

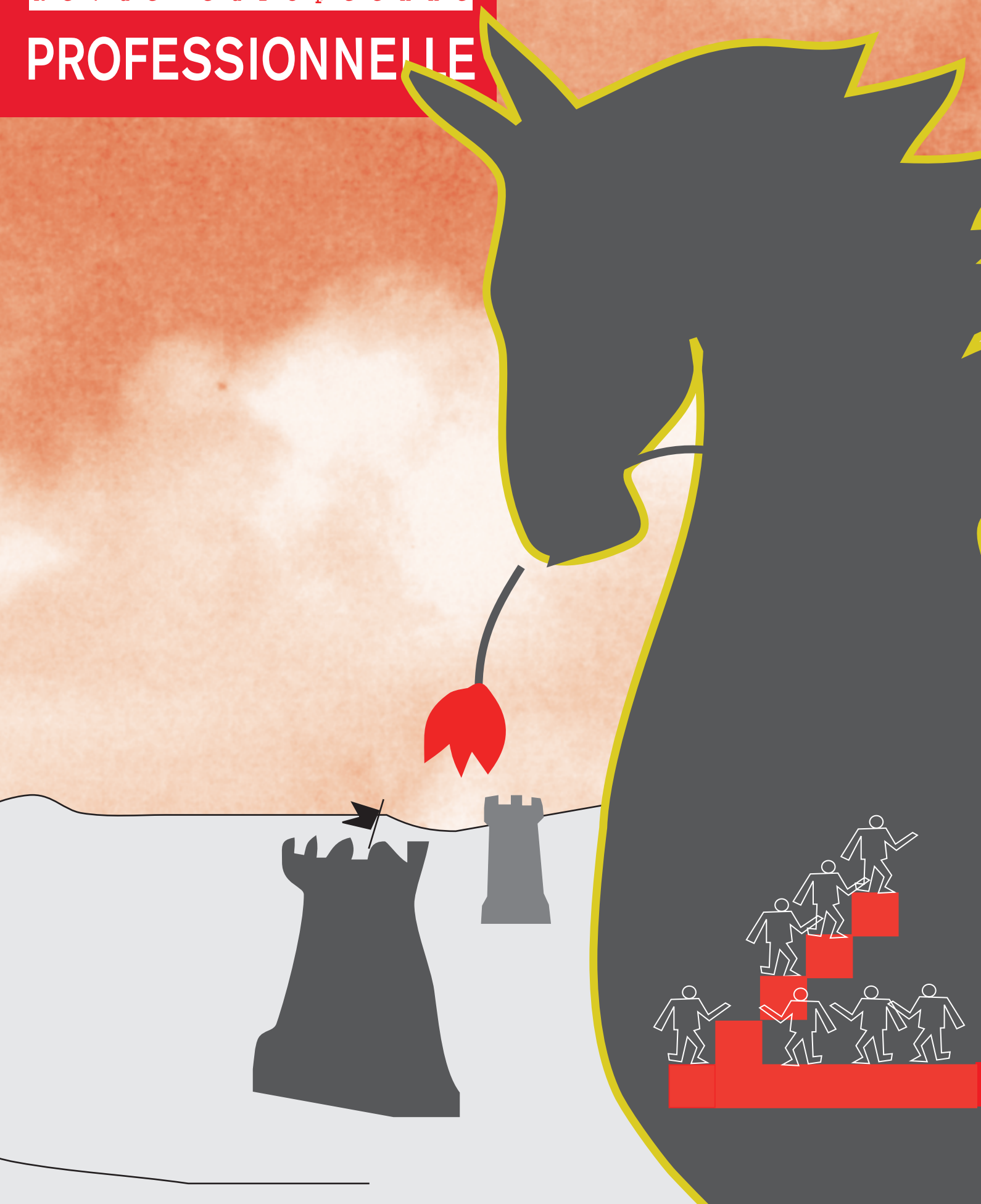
N° 25 janvier - avril 2002/1

ISSN 0378-5092

# FORMATION

R e v u e e u r o p é e n n e

# PROFESSIONNELLE





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

Europe 123  
GR-570 01 Thessalonique  
(Pylea)

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

Tél. (30) 310 490 111

Fax (30) 310 490 099

E-mail:

[info@cedefop.eu.int](mailto:info@cedefop.eu.int)

Page d'accueil:

[www.cedefop.eu.int](http://www.cedefop.eu.int)

Site Web interactif:

[www.trainingvillage.gr](http://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

**Jordi Planas**

Universitat Autònoma de Barcelona, Espagne

**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**

Cedefop, Grèce

**Éric Verdier**

Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS),

LEST/CNRS, France

## Secrétariat de rédaction:

**Erika Ekström**

Institutet För Arbetsmarknadspolitisk Utvärdering

(IFAU), Suède

**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-02-025-FR-C

Printed in Belgium, 2002

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 2-2°

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: 25.1.2002

E-mail: [depp.cides@deppmts.gov.pt](mailto: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 120**



# Sommaire

## 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** ..... 3  
Norbert Wollschläger

**Nouveaux paradigmes pour la formation et la communication** ..... 5  
Ettore Gelpi

## Recherche

**Dynamique de l'éducation et systèmes éducatifs** ..... 9  
Jean Vincens  
*Il n'y a pas de modèle unique de développement de l'éducation en Europe. La diversité rencontrée s'explique à partir des relations entre éducation et développement économique.*

**Essais de modernisation de la formation professionnelle – recherche du juste milieu entre le concept modulaire et le concept professionnel** ..... 27  
Matthias Pilz  
*Malgré les expériences innovantes, les archétypes nationaux de formation professionnelle restent très prégnants. Il est donc encore difficile de parler de processus de convergence.*

**Comblant le fossé entre théorie et pratique en matière de FEP aux Pays-Bas** ..... 35  
Gäby Lutgens, Martin Mulder  
*Évaluation d'une tentative pour mettre à la disposition des apprenants en FEP des structures leur permettant de communiquer entre eux durant leur stage pratique et de collaborer à des travaux similaires grâce à un environnement d'apprentissage collaboratif assisté par ordinateur.*

## Analyse des politiques de formation professionnelle

**Stages pratiques en entreprise et programmes de formation: applications en Espagne** ..... 40  
Fernando Marhuenda  
*La place et le statut du **stage pratique en entreprise** en Espagne ne sont pas satisfaisants. Leur intégration systématique dans les programmes de formation apparaît comme une nécessité.*

**La conception et l'évaluation des programmes de stages de formation en entreprise: profil de l'équipe de soutien** ..... 55  
Miguel Aurelio Alonso García  
*Le rôle de l'**équipe de soutien** est essentiel pour le succès des **stages de formation**, instrument clé de l'amélioration de la qualification et de l'insertion professionnelle en Espagne.*

**Formation: l'urgence d'une modernisation – Mutations structurelles et internationalisation constituent les nouveaux enjeux ..... 67**

Arthur Schneeberger

*En Autriche, la réduction drastique du nombre de places d'apprentissage disponibles ferme la voie habituelle de transition des éléments les plus fragiles de la société: causes et remèdes.*

**Évolution dans le système irlandais de formation et d'enseignement: le cas du *Irish Leaving Certificate Applied* ..... 84**

Jim Gleeson

*Le Learning Certificate Applied est-il un cheval de Troie permettant de réintégrer une partie de la jeunesse dans une dynamique de formation qualifiante ou bien n'est-il qu'un moyen de rétablir un certain équilibre entre taux de sortie et taux de poursuite des études?*

**À lire****Choix de lectures ..... 101**



# 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**  
*Cedefop*

C'est au milieu des années soixante-dix que nos chemins se sont croisés pour la première fois. Ettore Gelpi, juriste de formation, spécialisé en droit constitutionnel, spécialiste des sciences de l'éducation par conviction, responsable de l'éducation permanente à l'Unesco, à Paris, auteur d'innombrables publications, polyglotte aimant l'italien, l'anglais, le français, l'espagnol et le portugais, avocat infatigable et combatif de la réforme de la société et de l'égalité des chances dans l'éducation. Nous, au Cedefop, à l'époque à Berlin, qui avons eu la chance de travailler avec lui, nous éprouvions un respect d'une nature particulière pour Ettore. On pouvait compter sur lui. Il nous aidait de ses conseils scientifiques chaque fois qu'il le pouvait. Jamais il n'a décliné une invitation à une conférence ou à un séminaire. Si on lui demandait d'écrire un article, il acceptait toujours. Sans demander d'honoraires. Et il respectait le délai. Il n'était pas seulement un collègue. Il était aussi un ami coopératif. Et il était convaincu comme nous de la valeur politique et sociale de notre engagement professionnel.

Puis nous nous sommes perdus de vue. Pas seulement parce que le Cedefop est parti à Thessalonique. Mais parce que les thèmes de recherche et les priorités avaient changé, parce que nous avons trouvé de nouveaux partenaires, parce que les contacts avec les anciens s'étaient relâchés, parce que nous négligions d'entretenir les liens avec nos amis. Ainsi va la vie dans les organismes internationaux. De temps à autre, on lisait le nom d'Ettore

dans les listes de participants à des conférences importantes, on tombait sur un nouveau livre ou sur un nouvel article de lui.

Je ne me suis cependant vraiment souvenu de lui que lorsque je recherchais quelqu'un pour présenter la communication liminaire à la conférence Agora, au mois d'avril. Cette communication devait porter sur les liens entre la formation générale et la formation professionnelle, sur la réputation très différente qu'ont aujourd'hui encore l'une et l'autre et la valeur que leur attache la société, et sur les changements nécessaires. C'est là le thème central par excellence de la politique de l'éducation. Objet des plus vives controverses et cible des efforts de réforme de l'éducation les plus divers, omniprésent en Europe. "La formation professionnelle de la classe dominante est sa formation générale; la formation générale de la classe dominée est sa formation professionnelle." C'est en ces termes outranciers que, s'inspirant de Friedrich Engels, le président du syndicat allemand des enseignants avait dépeint le problème à la fin des années soixante. Et la question était de savoir ce qui avait vraiment changé depuis.

J'ai trouvé l'adresse personnelle d'Ettore dans l'annuaire du téléphone de Paris. Et le premier essai fut le bon. Sa voix n'avait pas changé. Son français n'avait pas perdu cet indéniable accent italien. Un bref "Norbert... comment? Ah oui, le Cedefop. Bien sûr. À cette époque. Cela fait combien de temps déjà? Tu vas bien? Où es-



tu?” Des retrouvailles chaleureuses au téléphone. Je lui ai vite demandé ce que je voulais de lui. Le sujet fut vite circonscrit. L'ancienne alliance rétablie sur le champ. Sa réponse fut rapide. Oui, le thème l'intéressait beaucoup, il y en avait peu qui l'intéressaient autant. Il allait préparer une communication. *Ciao* et à bientôt.

Ettore a tenu parole. La communication est arrivée quelques jours plus tard par courrier électronique. Sa secrétaire faisait savoir qu'il tenait beaucoup à ce document, mais qu'il ne pourrait malheureusement pas venir à la conférence, pour des raisons de santé. J'avais l'intention de lui proposer une visioconférence entre Paris et Thessalonique. Il aurait ainsi pu participer à l'Agora, tout au moins virtuellement, et présenter sa communication liminaire. Seulement, je ne savais pas qu'il

était gravement malade. Depuis longtemps déjà.

Mes remerciements pour son engagement ne sont pas arrivés à temps. C'est pourquoi je tiens à lui dire ici et publiquement “Un très grand merci, cher ami, au nom de nous tous et pour tout ton engagement.”

Ettore Gelpi est décédé le 22 mars 2002, à l'âge de 69 ans, à Paris, des suites d'une longue et grave maladie. Deux jours après avoir écrit sa dernière communication.

\* \* \*

*Le conseil de rédaction a voulu publier ici les réflexions d'Ettore Gelpi sur les liens entre la formation générale et la formation professionnelle.*



# Nouveaux paradigmes pour la formation et la communication



**Ettore Gelpi**  
1933 – 2002

Les seigneurs d'Athènes se sont formés professionnellement pour régner en maîtres dans la philosophie, dans l'art oratoire et dans les plaidoyers sur le forum. C'était de la formation professionnelle, mais en même temps une forme raffinée de formation générale, qui leur permettait d'accéder au pouvoir et de le conserver.

