groups in deprived areas: approaches to good practice [Soutenir l'accès aux TIC de la communauté noire et des autres minorités ethniques: approches de bonnes pratiques] / Department for Education and Skills.

Norwich: HMSO, 2003, 113 p.
ISBN 1-84185-875-7



Ce rapport présente les résultats d'une recherche sur les bonnes pratiques dans le domaine de la promotion de l'accès de la communauté noire et des autres minorités aux technologies de l'information et de la communication (TIC). Onze études de cas ont été réalisées dans le cadre de l'enquête. Ce volume résume les rapports respectifs de chaque étude sous la forme d'un résumé succinct des approches de bonnes pratiques. Au vu des obstacles observés lors de l'analyse des besoins, le rapport fait des recommandations pour améliorer les conditions d'accès.

information technology; minority group; racial discrimination; United Kingdom.

Learning for the future: neighbourhood renewal through adult and community learning: a guide for Local Authorities [Apprendre pour le futur: le renouvellement des collectivités grâce à l'éducation des adultes et à la formation communautaire; un guide pour les responsables locaux] /

B. Merton et al., édité par Cheryl Turner.

Leicester: NIACE, 2003, 160 p.
ISBN 1-86201-148-6

La création de possibilités apprenantes adéquates est au cœur de la stratégie nationale pour le renouvellement des collectivités. Les responsables locaux jouent un rôle clé potentiel à cet égard, particulièrement en ce qui concerne l'offre d'éducation et de formation pour les adultes et les communautés. Ce guide tire les enseignements de l'expérience dans ce domaine et fournit aux responsables locaux des informations sur la stratégie nationale, une orientation sur les bonnes pratiques dans le domaine de la formation des adultes et des communautés, des conseils pratiques de financement et une série d'études de cas instructifs susceptibles de nourrir la réflexion.

local authority; adult learning; local training initiative; Community programme; Community finance; United Kingdom.





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
Web address:
<http://www.cedefop.eu.int>
Web address:
<http://www.trainingvillage.gr>

VDAB/ICODOC

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

CIRIUS

Center for Information og Rådgivning om International Uddannelses- og Samarbejdsaktiviteter
Mobility in Education and Training
Fiolstræde 44
DK-1171 KØBENHAVN K
Tel. (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
Web address: <http://www.ciriusonline.dk/>

BIBB

Bundesinstitut für Berufsbildung
Friedrich-Ebert-Allee 38
D-53113 BONN
Tel. (49-228) 10 71 602 Dr. G. Hanf
Tel. (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
Web address: <http://www.bibb.de>

OEEK

Organisation for Vocational Education and Training
Ethnikis Antistatis 41 & Karamanoglou
GR-14234 ATHENS
Tel. (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@oEEK.gr
Web address: <http://www.forthnet.gr/oEEK/>

INEM

Instituto Nacional de Empleo
Ministerio de Trabajo y Seguridad Social
Condesa de Venadito 9
E-28027 MADRID
Tel. (34-91) 58 59 582 General
Tel. (34-91) 58 59 834
M. Luz de las Cuevas Torresano
Fax (34-91) 37 75 881
Fax (34-91) 37 75 887
Ana María Martín Arahuetes, Deputy Director General of Technical Services
Maria Luz de las Cuevas Torresano
Information/Documentation
E-mail: mluz.cuevas@inem.es
Web address: <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
Tel. (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
Web address: <http://www.centre-inffo.fr>

FAS

The Training and Employment Authority
P.O. Box 456
27-33 Upper Baggot Street
DUBLIN 4, Ireland
Tel. (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
Web address: <http://www.fas.ie>

ISFOL

Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori
Via Morgagni 33
I-00161 ROMA
Tel. (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
Web address: <http://www.isfol.it>

ETUDES ET FORMATION S.A.