La classe populaire s'est formée aux activités plus ou moins nobles du commerce et de l'enseignement aux enfants pour assurer ses moyens d'existence et cette formation n'était pas non plus dépourvue d'éléments de formation générale.

Ainsi les lignes frontières entre formation générale et formation professionnelle ne sont pas toujours très évidentes. Ce qui est évident, ce sont les finalités et le résultat de ces formations. Malheureusement, dans les cours de formation professionnelle, on ne parle jamais ni de finalités, ni de philosophie, mais seulement de modalités.

Les crises catastrophiques qui se présentent aujourd'hui, de la destruction des "deux Tours" à l'augmentation du chômage maquillée depuis des années avec des cures douteuses, entraînent des réactions qui cherchent dans le seul domaine militaire la réponse à des problèmes qui vont bien au delà. La prise de conscience du caractère incontrôlable de pays entiers comme l'Argentine, les crises majeures entre patronat et syndicats remettent en question les systèmes éducatifs des différents pays, systèmes qui ont eux aussi leur part de responsabilité dans ces graves problèmes.

Il faut éviter de faire porter toute la responsabilité du non-fonctionnement de la planète à l'éducatif, mais il ne faut pas non plus en sous-estimer le rôle. Les Européens sont très élogieux quant à l'éducation du début des années 70, mais ils ont tendance à oublier que c'était le grand moment de l'euphorie économique de l'Europe et que l'on avait de ce fait laissé tant aux théoriciens qu'aux praticiens toute latitude pour développer des liens entre formation générale et formation professionnelle.

Je pense qu'à l'origine de ce changement de cap il y a eu la prétendue crise du pétrole sans doute, mais également les débuts de la farouche compétition internationale dans le cadre du développement de la mondialisation, un affaiblissement progressif des syndicats, qui ont eu du mal à défendre la formation générale des travailleurs considérée comme un luxe dans des périodes dites de crise et aussi, ce dont je vais m'entretenir ici, l'abandon par les experts de la formation du thème de la formation générale.

## **La disparition de la formation générale dans les programmes**

J'ai vécu personnellement le manque d'intérêt progressif d'un certain nombre d'acteurs du domaine de la formation, qui s'obstinaient à dire que la formation générale n'était pas fondamentale pour la formation professionnelle, ni pour les ouvriers, ni pour les cadres. De nouveaux experts de la gestion et de la formation, s'appuyant sur une littérature des plus redoutables, ont commencé à ne plus parler de formation professionnelle qu'à

**(Discours inaugural de l'Agora consacrée au thème: L'image et le statut de la formation et de l'enseignement professionnels: que faut-il changer? (29-30 avril 2002, Thessalonique, Grèce)**



condition que la finalité de ladite formation fût la fonctionnalité et l'efficacité des travailleurs et qu'elle incitât à la flexibilité du travail.

Des formateurs au riche passé culturel se sont transformés en simples exécutants aux ordres d'une culture exogène ne reflétant le plus souvent ni les intérêts des travailleurs, ni ceux de l'entreprise. Sur le plan scientifique, nous ne sommes restés qu'une poignée de camarades à maintenir des relations étroites, non pas avec des idéologues, mais avec des hommes sérieux du monde de l'entreprise et du monde syndical.

Les boîtes vendant de "nouvelles formations" se sont multipliées, leur prix étant en accélération continue et leurs résultats en dégradation permanente.

Je tiens absolument à vous dire ces choses à l'occasion de cette Agora, car sinon on se dirigera vers des congratulations totalement inutiles. Jamais les administrations ni les entreprises, ni l'ensemble de la société n'ont eu autant besoin qu'aujourd'hui d'hommes et de femmes imprégnés de culture pour faire face aux modifications majeures les concernant. Quelle est la place de la science et de la technologie? Elles font partie de cette culture, à condition qu'elles ne deviennent pas totalitaires et qu'elles conservent leur fonctions et leur espace. Or c'est cette lutte historique qui pose problème et c'est là que réside mon hypothèse. Si on veut que la formation réponde aux besoins de la société, il faut alors construire et former des chercheurs, des professeurs, des fonctionnaires capables de dire non aux pressions et à l'oppression des structures de pouvoir, nationales et internationales, qui imposent des formations techniques qui, de fait, tuent l'éducation.

La formation des hommes et des femmes engagés dans les activités éducatives au sens large est fondamentale, ainsi que celle des chercheurs dans ce domaine. Il faut résister à une forme de prostitution sous-jacente, dont on peut déjà voir les résultats. Relancer la formation ne signifie sûrement pas séparer les travailleurs par catégories d'emploi en fonction de leurs tâches spécifiques. Le chercheur, tout autant que le cadre, a besoin de se former à la philosophie; les mathémati-

ques sont fondamentales tant pour l'OS que pour l'ingénieur.

Un tel projet éducatif va redonner du souffle à la contestation d'un système éducatif en crise, contestation actuellement bloquée parce qu'elle se limite aux structures et à la législation.

Les amis du Cedefop m'invitent, après vingt ans d'interruption, à réfléchir à nouveau à ces questions. Les amis de Kameoka m'honorent d'un Prix pour avoir contribué à développer la pensée éducative au Japon depuis vingt ans sur le thème de l'éducation permanente vue exactement dans la perspective d'une forte composante de formation culturelle et d'auto-formation.

C. Griffin, au chapitre "Ettore Gelpi" <sup>(1)</sup>, insiste sur les relations que j'établis entre formation, éducation et culture. Tout cela est concomitant. La crise est profonde et on cherche à analyser d'autres causes possibles. Si la lutte que j'ai menée a porté et si elle est reconnue aujourd'hui, c'est parce que ne me suis jamais battu seul. Je me suis toujours battu en alliance avec des groupes constitués et indépendants, qui partagent depuis toujours ces idées, parce qu'ils les mettent en pratique et parce qu'ils résistent à la pression des différentes formes de corruption qui ont manipulé le système éducatif et la formation professionnelle depuis trente ans. L'ouvrier qui travaille en entreprise, le travailleur migrant qui se forme pour survivre dans le nouveau pays où il travaille, la femme qui se bat pour accéder au travail et le conserver, le jeune apprenti qui ne se satisfait pas du petit salaire qu'il touche à la fin du mois, connaissent bien la valeur de la formation générale et sont conscients de son importance dans la construction de leur avenir et pour ne pas être rejetés comme des citrons pressés... Je les connais, je les ai fréquentés. On a réfléchi ensemble. Ce sont eux, les vrais chercheurs auxquels j'invite le public ici présent à se référer sans démagogie, mais avec beaucoup de désir d'apprendre, de curiosité et d'amour.

J'ai été confronté non seulement aux institutions manipulées par les financeurs, ou ceux qui faisaient semblant de payer, mais parfois aussi aux syndicats subissant les pressions des institutions nationales et in-

<sup>(1)</sup> P. Jarvis, Coord. *20th Century Thinkers in Adult and Continuing Education*, 2<sup>e</sup> éd., p. 274-288.





ternationales de manière directe ou indirecte. La nature amicale de ces conflits n'en diminuait pas pour autant l'âpreté.

Si je me fâche aussi durement contre mes collègues, ceux travaillant dans le même champ professionnel que moi, chercheurs, professeurs, fonctionnaires, c'est peut-être parce qu'ils n'ignorent rien de ces luttes de pouvoir et que, par le passé, ils ont eu le désir de se battre pour renforcer cette relation entre formation générale et formation professionnelle, c'est-à-dire pour la démocratie éducative. J'ai connu de nombreuses déceptions – et j'en connais encore –, mais je pense que le privilège que j'ai eu de courir le monde de l'éducation pendant toutes ces années pour mon travail n'a pas seulement été un droit, mais surtout un devoir, celui de s'opposer à ces manipulations.

Je serais particulièrement heureux de voir les boîtes privées de formation, les revues, les séminaires mener des recherches

et travailler de concert sur ce thème en association avec ceux qui sont les spécialistes et les défenseurs de l'éducation. Il est évident que, lorsque l'on parle de culture, on ne peut pas ne pas s'associer à ceux qui se sont intéressés à la formation générale et la formation culturelle, de même que lorsque l'on parle de travail, je trouve indécent d'en parler sans le connaître, comme de plus en plus de personnes ont tendance à le faire.

Vous m'avez invité ici pour participer à un renouveau: si vous vouliez seulement quelqu'un qui vous fasse une analyse critique de tous les textes parus sur la formation continue depuis trente ans, vous vous êtes trompés d'adresse. Au cours de ces trente ans, ceux qui étaient les militants de la culture se sont transformés en copies de "managers", croyant que la connaissance et le maniement de la technologie les libérait de l'obligation de continuer à approfondir leurs connaissances culturelles.





# Dynamique de l'éducation et systèmes éducatifs



**Jean Vincens**

Professeur émérite  
à l'Université  
des Sciences Sociales  
de Toulouse

Cet article s'appuie sur une recherche collective, le projet EDEX (Educational Expansion and Labour Market), financé par la Communauté Européenne <sup>(1)</sup>.

L'objectif général de la recherche était d'examiner les modalités et les conséquences de l'augmentation massive du nombre d'actifs diplômés dans cinq pays européens (Allemagne, Espagne, France, Italie et Royaume-Uni) au cours des 40 dernières années.

La phase 1 (Work Package 1 = WP1) était placée sous la responsabilité de Hilary Steedman et de l'auteur de cet article. Elle a été terminée dans le courant de l'année 2000.

L'article utilise les résultats exposés dans le rapport final (Steedman et Vincens, 2000) mais il n'est pas un résumé de celui-ci. Il cherche à prolonger la réflexion collective qui est présentée dans le rapport en mettant l'accent sur les résultats qui semblent les plus nouveaux et développe l'interprétation des données, qui n'était qu'esquissée dans le rapport lui-même.

L'une des spécificités de la méthodologie du projet EDEX a été d'adopter une approche générationnelle. Des travaux précédents menés par les mêmes équipes, grâce à un financement du Cedefop (Mallet et al., 1997), avaient suggéré que la plupart des diplômes étaient acquis par les jeunes et par conséquent que l'élévation du niveau d'éducation de la population se faisait par un processus démographique:

□ le niveau d'éducation atteint à 30 ans environ par une génération se modifie très

peu par la suite. Il y a des exceptions, mais le résultat est solide.

□ La conséquence est que l'élévation du niveau général d'éducation s'effectue par l'avancement dans l'échelle des âges de générations de plus en plus diplômées.

□ Cette caractéristique du processus d'acquisition des diplômes permet de retracer l'évolution du niveau d'éducation en comparant simplement les structures par diplôme des différentes générations qui constituent la population à une date donnée.

□ Cette démarche, fondée sur l'observation de générations successives, permet aussi d'analyser les systèmes éducatifs d'une manière nouvelle: on suit une génération qui commence sa scolarité à une date donnée et qui traverse le système éducatif en se répartissant entre les divers cursus qui constituent celui-ci à ce moment là. Le changement de ces répartitions au cours du temps résulte à la fois d'une utilisation différente de cursus inchangés et de la modification des cursus offerts. Cette méthode, dite "méthode des graphes des systèmes éducatifs" mise au point par B. Fourcade du LIRHE s'est révélée très féconde (Béduwé et Fourcade, 2000).

La première partie de l'article présente les principaux traits de l'évolution de la structure par diplômes dans les cinq pays. La seconde partie essaie de cerner les principales causes du développement de l'éducation. La troisième partie, enfin, cherche à préciser les convergences et divergences d'évolution entre les cinq pays.

**Après avoir esquissé les principaux traits de l'évolution de la structure par diplôme dans cinq pays de l'Union européenne – Allemagne, Espagne, France, Italie et Royaume-Uni –, cet article montre qu'il n'y a pas de modèle unique de développement de l'éducation et explique la diversité rencontrée à partir des relations entre éducation et développement économique. De fait, deux ensembles de relations expliquent le développement observé de l'éducation, celles entre offre et demande de formation et celles entre offre et demande de compétences sur les marchés du travail. Par ailleurs, le poids du passé est déterminant, ce qui fait que plus l'éducation se développe, plus l'hétérogénéité des systèmes éducatifs augmente, chaque pays apportant aux problèmes qui se posent à tous une réponse spécifique liée à ses traditions politiques et à l'organisation de ses rapports sociaux.**

<sup>(1)</sup> Ce projet réunit les équipes suivantes:

- Université des Sciences Sociales de Toulouse, Laboratoire Interdisciplinaire de Recherches sur les Ressources Humaines et l'Emploi (LIRHE)
- Universitat autonoma de Barcelona (UAB), Grup de Recerca Educació i Treball (GRET)
- London School of Economics (LES), Center for Economic Performance (CEP)
- Zentrum für Sozialforschung Halle (ZSH)
- Centro di Ricerche Economiche e Sociali (CERES) Roma
- Center for Research On Innovation and Society (CRIS) Berlin & Santa Barbara.



## Première partie L'évolution

### 1) Les données

Le tableau I compare les générations nées en 1940, 1950, 1960 et 1970, en utilisant une nomenclature simplifiée, proposée par Hilary Steedman, et utilisée dans le rapport EDEX.

Les catégories sont les suivantes:

□ 1a. Sans diplôme. Au Royaume-Uni les "no qualifications"; en France les "sans diplôme"; en Italie les "licence école primaire ou sans titre" (non séparés dans les données); en Allemagne les "sans diplôme" et les "non réponse"; en Espagne les "sense estudis".

□ 1b. École obligatoire terminée et certificat d'études primaires; en France les "certificats d'études primaires"; en Espagne les "primaris"; en Allemagne les *Hauptschule*;

□ 2. Certificat de l'école secondaire de premier niveau. Au R.-U. les *O-level*, les CSE, les GCSE; en France les BEPC; en Allemagne les *Realschule*; en Italie les diplômés de la *scuola media*; en Espagne le *Bachillerato elemental*, EGB cycle supérieur.

□ 3. Certificat de formation professionnelle. Au R.-U. les "others", le *Trade Apprenticeship*, les *City&Guilds*, les ONC/OND, les NVQ 2/3; en France les CAP/BEP; en Allemagne les apprentissages, BFS; en Italie les diplômés de la *scuola professionale*; en Espagne la FP.

□ 4. Certificat de second cycle secondaire, général, technologique ou professionnel (accès aux études supérieures). Au R.-U. les *A-level*; en Allemagne, les *Abitur* et *Fachhochschulreife*; en France, les baccalauréats; en Italie, les *Maturità*, les diplômés de *Magisterio*, de *Scuola Tecnica*; en Espagne, le *Bachillerato Superior*, le BUP, le COU.

□ 5. Études supérieures. Au R.-U., les "degrees", les HNC/HND, le "teaching and nursing"; en France les licences et plus, les diplômés de Bac+2; en Allemagne les diplômés universitaires, les *Meister* et Techniciens; en Italie les diplômés uni-

versitaires; en Espagne, les diplômés universitaires courts et longs.

Comme toute nomenclature, celle-ci a des insuffisances. Notamment la catégorie 2, diplômés secondaires de premier niveau, a changé de sens au cours du temps dans plusieurs pays; en France, au R.-U. et en Italie, ces diplômés sont devenus les diplômés de fin de la scolarité obligatoire; nous en tiendrons compte dans la suite de l'analyse.

À partir de l'enquête emploi nationale la plus récente, le tableau 1 donne, pour quatre générations, la structure de la population totale par diplôme. La génération née en 1940 a 60 ans en 2000 et se trouve en partie hors de la population active. La génération née en 1970 a 30 ans en 2000 et vient d'acquiescer l'essentiel des diplômés qui la caractériseront tout au long de sa vie (tableau 1).

□ La génération 1940 a eu vingt ans en 1960, elle a donc pour l'essentiel connu le système éducatif des années 50. Puisque la plupart des diplômés sont acquis en formation initiale, la structure par diplôme de cette génération, structure mesurée en 1998, donne une bonne approximation de la "production" des systèmes éducatifs de ces années 50. De même la génération 1950 a eu 20 ans en 1970 et sa structure par diplôme reflète la production du système éducatif des années 60, etc.

□ Nous pouvons considérer que les niveaux 1a, 1b et 2 correspondent à la scolarité obligatoire: le tableau 1 fait bien ressortir, en effet, les coupures aux niveaux 1b ou 2; quand le niveau 1b est important, le niveau 2 est faible ou inexistant et inversement. La principale exception concerne la France pour les générations 1940 et 1950: le diplôme obtenu à la fin du premier cycle secondaire exigeait une durée d'études dépassant l'obligation scolaire; par la suite le certificat d'études primaires (niveau 1b) a perdu de son importance et, de fait, le brevet d'études du premier cycle est devenu le premier diplôme pouvant être obtenu. Un mécanisme peu différent a joué au R.-U. En Italie, la licence moyenne inférieure est en réalité le diplôme de fin d'études primaires.

Dès lors les niveaux 3, 4 et 5 correspondent à la formation postobligatoire. La



montée du niveau d'éducation s'est faite par deux processus, (i) l'allongement de la scolarité obligatoire et la baisse de la proportion de ceux qui sortent sans aucun diplôme, (ii) l'expansion de la formation postobligatoire; ce second processus a eu une grande importance, comme le montre le tableau 2. Pour repérer les différences entre les périodes et les pays, ce tableau donne les pourcentages cumulés des niveaux d'éducation de chaque génération en partant des diplômes d'enseignement supérieur (catégorie 5 de la nomenclature), ce qui permet de mesurer la proportion de la génération dont le niveau d'éducation dépasse le niveau qui peut être atteint à la fin de la scolarité obligatoire (tableau 2).

Le niveau 4 correspond au diplôme permettant l'accès à l'enseignement supérieur, le niveau 3 correspond à la formation professionnelle "courte", celle des ouvriers et des employés qualifiés.

## 2) Commentaire

1) La situation de départ. Regardons d'abord la génération 1940. Pour la catégorie 5 trois pays se détachent, le Royaume-Uni, la France et l'Allemagne, les deux autres étant nettement en dessous. Pour le sous-total 5+4, l'Italie rejoint les trois pays de tête, l'Espagne reste à un niveau inférieur; pour le sous-total 5+4+3, l'Allemagne et le Royaume-Uni sont nettement en tête, suivis par la France.

La génération 1940 a commencé à être scolarisée à la fin de la Seconde Guerre Mondiale. La scolarité obligatoire durait jusqu'à 13 ans en Espagne, 14 ans en Allemagne, en Italie et en France, 15 ans au Royaume-Uni. Moins de 20 % de la génération suivait une formation générale plus longue servant de support à une formation technique moyenne et surtout à la formation supérieure. Enfin une grande partie de chaque génération était appelée à exercer des professions qualifiées d'ouvriers et d'employés pour lesquelles la formation pouvait être donnée de manière explicite avec une certification ou de manière implicite sur le tas. C'est cette situation que nous retrouvons dans les données.

L'Allemagne assure une formation explicite aux deux tiers de la génération et la

## La structure par diplôme de quelques générations

Tableau 1.

Nés en 1940	Allemagne	Roy.-Uni	France	Italie	Espagne
1a sans diplôme	9	39	28	56	32
1b dipl école obl.	24	-	27	-	57
2 1 <sup>er</sup> cycle second.	1	9	6	23	-
3 form. prof.	51	34	20	3	3
4 2 <sup>e</sup> cycle sec.	-	3	7	12	2
5 supérieur	14	16	12	5	6
Nés en 1950	Allemagne	Roy.-Uni	France	Italie	Espagne
1a	8	24	18	31	12
1b	14	-	18	-	63
2	2	12	7	34	-
3	53	38	30	5	5
4	-	4	10	20	8
5	21	22	17	10	13
Nés en 1960	Allemagne	Roy.-Uni	France	Italie	Espagne
1a	9	16	23	10	4
1b	11	-	4	-	54
2	3	23	9	43	-
3	56	30	31	7	14
4	-	7	12	30	12
5	22	25	21	10	16
Nés en 1970	Allemagne	Roy.-Uni	France*	Italie	Espagne
1a	8	11	17	6	2
1b	9	-	1	-	38
2	3	23	4	41	-
3	58	31	30	7	20
4	-	9	16	39	18
5	20	26	32	7	23

\* Enquête emploi 1999, donc à 29 ans.

formation professionnelle est particulièrement développée. Le Royaume-Uni a lui aussi une formation professionnelle importante, bien qu'assez loin de celle de l'Allemagne. La France occupe une position intermédiaire en ce qui concerne la formation professionnelle du niveau trois et ce type de formation est très peu développé en Italie et en Espagne. Cela signifie que, dans ces deux pays, mais aussi dans une moindre mesure en France et au Royaume-Uni, la formation sur le tas, non reconnue par une certification, joue un rôle important.

L'Allemagne et le Royaume-Uni ont en 1950 les systèmes éducatifs les plus développés, dans lesquels la formation pro-



## Les diplômes obtenus après l'enseignement obligatoire. Proportions cumulées.

Tableau 2.

Nés en 1940	Allemagne	Roy.-Uni	France	Italie	Espagne
5	14	16	12	5	6
5+4	14	19	19	17	8
5+4+3	65	53	39	20	11
Nés en 1950	Allemagne	Roy.-Uni	France	Italie	Espagne
5	21	22	17	10	13
5+4	21	26	27	30	21
5+4+3	74	64	57	35	26
Nés en 1960	Allemagne	Roy.-Uni	France	Italie	Espagne
5	22	25	21	10	16
5+4	25*	32	33	40	28
5+4+3	78	62	64	47	42
Nés en 1970	Allemagne	Roy.-Uni	France	Italie	Espagne
5	20	26	32	7	22
5+4	27*	35	48	46	41
5+4+3	78	66	78	53	61

\*La somme 4+5 a été corrigée et intègre les titulaires de l'Abitur qui possèdent également le diplôme d'apprentissage acquis postérieurement à l'obtention de l'Abitur.

cette génération ayant un diplôme post-obligatoire n'est pas loin de 80 % en Allemagne et en France, 66 % au R.U., 61 % en Espagne et 53 % en Italie; mais, dans ce dernier pays, la proportion de diplômés, notamment du supérieur, va continuer à augmenter après 30 ans.

La structure de ces diplômes postobligatoires était différente au départ et elle a évolué de manière propre à chaque pays.

Cette situation et ces évolutions peuvent être cernées d'un peu plus près en calculant la part des niveaux 4 et 5 dans le sous-total 5+4+3: le tableau 3 donne le résultat pour les quatre cohortes (tableau 3).

Plus le coefficient est faible et plus la part des diplômes secondaires longs et supérieurs est faible dans l'ensemble des diplômes postobligatoires. A contrario, cela fait bien ressortir l'importance de la formation professionnelle en Allemagne et au R.-U. pour la génération 1940 et la quasi inexistence de ce type de formation (sanctionnée par des diplômes) en Italie et en Espagne, ainsi que la situation intermédiaire de la France.

fessionnelle du niveau 3 n'est ni financée, ni gérée par l'État, mais relève des entreprises (Allemagne) ou d'organismes divers (Royaume-Uni). En France la formation professionnelle courte est partagée entre l'enseignement professionnel public et l'apprentissage.

2) L'évolution de la génération 1940 à la génération 1970 est influencée par ces différences de départ, tout autant que par les choix effectués au cours de la période.

Le total cumulé 5+4+3 augmente fortement pour tous les pays, de la génération 1940 à la génération 1950; l'augmentation en Espagne, en France et en Italie étant nettement supérieure à celle des deux autres pays. La génération 1960 révèle la poursuite de l'augmentation en Espagne, France et Italie et un ralentissement très net en Allemagne et au Royaume-Uni. Enfin la génération 1970 montre une quasi stagnation en Allemagne, une faible augmentation au R.-U., et une poursuite de la hausse dans les autres pays. En définitive, en 1998, lorsque la génération 1970 approche des trente ans, la proportion de

La part de l'enseignement secondaire long et de l'enseignement supérieur augmente d'une génération à l'autre dans tous les pays, sauf l'Espagne, ce qui reflète le développement de la formation professionnelle dans ce pays. Le cas de l'Italie est particulier: une partie plus importante qu'ailleurs de la formation secondaire longue est une formation professionnelle qui est suivie d'une entrée sur le marché du travail.

Les différences au départ (génération 1940) s'expliquent aisément par le très faible poids de la formation professionnelle courte en Espagne, en Italie et dans une moindre mesure en France. On constate que, l'Espagne exceptée, les autres pays ont des proportions comparables de diplômés de niveau 5+4, l'Allemagne étant un peu en retrait.