335 route de Longwy
L-1941 LUXEMBOURG
Tel. (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
Web address: <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
Tel. (31-73) 68 00 800
Tel. (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
Web address: <http://www.cinop.nl/internationaal>

abf-Austria

Austrian Institute for Research on Vocational Training
Wipplingerstraße 35/4
A-1010 WIEN
Tel. (43-1) 31 03 334 P. Schlögl
Fax (43-1) 31 97 772
Peter Schlögl
E-mail: p.schloegl@oeibf.at
Web address: <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
Tel. (351-21) 794 62 00
Fax (351-21) 794 62 01
Margarida Abecasis, President
Marta Alves
E-mail: marta.alves@inofor.gov.pt
Web address: <http://www.inofor.pt>

QCA

Qualifications and Curriculum Authority
83 Piccadilly
LONDON
W1J 8QA
United Kingdom
Tel. (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
Web address: <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
Web address: 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
Tel. (39-011) 69 36 510
Fax (39-011) 69 36 535
Catherine Krouch, Documentation
E-mail: c.krouch@itcilo.it
Web address: <http://www.itcilo.org>

NBE

Opetushallitus
National Board of Education
Hakaniemenkatu 2
P.O. Box 380
FIN-00531 HELSINKI
Tel. (358-9) 77 47 71 24 M. Kyrö
Tel. (358-9) 77 47 72 43 A. Mannila
Tel. (358-9) 77 47 78 19 K. Nyysölä
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 Nyysölä
E-mail: kari.nyysola@oph.fi
Web address: <http://www.oph.fi>

MENNT

samstarfsvettvangur atvinnulífs og skóla
EDUCATE - Iceland
Laugavegi 51
IS-101 REYKJAVIK
Tel. (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
Web address: <http://www.mennt.is>

EURYDICE

The Education Information Network in Europe
Le réseau d'information sur l'éducation en Europe
Avenue Louise 240
B-1050 BRUXELLES
Tel. (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
Web address: <http://www.eurydice.org>

ILO/BIT

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

Statens Skolverket

National Agency for Education
Kungsgatan 53
SE-106 20 STOCKHOLM
Tel. (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
Web address: <http://www.skolverket.se>

Teknologisk Norge

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

FVET

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

DfES

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

ETF

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

CINTERFOR/OIT

Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional
Avenida Uruguay 1238
Casilla de correo 1761
11000 MONTEVIDEO, URUGUAY
Tel. (598-2) 92 05 57
Tel. (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
Web address: <http://www.cinterfor.org.uy>



Derniers numéros en français



N° 25/2002

Hommage

- Ettore Gelpi, citoyen du monde, spécialiste international des sciences de l'éducation, défenseur des droits de l'homme et anarchiste moderne – Une dette de reconnaissance (Norbert Wollschläger)
- Nouveaux paradigmes pour la formation et la communication (Ettore Gelpi)

Recherche

- Dynamique de l'éducation et systèmes éducatifs (Jean Vincens)
- Essais de modernisation de la formation professionnelle – recherche du juste milieu entre le concept modulaire et le concept professionnel (Matthias Pilz)
- Comblent le fossé entre théorie et pratique en matière de FEP aux Pays-Bas (Gäby Lutgens, Martin Mulder)

Analyse des politiques de formation professionnelle

- Stages pratiques en entreprise et programmes de formation: applications en Espagne (Fernando Marhuenda)
- La conception et l'évaluation des programmes de stages de formation en entreprise: profil de l'équipe de soutien (Miguel Aurelio Alonso García)
- Formation: l'urgence d'une modernisation – Mutations structurelles et internationalisation constituent les nouveaux enjeux (Arthur Schneeberger)
- Évolution dans les systèmes irlandais de formation et d'enseignement: le cas du *Irish Leaving Certificate Applied* (Jim Gleeson)



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)



Prrière 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 _____



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-IRESO, CNRS, París
- Enrique de la Garza*,
UAM, Iztapalapa, México
- Juan Manuel Iranzo*,
Dpto. de Sociología, Univ. Pública
Navarra
- Iлона Kovács*,
Istituto Superior de Economía 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 n°

AMEX n°

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° 28 janvier – avril 2003/I



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