Au moins jusqu'à la génération 1960, l'évolution est analogue en France, en Italie et au R.-U. L'Espagne rejoint ces trois pays et l'Allemagne montre une croissance plus lente. Le passage de la génération 1960 à la génération 1970 révèle des divergences



d'évolution plus marquées: la France est le premier pays où la proportion de diplômés de niveau 5+4 approche 50 % de la génération – celle qui a 30 ans en 2000 – l'Italie n'en est pas loin, l'Espagne semble aller dans la même direction, alors que la proportion ne dépasse pas 35 % au R.-U. et n'atteint pas 30 % en Allemagne. Les données concernant la génération 1980 apportent quelques indications supplémentaires: en France la proportion de ceux qui obtiennent au moins un diplôme de niveau 4 (un baccalauréat) a fortement augmenté au cours des années 90 et a atteint 60 % pour la génération 1975 et les suivantes; mais cela s'est fait surtout par une réduction de la proportion de ceux dont le plus haut diplôme était de niveau 3. Au R.-U., après 1988 la proportion de jeunes atteignant au moins le *A-level* a fortement augmenté et semble se stabiliser un peu en dessous de 40 % des générations nées à partir de 1975. En Allemagne l'évolution semble plus régulière et, pour la génération 1975, la proportion de ceux qui possèdent des diplômes permettant l'accès à au moins l'une des formes d'enseignement supérieur est d'environ 37 à 38 %.

Il apparaît clairement qu'il n'y a pas eu un modèle unique de développement de l'éducation qui aurait conduit la France et, plus encore, l'Italie et l'Espagne à imiter les deux pays plus avancés en matière d'éducation et à suivre le même chemin.

Les principales questions que pose l'évolution de l'éducation dans les cinq pays concernent l'éducation obligatoire, mais plus encore l'éducation postobligatoire. Pourquoi de tels écarts dans la proportion de diplômés susceptibles d'accéder aux études supérieures ou ayant un diplôme supérieur? Pourquoi la formation professionnelle courte ou moyenne est-elle si différente d'un pays à l'autre?

Poser ces questions, c'est s'interroger sur les relations entre l'éducation et le développement économique.

### 3) Éducation et développement

L'étude spécifique de ces relations dépasse évidemment le cadre de ce travail qui, pour reprendre le titre d'un article récent (Bils et Klenow, 2000), ne cherche pas à répondre à la question "Does Schooling Cause Growth?".

### Part des niveaux 4 et 5 en pourcentage du sous-total 5+4+3

Tableau 3.

	Allemagne	Roy.-Uni	France	Italie	Espagne
Nés en 1940	0,22	0,36	0,49	0,85	0,73
Nés en 1950	0,28	0,41	0,47	0,86	0,81
Nés en 1960	0,32*	0,52	0,52	0,85	0,67
Nés en 1970	0,35*	0,53	0,62	0,87	0,78

\*La somme 4+5 a été corrigée comme il a été indiqué plus haut.

Quelques remarques sont cependant utiles.

1) Les pays dont le niveau économique était le plus faible vers 1960 étaient aussi ceux dont le niveau d'éducation était le plus bas. Ce sont les pays qui ont connu à la fois le développement économique et celui de l'éducation les plus rapides. Un exemple: le revenu par habitant en Italie, exprimé en pourcentage de celui du Royaume-Uni, a évolué comme suit:

1960	1983	1998
0,66	0,90	1,03

(Sources: 1960 et 1983 CERC, 1985, p. 38; 1998 OCDE, 2000, p. 17, revenu national disponible pour 1960 et 1983, PIB pour 1998)

2) Le développement économique s'accompagne d'un ensemble de transformations sociales, comme l'urbanisation, la création de marchés du travail plus vastes, de nouvelles formes d'organisation du travail, l'extension du syndicalisme et des accords collectifs, l'accroissement de la mobilité géographique et professionnelle. Le développement économique accroît le besoin de compétences (*skills*) mais les phénomènes qui viennent d'être rappelés contribuent à susciter de profonds changements dans les modes d'acquisition des compétences et dans la façon de les identifier. Les différences des niveaux d'éducation postobligatoire pour la génération 1940 reflètent ainsi les différences de développement économique au début des années soixante. L'Allemagne et le Royaume-Uni ont alors le revenu par habitant le plus élevé; celui de la France s'élève à 71 % de celui du R.-U. (CERC 1985)



3) Pour rendre compte de ces changements, il faut distinguer le développement des compétences et celui de la scolarisation. L'éducation explicite, donnée de manière organisée en cursus et couronnée par des diplômes, a joué en réalité quatre rôles au cours de la période 1950–2000: elle a contribué à donner aux individus les compétences accrues utiles au développement économique; elle s'est substituée à une partie de la formation peu apparente qui était donnée sur le tas dans les entreprises et les exploitations agricoles souvent familiales; elle a contribué au processus de certification explicite des compétences qui est de plus en plus utile au fonctionnement du marché du travail dans les nouvelles formes d'organisation de la société, enfin elle a joué un rôle de filtre dans le processus de sélection en vue des emplois, ce qui signifie aussi qu'elle a été un des mécanismes du positionnement social des individus.

Selon le niveau de développement économique au début des années soixante, ces rôles avaient une importance relative différente selon les pays, ce qui était un facteur de différence des systèmes éducatifs. Ceux-ci traduisent les caractéristiques de l'offre et de la demande d'éducation essentiellement initiale. L'étude comparative du développement de l'éducation doit donc être centrée sur cette offre et cette demande. Parler d'offre et de demande d'éducation ne signifie pas qu'il s'agit d'un marché de type concurrentiel et la seconde partie de cet article va s'attacher à décrire plus précisément ce qui détermine cette offre et cette demande et leurs évolutions. Au sortir du système éducatif, les jeunes diplômés constituent l'offre de formés qui rencontre la demande émanant des entreprises. Les marchés du travail jouent un rôle essentiel pour l'utilisation des diplômes et bien évidemment ce rôle rétroagit sur l'offre et la demande de formation. Mais de quelle manière? C'est une des questions auxquelles il faudra essayer de répondre.

## Seconde partie L'offre et la demande d'éducation

Dans l'univers du marché, le développement d'une production quelconque ré-

sulte d'initiatives qui peuvent venir de l'offre ou de la demande; les offreurs peuvent proposer des biens nouveaux et la demande légitime cette offre en achetant ces biens; mais les demandeurs peuvent aussi exprimer leurs désirs en explicitant les utilités qu'ils recherchent et les offreurs traduisent ensuite cette demande latente en biens et services concrets. L'éducation n'obéit que très partiellement à ce schéma. Chaque pays possède son système éducatif qui a des caractères propres et qui reflète des choix politiques généralement stables dans le temps. De ce point de vue l'offre précède la demande et quelquefois s'impose complètement à elle: c'est le cas de la scolarité obligatoire. Mais il reste des marges de liberté et les différents groupes d'acteurs, État ou collectivités territoriales, familles, entreprises, syndicats (notamment d'enseignants), jouent un rôle dans la construction et l'évolution des systèmes éducatifs et donc de leur résultat: le nombre de diplômés et la structure par diplôme de chaque génération.

### 1) Les pouvoirs publics

Les choix politiques en matière d'éducation ont été largement irréversibles dans les pays étudiés et les changements de majorité politique ne les ont pas substantiellement modifiés. Aussi chaque pays présente-t-il un système éducatif dont les traits essentiels demeurent reconnaissables entre 1950 et 2000, à l'exception peut-être de l'Espagne, qui a construit son système éducatif à partir d'un niveau très bas. Il est donc facile de contextualiser le développement de l'éducation, mais il est plus difficile de repérer les tendances communes.

Pendant la politique suivie par tous les pays a eu pour objectif de développer l'éducation, objectif d'autant plus ambitieux que le niveau de départ était bas. Quatre idées majeures sous-tendaient cette politique.

□ La première était l'idée d'équité. Il convenait de placer les enfants dans une situation d'égalité des chances. Mais très vite cette notion a révélé sa complexité. S'agit-il d'imposer à tous un cursus minimum identique? Et quelle sera sa longueur? S'agit-il de donner une égalité de chances au départ et de bâtir un système





de différenciation fondé sur la réussite scolaire et non sur l'origine sociale ou le revenu de la famille? Mais cette réussite n'est pas indépendante de la situation de la famille, de sorte que le problème n'est pas complètement résolu par le choix d'un critère méritocratique. Chaque pays a pu répondre différemment à ces questions.

□ La seconde idée était de donner à tous les enfants le minimum de connaissances jugées nécessaires pour vivre et travailler dans la société d'aujourd'hui, ce qui comprend la diffusion des valeurs qui sous-tendent ces sociétés.

□ La troisième idée a joué un rôle différent selon les pays. C'est l'idée que le développement économique exige une mobilisation des talents et un développement de l'éducation qui est ainsi considérée au minimum comme une condition permissive de la croissance économique et même, quelquefois, comme une cause, jouant le rôle d'une variable indépendante dans le processus de croissance.

□ La quatrième idée est celle du positionnement de tous les niveaux de diplôme par rapport au devenir probable de ceux qui ont suivi ce cursus, c'est-à-dire finalement par rapport à une représentation simplifiée des relations entre les niveaux de diplôme et les emplois accessibles en entrant dans la vie active. Les rapports nationaux montrent bien comment cette idée a été mise en œuvre: Par exemple, jusqu'en 1962 en Italie, chaque génération était l'objet d'une orientation à dix ans; environ 45 % de la génération préparaient leur entrée à 14 ans dans la vie active et suivaient un enseignement pratique censé les y préparer; les autres suivaient l'enseignement secondaire court, jusqu'à 14 ans également et s'orientaient ensuite vers les études secondaires longues ou entraient dans la vie active, mais plutôt dans le secteur tertiaire que secondaire.

Les pouvoirs publics, en définitive, ont eu le rôle prépondérant dans l'élaboration de l'architecture du système éducatif des cinq pays: définition des différents cursus et de leur articulation, conditions générales d'admission et quelquefois même nombre d'individus pouvant être admis dans telle filière. Au minimum cela concerne la formation obligatoire, la for-

mation secondaire générale qui conditionne en grande partie l'accès à l'enseignement supérieur et enfin l'essentiel de cet enseignement supérieur lui-même. En ce qui concerne la formation professionnelle dite courte, souvent directement articulée sur l'orientation à la fin de l'enseignement obligatoire, la situation est plus complexe.

## 2) Les entreprises

Elles sont toujours intervenues dans la formation professionnelle par l'intermédiaire de l'apprentissage, mais celui-ci a pris des formes très diverses. Le degré d'institutionnalisation le plus élevé est celui de l'Allemagne avec le système dual, où les entreprises assurent une part importante de la formation professionnelle de la majorité de chaque génération. Lorsque la formation professionnelle est principalement assurée par des établissements financés par les pouvoirs publics, les entreprises ne sont pas exclues du jeu, puisqu'elles interviennent dans la définition des cursus.

L'influence des entreprises s'exerce aussi de manière indirecte par l'utilisation des diplômés qui se présentent sur le marché du travail. Les entreprises ont besoin de compétences, c'est-à-dire d'individus capables d'accomplir les tâches nécessaires à la production des biens et services. Ces tâches peuvent être combinées de façons différentes, de sorte que le contenu des emplois et la structure d'emplois des entreprises ne sont pas strictement déterminées par la technique et la nature du bien produit. Par conséquent les entreprises cherchent avant tout les individus susceptibles d'occuper des emplois le plus efficacement possible, au coût le plus faible et avec une bonne capacité d'adaptation. Elles sont ainsi des utilisatrices du système éducatif et elles réagissent aux changements qualitatifs et quantitatifs de l'offre de diplômés qui résulte du développement de l'éducation. Dans certaines configurations des relations entre le système de formation et les marchés du travail, cela n'est pas incompatible avec une logique d'adéquation entre des formations et des emplois. Le cas des professions réglementées où un diplôme déterminé est la condition nécessaire de l'accès à cet emploi en est le meilleur exemple.



### 3) Les familles et les jeunes

Ils constituent la demande de formation. On écrit souvent qu'il s'agit d'une "demande sociale" qui est autonome et constitue une tendance de fond de l'évolution des sociétés. Kivinen et Ahola (1999) écrivent par exemple: "Facing growing social demand, governments are forced to expand educational provision. At the same time, this feeds 'educational self-propulsion' which means that the educational level of the population rises irrespective of changes in occupational structures and skills demand". Selon cette conception, le développement de l'éducation serait dû essentiellement à cette demande sociale un peu mystérieuse.

Pour comprendre l'évolution des systèmes éducatifs et de la demande d'éducation, il paraît plus sage d'analyser cette demande d'éducation en y voyant le résultat des processus de choix sous contrainte effectués par les individus et les familles. Les éléments de ces choix sont variés et complexes et sont étudiés par l'économie et la sociologie de l'éducation. Le raisonnement tient compte des coûts et des gains escomptés dans un contexte d'imperfection de l'information où l'individu peut au mieux connaître sa probabilité d'obtenir le diplôme s'il s'engage dans tel cycle d'études et la probabilité d'obtenir le gain moyen associé à ce diplôme. Dans ces conditions, l'individu prend en compte les gains associés aux divers types d'études, le coût direct de l'éducation et le coût d'opportunité ou revenu perdu en étudiant au lieu de travailler. Supposons qu'à l'issue de la scolarité obligatoire un individu ait le choix entre deux possibilités: (i) s'engager dans un cycle d'études de trois ans avec une probabilité  $p$  d'obtenir le diplôme terminal et en sachant que ce diplôme lui permettra d'obtenir un emploi E1 dont le gain moyen est  $W1$  avec une variance donnée; (ii) entrer sur le marché du travail où il peut obtenir immédiatement le salaire  $W2$  inférieur à  $W1$  en sachant qu'après trois ans il pourra obtenir un emploi E'2 dont le gain moyen est  $W'2$  avec également une certaine variance. Supposons en outre que le coût direct de l'éducation soit nul. Le choix de poursuivre les études sera très probable si la probabilité  $p$  d'obtenir le diplôme est élevée, si  $W2$  ainsi que  $W'2$  sont beaucoup plus faibles que  $W1$  et si la variance des gains

dans l'emploi E1 est plus faible que celle associée à l'emploi E'2. Mais une probabilité  $p$  faible peut entraîner le choix en faveur de l'entrée immédiate sur le marché du travail.

Il s'ensuit que la demande d'éducation par les familles et les jeunes est directement influencée par l'organisation du système éducatif, qui conditionne les probabilités de réussite dans les divers cursus qui sont offerts et qui agit aussi sur les probabilités d'obtenir un emploi auquel est associé un gain moyen donné. La sélection sur critères scolaires à l'entrée d'un cursus réduit évidemment les possibilités de choix.

En définitive, l'élévation de la demande d'éducation au cours du temps nous apparaît comme une réponse à divers stimuli qui combinent les modifications des systèmes éducatifs et les perspectives proposées par les marchés du travail. Par conséquent, il est possible de trouver des périodes où la demande augmente en réponse aux incitations venues du marché du travail et fait pression sur le système éducatif pour que l'offre d'éducation soit accrue. Mais à d'autres moments l'offre d'éducation peut être modifiée par des décisions des pouvoirs publics et entraîner une réponse de la demande; il se peut aussi que cette modification de l'offre d'éducation ait peu d'effets sur la demande, car elle ne change pas fondamentalement les données du choix effectué par les individus.

### 4) La dynamique de l'éducation

En définitive le développement de l'éducation au cours du dernier demi-siècle doit beaucoup dans nos cinq pays aux choix politiques des pouvoirs publics. Mais ces choix laissent des marges de liberté, notamment dans les cas, fréquents, où l'État définit les contenus et les conditions d'admission dans les cursus de formation, mais ne fixe pas de façon stricte le nombre de places offertes dans chaque cursus. Ce nombre dépend de la demande qui se manifestera, c'est-à-dire des choix effectués par les familles. Les pouvoirs publics développent et financent telle ou telle formation en fonction de la demande. Dans chacun des cinq pays existe une combinaison variée de cursus ouverts où le nombre de places évolue, avec plus



ou moins de retard, en fonction de la demande de formation, et de cursus fermés où le nombre de places dépend de choix politiques ou de variables économiques (par exemple le nombre de places dans les diverses spécialités du système dual allemand sont principalement déterminées par les entreprises en fonction de leurs jugements sur l'avenir).

L'évolution montre des convergences entre les pays, mais elle fait ressortir aussi les différences essentielles qui résultent de ces choix politiques et de leur interaction avec la demande, ainsi que du comportement des entreprises; comment ces dernières se sont-elles procurées les compétences qu'elles demandaient? Le développement observé de l'éducation est ainsi le résultat des influences entre deux ensembles de relations: celles qui unissent l'offre et la demande de formation et celles qui unissent l'offre et la demande de compétences sur les marchés du travail.

L'offre de formation est régulée de façon complexe dans les cinq pays. Il existe à peu près partout un secteur éducatif marchand où l'offre de places varie en fonction du prix que les individus sont prêts à payer pour suivre ces cursus, mais la plus grande partie de l'offre obéit à d'autres modes de régulation. Les trois principaux sont (i) la réponse des pouvoirs publics à la demande de formation, (ii) la régulation par les contraintes budgétaires, (iii) la régulation par l'estimation de la demande de formés par les entreprises. Enfin, notamment pour l'enseignement supérieur, le coût des études mis à la charge des étudiants peut contribuer à une régulation qui se rapproche de celle du marché.

### Troisième partie Étude comparative

De 1960 à 2000, le développement de l'éducation dans les cinq pays s'est fait à des rythmes différents qui reflètent avant tout le niveau déjà atteint en 1960, comme l'a montré la première partie. Cependant les choix politiques ont aussi pesé sur ce développement et il se trouve que les deux pays les plus avancés en 1960, l'Allemagne et surtout le Royaume-Uni, ont

	13 ans	14 ans	15 ans	16 ans
<b>Espagne</b>	X	1964		1990
<b>Allemagne</b>		X	1960 (1966)	
<b>Italie</b>		X	1999	
<b>France</b>		X		1959 (1969)
<b>Royaume-Uni</b>		X	1944	1973

été ceux où les choix politiques ont été les plus restrictifs. Par ailleurs, chaque pays, à l'exception de l'Espagne, a développé l'éducation en gardant les principaux traits du système qui existait en 1960, naturellement en insistant sur certaines parties plus que sur les autres. L'Espagne a pratiquement construit son système éducatif actuel en s'inspirant du type français; ce n'était pas la seule possibilité, mais c'était probablement celle qui répondait le mieux à l'état de la société.

La scolarité obligatoire est un premier aspect du développement et c'est celui où les convergences sont les plus nettes. Vient ensuite la formation postobligatoire, où le paysage est beaucoup plus complexe. En effet nous y trouvons à la fois les formations générales secondaires qui, vers 1950, servaient surtout de préalable aux formations supérieures, et les formations professionnelles, y compris l'apprentissage, qui préparaient à des métiers ou professions spécifiées. Enfin viennent les formations supérieures elles-mêmes qui, en 1960, se ressemblaient dans les cinq pays, avec l'exception de la France où la coupure entre les Grandes écoles et l'Université était plus marquée qu'ailleurs.

Nous allons reprendre ces trois points.

#### 1) Scolarité obligatoire et école moyenne

Le tableau ci-dessus montre l'évolution de l'âge auquel se termine la scolarité obligatoire; le signe X indique cet âge en 1944 et la date entre parenthèses indique l'année de mise en œuvre effective du changement.

En 1950, les cinq pays ont un trait commun: à dix ou onze ans, après quatre ou cinq ans de formation de base, se situe



un nœud d'orientation essentiel: entre trois voies en Allemagne et deux voies dans les autres pays.

La voie courte est celle qui mène à la vie active à 14 ans, avec ou sans apprentissage ultérieur. La voie longue est celle du secondaire long, qui mène à un diplôme permettant d'entreprendre immédiatement des études supérieures (ce diplôme est une condition nécessaire mais pas toujours suffisante). En France la voie courte peut être prolongée par deux ou trois ans d'études primaires supérieures qui peuvent permettre de rejoindre la voie longue du secondaire. En Allemagne la voie intermédiaire est la *Realschule* qui permet d'obtenir un diplôme à 16 ans.

Au cours des années 50 et 60 une évolution importante se produit. L'orientation à 10-11 ans perd de son importance ou disparaît sauf en Allemagne. La formation jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire tend à s'uniformiser. Cela correspond à un souci d'équité et au désir de détecter dans tous les milieux les individus capables de faire de bonnes études.

Les études secondaires commencent à 11 ans et la période de 11 à 14 ou 15 ans, c'est-à-dire pratiquement jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire, constitue à la fois un cycle d'études et une phase de sélection, même si cela n'est pas reconnu officiellement dans tous les pays. En Espagne, en Italie, au Royaume-Uni et en France, un diplôme peut être obtenu à la fin de ce cycle mais il joue un rôle différent selon le pays. En Italie, la licence moyenne inférieure, obtenue en principe à 14 ans, conditionne la poursuite d'études mais une large fraction de la génération obtient ce diplôme. En Espagne le *bachillerato elemental* joue le même rôle. En France, le Brevet d'études de premier cycle (BEPC) ne constitue pas un barrage; les poursuites d'études et l'orientation se fondent sur les résultats de la scolarité; d'ailleurs une première orientation a lieu après deux ans de secondaire, soit à l'âge minimum de treize ans, mais les jeunes qui sont orientés à ce moment là vers une formation professionnelle courte sont le plus souvent plus âgés en raison du retard pris dans leur scolarité antérieure. Au Royaume-Uni le *O-level* demeure très sélectif et les résultats conditionnent la poursuite d'études vers le *A-level*.

En Allemagne, l'orientation à 11 ans persiste, mais une proportion croissante de jeunes s'engage dans la voie moyenne et dans la voie longue qui mène à l'*Abitur*.

L'évolution au cours des décennies suivantes ne fera que confirmer ces tendances.

L'allongement de la scolarité obligatoire a été par lui-même un facteur de développement de l'éducation. D'abord il a augmenté le nombre minimum d'années d'études; ensuite il a été accompagné d'un effort pour permettre à une forte proportion d'élèves d'obtenir un diplôme élémentaire, ce qui a fortement diminué le pourcentage des "sans diplômes". L'effort d'homogénéisation du cursus a été plus marqué dans certains pays, en France notamment avec le "collège unique" au cours des années 70.

Cet allongement de la scolarité obligatoire rend plus visible le rôle de différenciation joué par l'école, même involontairement. La réussite scolaire reste fondée sur des critères académiques et les orientations successives se fondent moins explicitement sur des critères sociaux et davantage sur l'excellence scolaire. Mais les différences de résultats observées dès l'école primaire, entre six et onze ans, ne sont généralement pas atténuées au cours des années suivantes.

## 2) Après la formation obligatoire: des configurations variées

Les tableaux I et II montrent une certaine convergence entre les cinq pays, en ce sens que la proportion de chaque génération ayant un diplôme sanctionnant une formation postobligatoire tend à se rapprocher, alors qu'elle différait fortement d'un pays à l'autre jusqu'en 1960-1970. À l'évidence, cette convergence n'a pu se produire qu'en raison d'une forte différence dans les rythmes de développement de l'éducation, plus élevés dans les pays en retard. Mais nous avons vu aussi que cette convergence s'est réalisée selon des modes différents, la part des formations secondaires longues et des formations supérieures augmentant beaucoup plus vite en France, en Italie et en Espagne qu'en Allemagne et au Royaume-Uni.

Pourquoi en est-il ainsi? Pour répondre, il faut utiliser le cadre d'analyse présenté



dans la seconde partie. L'offre d'éducation et les relations entre les formations et les emplois diffèrent d'un pays à l'autre, de sorte que les choix effectués par les jeunes et les familles sont différents eux aussi. Mais le repérage des différences réelles entre l'offre d'éducation des divers pays n'est pas facile à faire. Partout existent un enseignement secondaire long et un enseignement supérieur financés par l'État, mais l'analogie s'arrête là.

La question essentielle est la suivante dans tous les pays: quelles sont les orientations possibles lorsqu'un jeune arrive à la fin de la scolarité obligatoire (à 11 ans dans le cas allemand en raison du maintien des trois voies) et plus précisément comment caractériser les "séquences" de formation et d'emplois entre lesquelles il peut s'orienter? Vers 1950 la réponse était simple: une minorité de jeunes poursuivait des études secondaires longues dont la finalité principale était de préparer à des études supérieures. La grande majorité des jeunes allait directement sur le marché du travail ou suivait une formation professionnelle en vue des métiers qualifiés d'ouvriers et d'employés. Mais cette simplicité apparente peut masquer des relations complexes entre les formations et les emplois et des modes d'organisation du système éducatif très diversifiés.

Commençons par la situation aux alentours de 1960.

## 2.1 La situation vers 1960

### a) L'Allemagne

L'orientation à 11 ans est fondée sur la réussite scolaire et sur l'origine sociale. Probablement pas plus de 20 % de la génération 1940 n'a obtenu le diplôme de l'école moyenne ou l'*Abitur*.

Mais le caractère essentiel est le système dual d'apprentissage, qui s'articule sur les trois voies de formation générale (en 1960 essentiellement sur les deux plus courtes). Les principaux traits sont bien connus: les entreprises offrent les places d'apprentissage et choisissent les bénéficiaires; les cursus de formation sont standardisés; la probabilité d'obtenir le diplôme est généralement élevée; hors artisanat le diplôme donne de fortes chances d'avoir un emploi qualifié, le chômage des jeunes est faible; après l'apprentissage il

existe des possibilités réelles de promotion en préparant des diplômes tout en travaillant (pour la génération 1962, près de 30 % de ceux qui sont classés parmi les titulaires de diplômes supérieurs ont suivi cette voie); enfin, les entreprises n'accordent que très peu de valeur aux diplômes de formation générale sans apprentissage.

### b) Le Royaume-Uni

La génération 1940 reflète encore l'ancien système de formation: un fort pourcentage de jeunes ne dépasse pas la scolarité obligatoire et n'obtient aucun diplôme. La formation professionnelle courte est répandue, mais dépend d'établissements très variés, extérieurs au système scolaire stricto sensu, et elle est suivie après l'entrée dans la vie active.

Pour la génération 1940 il est possible de ranger les titulaires du diplôme de premier cycle secondaire (niveau 2 de la nomenclature utilisée pour le tableau 1) parmi ceux qui ont fait des études un peu plus longues que la formation obligatoire. Le sous-total 2+3+4 atteint 46 % de la génération, ce qui est nettement supérieur à la France (33 %):

### c) L'Italie

Dans ce pays le système éducatif possède dès le début des années soixante les traits qu'il va conserver jusqu'aux réformes très récentes. Après la scolarité obligatoire couronnée par la "licence secondaire inférieure", l'offre de formation comprend des formations professionnelles courtes peu développées et surtout un enseignement secondaire long diversifié avec des instituts techniques et professionnels à côté des cursus littéraires et scientifiques. Ce système existait déjà en 1945 et il s'est développé et assoupli. La caractéristique italienne est que les diplômés des instituts techniques et professionnels forment, dès 1960, près des trois quarts des diplômés du secondaire long. Ce diplôme permet l'accès à l'Université avec des limitations qui disparaîtront en 1969. Pour la génération 1940 le sous-total 4+5 forme 17 % de la génération, soit une proportion voisine de celle du Royaume-Uni et de la France et supérieure à celle de l'Allemagne. La faible proportion de formation professionnelle courte signifie que l'apprentissage sur le tas est répandu et qu'il ne conduit à aucun diplôme.



Les réformes de 1998 pourraient avoir des effets importants. L'âge de la fin de la scolarité obligatoire est porté à 15 ans, mais les jeunes devront suivre une formation jusqu'à 18 ans, soit dans le système scolaire, soit dans le cadre de la formation professionnelle organisée par les régions, soit par apprentissage. Tout dépendra de l'organisation de ces trois types de formation, qui semblent devoir s'appuyer sur ce qui existe déjà.

#### d) La France

Ce pays se caractérise par une offre d'éducation qui relève des pouvoirs publics (système du "tout scolaire"). Le système au début des années soixante était le suivant: la formation primaire ouvrait directement sur le marché du travail, avec des possibilités d'apprentissage couronnées par un diplôme, ou sur une formation professionnelle courte donnée dans le système scolaire. La formation secondaire longue menait au baccalauréat; mais les sorties en cours d'études secondaires étaient fréquentes. La formation sur le tas, donnant une qualification non reconnue par un diplôme, était aussi très répandue. La réforme de 1959 a commencé à unifier la formation après cinq ans d'études primaires, en décidant que tous les jeunes devaient entrer à onze ans dans l'enseignement secondaire.

#### e) L'Espagne

La situation du début des années soixante est assez bien représentée par la structure par diplôme de la génération 1940: très faible développement de la formation secondaire longue et formation professionnelle courte presque inexistante. La plupart des ouvriers et des employés qualifiés sont formés sur le tas après être entrés dans la vie active à la fin de la scolarité obligatoire.

Ainsi, vers 1960, la façon d'organiser la formation professionnelle courte et l'importance de celle-ci diffèrent selon les pays. L'Allemagne est le seul pays qui ait organisé une formation non scolaire et fortement institutionnalisée, ne laissant pratiquement pas de place à la formation sur le tas ne donnant pas de diplômes et cependant reconnue par les entreprises. Le Royaume-Uni n'a pas, lui non plus, de formation professionnelle courte de type scolaire et il s'appuie sur un grand nombre d'organismes divers, tout en laissant

une place importante à la formation sur le tas non attestée par des diplômes. La France combine une formation dans le cadre scolaire avant l'entrée dans la vie active, avec une formation par apprentissage et une formation sur le tas, sans diplôme. L'Italie et l'Espagne comptent surtout sur la formation sur le tas.

## 2.2 L'évolution

### a) L'Allemagne

Le développement de l'éducation va s'effectuer par l'augmentation du pourcentage de diplômés de l'école moyenne et du lycée dans chaque génération; c'est ainsi que ce pourcentage passe à 40 % pour la génération 1962 et à plus de 60 % pour la génération 1972. En conséquence le diplôme initial de formation générale sert de plus en plus d'instrument de sélection pour l'accès aux filières d'apprentissage les plus recherchées; c'est ainsi qu'actuellement un tiers environ des titulaires de l'*Abitur* s'engagent dans un apprentissage dual, notamment dans les secteurs de la banque et des assurances. Ainsi les différentes parties du système s'appuient les unes sur les autres; le maintien des trois voies de formation générale a probablement freiné le mouvement d'allongement de ces études; mais cela n'a été possible qu'en raison de l'existence du système d'apprentissage, qui offrait des possibilités attirantes de formation et d'emploi. Pour les familles, le choix de la voie moyenne de formation générale (la *Realschule*) traduit une orientation raisonnée qui prend en compte les probabilités de réussite dans ce cycle d'études, les possibilités d'accès à l'apprentissage et les perspectives d'emploi; cette séquence "à risques réduits" est jugée préférable à la séquence de "fuite en avant" qui consisterait à poursuivre les études le plus loin possible; l'accroissement net de la proportion de titulaires de l'*Abitur* s'orientant vers l'apprentissage, quitte à s'engager ensuite dans des études universitaires, est susceptible de plusieurs interprétations: a) on peut y voir un choix de sécurité devant les risques croissants des études universitaires; b) on peut remonter plus haut et estimer que les familles ont tendance à choisir plus souvent la voie des études secondaires longues en sachant justement qu'elle ne conduit pas seulement à l'Université, mais aussi aux meilleures filières d'apprentissage, ce qui,



à terme, se traduirait par une augmentation de la proportion de ceux qui suivent des études secondaires longues.

Le système allemand a gardé la même structure d'ensemble au cours de la période en raison de sa cohérence et de la capacité d'adaptation du système d'apprentissage.

### **b) Le Royaume-Uni**

La scolarité obligatoire a été progressivement unifiée par la généralisation des *comprehensive schools* et la prolongation jusqu'à 16 ans qui a permis à un plus grand nombre de jeunes d'obtenir un titre scolaire et a augmenté fortement la proportion de ceux qui remplissaient les conditions pour poursuivre des études générales: pour la génération 1960 la proportion éligible pour continuer après 16 ans, ne dépassait pas 23 %; ce pourcentage atteint 26 % pour la génération 1970 et 45 % pour la génération 1980. De même, la proportion de ceux qui obtiennent au moins trois certificats *A-level* augmente au cours de la période, de 7 % environ pour ceux qui avaient 18 ans en 1965 à 23 % pour ceux qui avaient 18 ans en 1996.

Enfin, si le chômage des 18-19 ans était très faible dans les années 60, il a augmenté et il a atteint 20 % dans les années 80, pour diminuer ensuite.

Dans ce contexte, les entrées dans la vie active entre 16 et 18 ans, avec seulement une formation générale, sont fréquentes (niveaux 2 et 4 de notre nomenclature).

Au vu de ces éléments, il semble que deux facteurs jouent un grand rôle.

□ Les caractéristiques de l'offre de formation, dans le secondaire long; les admissions sont conditionnées par la qualité des résultats scolaires et le niveau d'exigences reste assez élevé.

□ Le comportement des entreprises, qui accordent une certaine valeur aux formations générales, soit comme signaux de capacités potentielles, soit comme indicateurs de compétences acquises.

Dans ces conditions, les choix des familles et des jeunes sont restreints; les entrées dans la vie active entre 16 et 18 ans sont

d'autant plus fréquentes que beaucoup de jeunes de cette classe d'âge travaillent tout en continuant leurs études. L'organisation des études, dès le début du secondaire, permet à chacun d'évaluer ses performances scolaires et, par conséquent, d'apprécier ses probabilités de réussite à la fin de la scolarité obligatoire d'abord, au cours du cycle menant au *A-level* ensuite. Pour une partie des jeunes, il est probable que le choix ne se présente pas comme une alternative tranchée entre continuer des études ou travailler, mais plutôt comme une décision progressivement formée selon les résultats scolaires et les occasions offertes par le marché du travail. D'où le pourcentage élevé de personnes n'ayant que le diplôme de fin de scolarité obligatoire parmi ceux qui ont trente ans en 1998. La formation professionnelle courte a plutôt perdu de son importance au cours des quarante dernières années.

### **c) L'Italie**

L'entrée dans le second cycle secondaire est assez facile, de sorte qu'une partie importante de la génération s'engage dans cette voie, mais les abandons sont assez nombreux. Cependant l'évolution montre la hausse continue de la proportion de jeunes qui obtiennent ce diplôme secondaire supérieur: environ 25 % pour les générations nées autour de 1950 et 47 % pour celles nées autour de 1966.

Les entrées dans la vie active avec la licence moyenne inférieure et éventuellement quelques années de second cycle secondaire sont fréquentes. Là encore, cela veut bien dire que les entreprises recrutent à ce niveau et, probablement, que les occasions de formation sur le tas, non certifiées, sont assez nombreuses.

Dès lors les jeunes peuvent choisir de poursuivre des études secondaires, puisque, en cas de mauvais résultats conduisant à l'abandon des études, le coût d'option est faible: il n'existait pas d'autre voie de formation qui aurait été mieux appropriée.

### **d) La France**

L'enseignement obligatoire a été progressivement unifié et l'enseignement technique court a été développé. Ainsi a été mis en place un système de formation et d'orientation sur critères scolaires, censé



concerner la totalité de la génération. Depuis la généralisation du “collège unique” à la fin des années soixante-dix, tous les jeunes sont censés aller jusqu’à la fin du premier cycle secondaire (fin de la classe de 3<sup>e</sup>), avant de continuer des études générales ou technologiques menant au baccalauréat ou des études professionnelles. Jusqu’en 1985, celles-ci étaient des études courtes menant au Certificat d’aptitude professionnelle (CAP) ou surtout au Brevet d’études professionnelles (BEP).

L’orientation se fait en fonction des résultats scolaires et des vœux de la famille. Cela a contribué à dévaloriser les filières professionnelles courtes dans l’opinion des familles. En 1985 on a créé des “baccalauréats professionnels”, préparés après le BEP et donnant accès à l’enseignement supérieur. Cette diversification de l’offre d’éducation a eu pour objectif de développer la formation, objectif exprimé par le slogan de “80 % de la génération au niveau du baccalauréat”.

Les pouvoirs publics ont montré, tout au long de la période, leur volonté de développer la formation dans le cadre du “service public”, c’est-à-dire dans le système scolaire stricto sensu. L’ouverture vers la formation par alternance et le renouvellement de l’apprentissage est récente. L’offre de formation n’a pas globalement limité la demande des familles et des jeunes et elle a fortement contribué à l’orienter; poursuivre les études le plus loin possible est apparu comme la meilleure solution, dans une économie où le chômage des jeunes augmentait et où les entreprises n’offraient plus d’emplois aux jeunes sans diplômes. La transformation de l’organisation du travail semble aussi avoir joué un rôle; notamment la réduction des possibilités de carrière ouvrière fondée sur l’expérience a incité les familles à miser sur l’école (Beaud et Pialoux, 2000). Le coût d’opportunité est resté faible; la diversité des filières offertes a eu pour conséquence d’augmenter les probabilités d’obtenir le diplôme, puisque, dans la réalité, l’orientation a pour résultat de segmenter la population d’élèves en catégories qui suivent des cursus très différents, même lorsqu’ils conduisent à des diplômes portant le même nom; ces différences de contenus augmentent les probabilités de succès; par exemple, les taux de succès aux différentes séries du

baccalauréat sont compris entre 74 % et 81 % (session de juillet 1999).

### e) L’Espagne

L’évolution ressemble à celle de la France avec un décalage d’une quinzaine d’années; cependant deux traits originaux caractérisent l’évolution de l’Espagne.

□ Le premier est la rapidité du changement. Les tableaux 1 et 2 le montrent bien; la proportion de la génération ayant un diplôme de formation professionnelle courte a été multipliée par près de sept en trente ans; la proportion de diplômés du secondaire long et du supérieur a été multipliée par cinq. La proportion des diplômes supérieurs à celui qui peut être atteint à la fin de l’enseignement obligatoire passe de 11 % de la génération 1940 à 61 % de la génération 1970, soit entre cinq et six fois plus; par comparaison, la France n’a connu qu’un doublement de cette proportion. Il restait cependant une marge importante de changement, puisque la proportion de ceux qui ne dépassaient pas la formation primaire avoisinait 40 % pour la génération 1970.

□ Le développement économique des années 50 et 60 avait entraîné une augmentation de la fréquentation du premier cycle secondaire menant au *bachillerato elemental*. La Loi de 1970 a suscité le développement de la formation professionnelle dans le cadre scolaire, ce qui a freiné la demande de formation générale; mais cette demande a repris, permise par la politique de l’éducation menée au cours de la période de transition politique dans les années 70 et 80. Les investissements nécessaires ont été faits et la croissance de l’éducation ne connaît pas le ralentissement que l’on observe dans les autres pays entre la génération 1960 et la génération 1970.

Le choix politique pour un système d’offre d’éducation du type “tout scolaire” produira-t-il les mêmes effets qu’en France, c’est-à-dire une fuite en avant vers le plus haut diplôme possible? Deux facteurs doivent être retenus: la vivacité de la croissance économique peut augmenter le coût d’opportunité des études par suite de la forte demande de travail; mais la forte baisse de la natalité au cours des années récentes peut entraîner une immigration importante de travailleurs peu





formés, ce qui inciterait les jeunes Espagnols à s'en distinguer en obtenant des diplômes.

f) En définitive trois pays, l'Allemagne, le Royaume-Uni et l'Italie, ont maintenu l'essentiel de la combinaison entre formation générale et formation professionnelle, telle qu'elle existait en 1960. La France et l'Espagne ont développé l'option du "tout scolaire". Dans le cas français cela a conduit à la création d'une "filière technique", du BEP au Bac professionnel et ensuite, éventuellement, à l'entrée dans l'enseignement supérieur court.

### 2.3 L'enseignement supérieur

#### a) L'évolution

Le tableau 1 montre bien que la proportion de chaque génération ayant un diplôme d'enseignement supérieur a augmenté dans tous les pays. Le contraste entre les générations 1940 et 1970 est net. En même temps il apparaît clairement que cette croissance a été très différente d'un pays à l'autre: très faible en Italie, modérée en Allemagne, un peu plus forte au Royaume-Uni et très forte en France et en Espagne.

Naturellement cette croissance a exigé une croissance préalable de la formation secondaire longue, puisque le diplôme qui est obtenu à la fin de ce cycle d'études est généralement une condition nécessaire pour accéder à l'enseignement supérieur. L'Allemagne constitue la principale exception, puisque des diplômes classés parmi ceux de l'enseignement supérieur peuvent être obtenus sans le diplôme de fin d'études secondaires, grâce à la formation continue. Le tableau 2 montre que le total 4+5 (secondaire long plus supérieur) a effectivement beaucoup augmenté.

Mais il ressort aussi que la proportion de diplômés du secondaire qui obtiennent un diplôme d'enseignement supérieur tend à diminuer, sauf en France, comme le montre le tableau 4.

Comment peut-on expliquer ces deux phénomènes, l'augmentation différenciée de la proportion de diplômés du supérieur selon les pays et l'écart croissant entre le total de diplômés du secondaire

### Proportion de diplômés du supérieur dans le total des diplômés secondaires et supérieurs

Tableau 4.

	Allemagne	R.-U.	France	Italie	Espagne
Gén. 1940	1,00	0,84	0,63	0,30	0,75
Gén. 1950	1,00	0,84	0,63	0,30	0,62
Gén. 1960	0,88	0,78	0,63	0,33	0,57
Gén. 1970	0,75	0,74	0,66	0,15	0,53

et le total de ceux qui, parmi eux, obtiennent un diplôme du supérieur?

#### b) L'analyse

Chaque pays présente un type particulier de développement de l'enseignement supérieur qui mêle de manière spécifique les influences de l'offre et de la demande de formation.

□ Le cas le plus simple est probablement celui du Royaume-Uni. Le nombre de places offertes dépend étroitement du financement accordé par l'État et les Universités choisissent leurs étudiants en fonction des résultats obtenus à l'examen du *A-level*. Par conséquent, le nombre d'étudiants va dépendre du nombre de places. Chaque fois que le gouvernement a décidé d'augmenter le nombre de places, le nombre d'étudiants et de diplômés a augmenté. La proportion de diplômés dans chaque génération varie de ce fait en fonction de l'effectif des générations: avec un nombre de places stable, la baisse démographique entraîne une hausse de la proportion de diplômés du supérieur, ce qui implique que les Universités les moins recherchées abaissent plus ou moins leurs critères de sélection, et inversement si l'effectif de la génération qui postule l'entrée à l'Université augmente. Les années récentes ont été marquées par une hausse de la proportion de diplômés du secondaire, mais aussi par une augmentation du coût des études à la charge des étudiants. Aussi, même en adoucissant les critères de sélection, les Universités ne parviennent pas à remplir toutes les places et le nombre de diplômés tend à rester stable. Au cours des quarante dernières années le rationnement par l'offre de places explique probablement la plupart des changements, mais ce facteur tend à être remplacé par



l'influence de la demande qui réagit à la hausse du coût de l'éducation, peut-être aussi à la baisse des probabilités d'obtention du diplôme et à l'incertitude croissante relative aux gains associés aux diplômes d'enseignement supérieur. Par ailleurs, les entreprises continuent de recruter directement des diplômés du secondaire long, de sorte que le coût d'opportunité des études ne baisse pas.

□ L'Allemagne présente un autre modèle. L'offre dépend des moyens accordés par les pouvoirs publics et, à plusieurs reprises au cours de la période, des débats ont eu lieu pour savoir s'il convenait d'accroître ou non ces moyens. Depuis le début des années 80 la tendance est à la stabilisation. Mais, contrairement au Royaume-Uni, cela ne signifie pas que le nombre d'étudiants est limité, car la notion de "place" est beaucoup plus vague dans la plupart des cursus. Mais les études universitaires sont très longues, les gains associés au diplôme ont souvent baissé. D'autre part l'apprentissage dual dans les filières très recherchées de la banque et de l'assurance, s'est très largement ouvert aux titulaires de l'*Abitur*. Par ailleurs, un enseignement supérieur plus court, les *Fachhochschulen*, a été créé il y a une trentaine d'années. Ces formations sont accessibles avec l'*Abitur* ou avec un diplôme, le *Fachhochschulreife*, qui peut être obtenu à partir du diplôme de l'école moyenne combiné avec un apprentissage dual. De plus se développe aujourd'hui une voie d'acquisition du diplôme de *Fachhochschule* par une formation duale s'adressant aux titulaires de l'*Abitur* (Haas, 2001). De sorte que, malgré l'augmentation de la proportion de diplômés du secondaire général, la proportion de diplômés de l'enseignement supérieur augmente peu. C'est une nouvelle manifestation de l'implication des entreprises dans la formation.

□ Les particularités de la situation française ressortent aisément par comparaison avec les deux pays précédents. Le premier caractère de l'enseignement supérieur français est la diversité de l'offre de formation: un secteur fermé, celui des Grandes écoles et des professions de la santé, où la notion de "places" est plus stricte encore qu'au Royaume-Uni, un secteur totalement ouvert, celui de la plupart des filières universitaires, où il suffit

d'avoir un baccalauréat pour s'inscrire, enfin un secteur professionnel court qui est fermé, mais où le nombre de places a très fortement augmenté au cours des trente dernières années. Cette structure complexe a permis de concilier la régulation du nombre de diplômés dans certains cursus et le principe de libre entrée dans l'enseignement supérieur. Par ailleurs, la forte croissance de la proportion de bacheliers de l'enseignement secondaire s'est faite en partie grâce à une diversification des cursus. Or les titulaires des baccalauréats généraux ont des probabilités de succès beaucoup plus élevées que les baccalauréats technologiques dans les filières universitaires et évidemment pour l'accès aux Grandes écoles. Mais l'enseignement supérieur court, principalement les sections de Techniciens supérieurs, offrent des cursus où ces bacheliers technologiques réussissent de façon convenable. La structure de l'enseignement supérieur français incite donc aux poursuites d'études après le baccalauréat, à la fois parce qu'il ne crée pas d'obstacle aux inscriptions et qu'il offre une variété de cursus, telle que la plupart des jeunes peuvent choisir celui où leur probabilité de succès est raisonnablement élevée. La conséquence de ce système est que les diplômés de l'enseignement supérieur sont très hétérogènes et ne visent pas les mêmes segments du marché du travail. 39 % des sortants du système éducatif en 1998 étaient diplômés de l'enseignement supérieur, mais les diplômés de l'enseignement supérieur court représentaient 48 % d'entre eux.

La France a pratiqué depuis 40 ans une politique très ouverte d'offre d'enseignement supérieur, ce qui a entretenu une demande très vivace, dans la mesure où le niveau du diplôme (exprimé par la durée minimale d'études nécessaire pour l'obtenir) joue un rôle important pour l'accès aux emplois. Depuis une vingtaine d'années, le chômage élevé faisait apparaître le diplôme le plus élevé possible comme un atout important dans la quête d'emploi, puisque le taux de chômage des jeunes est négativement corrélé au niveau de diplôme. L'importance et la diversification de l'offre de formation sont sans doute des causes majeures de l'accroissement de la part des diplômés postsecondaires dans chaque cohorte et cela explique aussi que le rapport catégorie 5/ca-



tégories 4+5 n'ait pas baissé, contrairement aux autres pays

□ En Italie la proportion de diplômés du supérieur est étonnamment faible, alors que la proportion de diplômés de l'enseignement secondaire long, titulaires d'un diplôme donnant accès à l'enseignement supérieur, est très élevée. En fait un grand nombre de ces diplômés s'inscrivent à l'Université, où l'entrée est libre, mais ils travaillent en même temps, ce qui allonge la durée de leurs études et entraîne de nombreux abandons. De plus la diversité des diplômés du secondaire pour ceux qui étaient dans des Instituts techniques et commerciaux ne prépare peut-être pas à des études universitaires académiques. Par ailleurs, il semble que des diplômés supérieurs sont acquis bien après trente ans. La comparaison des systèmes italiens et français est éclairante: en France la diversité de l'enseignement supérieur, notamment avec l'enseignement professionnel court, offre aux bacheliers technologiques des filières où leur taux de réussite est assez élevé. Pareille possibilité n'existait pas en Italie jusqu'aux récentes réformes. Enfin, il est probable que beaucoup de ceux qui abandonnent leurs études supérieures sans diplôme parviennent cependant à valoriser leur passage plus ou moins prolongé à l'Université.

□ L'Espagne se caractérise, nous l'avons vu, par la croissance très rapide de la scolarisation depuis le début des années soixante. L'accès à l'enseignement supérieur était relativement restrictif en début de période et il a été facilité par la suite. Le développement d'un enseignement supérieur court a contribué à la croissance de la proportion de diplômés du supérieur. Ces diplômés forment 35 à 40 % du total des diplômés du supérieur.

## Conclusion

L'examen de l'évolution de l'éducation depuis un demi-siècle dans les cinq pays étudiés fait ressortir les caractères suivants:

□ Les fortes différences initiales de développement économique s'accompagnaient de différences non moins fortes

des niveaux d'éducation explicite, c'est-à-dire d'éducation attestée par des diplômes. La réduction des écarts économiques et celle des écarts dans les niveaux d'éducation se sont poursuivies pendant toute la période, sans qu'il soit possible, dans le cadre de cette étude, de dégager un lien de causalité simple.

□ Ce rattrapage ne s'est pas effectué par imitation du modèle présenté par les pays les plus avancés en début de période. En matière d'éducation, chaque pays a suivi sa route particulière. Les caractères du système éducatif en début de période ont pesé sur l'évolution. L'Espagne et la France ont des systèmes assez proches, mais chacun des trois autres pays a des particularités bien marquées, de sorte que toute tentative de typologie semble arbitraire. Il ne ressort pas de notre étude qu'un modèle d'Europe du Nord s'oppose à un modèle méditerranéen. Le modèle allemand a une spécificité qui l'oppose au modèle du Royaume-Uni.

□ La plus grande partie des diplômés est acquise avant 28 ou 30 ans. Cette période comprend la formation initiale stricto sensu, avant l'entrée dans la vie active, mais aussi la formation professionnelle par apprentissage et diverses combinaisons de périodes de travail et d'études. Il semble que, de plus en plus, la distinction tranchée entre une phase de formation et une phase de travail devra être abandonnée. Pour l'instant, cela veut dire simplement que les dix ou douze années qui suivent la fin de la scolarité obligatoire sont, pour un nombre croissant d'individus, une période de recherche d'une identité et d'un positionnement social, par la formation et le travail, mais dans un ordre qui n'est pas immuable et selon des combinaisons très diverses.

□ Cependant les cinq pays semblent se diriger vers une situation où 80 % au moins de chaque génération aura fait douze ans d'études, apprentissage compris, avant d'entrer dans la vie active, à temps complet pour la majorité. La phase de "formation postinitiale" commencerait après. Ainsi, sans allonger la durée de la scolarité légalement obligatoire, les cinq pays semblent s'orienter vers l'idée d'une formation socialement nécessaire jusqu'à 18 ans environ. L'Allemagne et la France ont déjà atteint ou dépassé ce seuil de 80 %.



□ Plus l'éducation se développe et plus l'hétérogénéité des systèmes éducatifs augmente, chaque pays apportant aux problèmes qui se posent à tous une réponse spécifique très liée à ses traditions politiques et à l'organisation des rapports sociaux. Cela se traduit notamment par le rôle reconnu aux diplômés (ou à certains d'entre eux), mais surtout par l'architecture même du système éducatif au sens large.

□ L'évolution depuis cinquante ans fait ressortir la complexité des relations entre les pouvoirs publics, les entreprises et les familles ou les jeunes en ce qui concerne le développement de l'éducation. L'extension de l'offre de places dans les établissements de formation ne provoque pas nécessairement un afflux de candidats. La demande d'éducation reflète un ensemble de choix qui, selon toutes les apparences, tiennent compte des gains et des coûts, monétaires ou non, associés aux possibilités d'études. C'est ici que les entreprises jouent un rôle décisif en participant à l'organisation des formations professionnelles et, si elles s'en tiennent à l'écart, en organisant de

fait la mise au travail des sortants du système scolaire à la fin de la scolarité obligatoire ou après le secondaire long. Le diplôme permet à la fois de sélectionner les candidats à un emploi et de s'assurer qu'il possède certaines compétences. La théorie du filtre et celle du capital humain ne s'opposent pas (Dupray, 2000). Les entreprises mettent l'accent sur l'un ou l'autre aspect selon les choix fondamentaux, politiques et sociaux, qui ont conduit à une organisation particulière du système éducatif. La comparaison de l'Allemagne et du Royaume-Uni est éclairante là-dessus; en Allemagne les entreprises ont choisi depuis longtemps de développer un système de professionnalités bien définies où l'accent est mis sur l'acquisition de capital humain; le Royaume-Uni recrute des jeunes qui peuvent acquérir des compétences sur le tas ou suivre une formation extérieure à l'entreprise. Les choix des familles et des jeunes peuvent être rationnels dans l'un ou l'autre contexte tout en conduisant à des solutions d'apparence opposée. C'est une illustration de l'analyse de la demande d'éducation qui a été proposée dans cet article.

### Bibliographie

La plupart des données statistiques et des informations sur les institutions utilisées dans cet article proviennent du rapport de synthèse cité dans la bibliographie (Steedman et Vincens, 2000) ou des rapports nationaux établis par les différentes équipes au cours de la première phase du projet EDEX.

**Beaud, S.; Pialoux,** *Retour sur la condition ouvrière.* Paris: Fayard, 1999.

**Béduwé, C.; Fourcade, B.** *Hausse d'éducation et fabrication des compétences.* LIRHE, 2000, note 322, décembre.

**Bils, M.; Klenow, P.** Does Schooling Cause Growth? *American Economic Review.* 2000, vol. 90, n° 5, p. 1160-1183.

**Buechtemann, Ch.; Verdier, E.** Education and Training Regimes, Macro-Institutional Evidence. *Revue d'Economie Politique.* 1998, vol. 108, n° 3, mai-juin, p. 293-320.

**Centre d'études des revenus et des coûts.** *Les revenus des Français. La croissance et la crise 1960-1983. 4<sup>e</sup> rapport de synthèse.* Paris: La Documentation Française, 1985.

**Dupray, A.** Le rôle du diplôme sur le marché du travail: filtre d'aptitudes ou certification de compétences productives? *L'orientation scolaire et professionnelle.* 2000, n° 2, p. 261-289.

**Germe, J.-F.** *Logiques institutionnelles et élévation des niveaux de formation.* Document de travail EDEX. Mai 2000.

**Haas, J.** *La tradition sous un nouveau jour. La mise en place et le développement des études en mode dual en Allemagne.* Document EDEX; rapport allemand à la demande du Zentrum für Sozialforschung Halle. 2001.

**Hartog, J.** Human Capital as an Instrument of Analysis for the Economics of Education. *European Journal of Education.* 2000, vol. 35, n° 1 p. 7-20.

**Kivinen, O.; Ahola, S.** Higher Education as human risk capital. *Higher Education.* 1999, 38, p. 191-208.

**Mallet et al.** Diplômes, compétences et marché du travail, *Revue européenne Formation professionnelle* 1997, Cedefop, n° 12, p. 21-36.

**OCDE.** *Perspectives de l'emploi.* Juin 2000

**Steedman, H.; Vincens, J.** *Educational Expansion and Labour Market (EDEX). Dynamique des systèmes éducatifs et qualification des générations. Comparaison internationale.* Mai 2000.



# Essais de modernisation de la formation professionnelle – recherche du juste milieu entre le concept modulaire et le concept professionnel

L'évolution économique et technique et les changements dans la société sont pour la formation professionnelle en Europe un défi de taille. Pour continuer à garantir aux jeunes une qualification moderne et répondant aux besoins, il est nécessaire de rechercher des moyens d'adapter et d'actualiser la formation professionnelle. La modularisation, telle qu'elle est appliquée au Royaume-Uni en particulier, et le développement du concept professionnel, tel qu'on le rencontre, par exemple, en Allemagne, sont deux possibilités.

## Le système NC écossais, un exemple de concept modulaire

L'analyse d'un exemple concret aide à comprendre le concept et à en donner une définition approchante. L'Écosse, pays considéré comme extrêmement novateur, ayant une expérience des concepts modulaires globaux plus longue que l'Angleterre et le pays de Galles et ayant concrétisé des approches de très grande portée, s'est lancée dans la mise en œuvre de concepts modulaires complexes (*The Organisation and Content of Studies at the Post-Compulsory Level – Country Study: Scotland*, 1987). Depuis 1984 déjà, elle dispose d'un système modulaire que

l'on peut qualifier de puriste et qui fait dire à Raffé (1988, p. 162 et suiv.): "Moves towards modularization are found in many other countries, but rarely in the thorough going form in which it has been applied in Scotland" [On peut observer une évolution vers la modularisation dans beaucoup d'autres pays, mais rarement sous une forme aussi perfectionnée qu'en Écosse].

Le système se compose actuellement de quelque 4000 modules différents de *National Certificate* (modules NC) <sup>(1)</sup>. Chaque module comprend 40 heures de cours et est défini dans une fiche, appelée *descriptor* (descripteur). Le descripteur donne des indications exactes et concrètes sur le contenu et son étendue et sur les connaissances et les compétences à communiquer. Ces connaissances et ces compétences sont contrôlées et enregistrées suivant une procédure établie. Les aspects méthodologiques et les médias utilisés ne sont pas déterminés avec autant de précision. Le descripteur ne comporte à ce sujet que des propositions, mais pas d'instructions contraignantes. On peut passer des examens dans ce système sans avoir à suivre un cursus formel. L'itinéraire de formation étant ouvert et les résultats normalisés, ces modules sont également définis comme "orientés sur les résultats". Ils sont développés par la



## Matthias Pilz

Consultant pour les programmes communautaires de FEP auprès des instances régionales (Bezirksregierung) de Hanovre et chargé

de cours à l'université de Lunebourg

**Partant de l'exemple du *National Certificate* modulaire écossais d'une part et du système dual allemand de formation professionnelle d'autre part, il est possible de dégager les caractéristiques de deux archétypes opposés de formation: le concept modulaire pur et le concept professionnel pur. Cette mise en perspective de deux conceptions extrêmes de la formation permet d'envisager l'existence d'un continuum de modalités intermédiaires de formation professionnelle.**

**L'auteur analyse alors deux expériences innovantes menées l'une en Écosse et l'autre en Allemagne. Il indique en quoi chacune d'elle s'écarte de son modèle propre de formation professionnelle et intègre des éléments du modèle opposé. L'auteur montre toutes les limites des écarts à la norme dans chacun des deux cas et ne se risque bien entendu pas à parler de processus de convergence.**

<sup>(1)</sup> Avec la réforme générale du système éducatif écossais, à l'automne 1999, les modules NC ont été intégrés au *Higher Still System (Qualifications for Life, 1999; A Framework for Lifelong Learning – A Profile of the Scottish Qualifications Authority, 1999; Pilz, 1999b)* et ils ont été rebaptisés *National Units*, leur configuration restant en grande partie identique. En dehors du *Higher Still System*, il n'est plus possible de s'inscrire pour les modules NC que jusqu'à l'été 2002 et la formation doit être menée à bien d'ici le 30.9.2004 (SQA, 1999).



## Indicateurs du concept modulaire

- Unité de formation limitée en temps et en contenu
- Agencement flexible des unités de formation
- Degré élevé de normalisation des objectifs, des contenus et des procédures d'examen
- Orientation sur les résultats
- Certification de chaque unité de formation
- Accès et sortie libres
- Indépendance à l'égard du lieu de formation

Fig. 1

*Scottish Qualifications Authority* (SQA), organisme semi-public, en coopération avec des experts du secteur de l'éducation. Les équipes de développeurs vérifient et actualisent en outre chaque année quelque 300 modules NC. La SQA est également chargée de la certification et de l'enregistrement des modules acquis dans le cadre du *Scottish Qualifications Certificate*, titre de formation reconnu par l'État. Étant donné que les modules peuvent être proposés par des organismes très divers, publics comme privés, tels que les établissements d'enseignement général, les établissements d'enseignement postobligatoire (*colleges*), les prestataires de formation privés, mais aussi les entreprises, la SQA a également pour fonction d'agréer ces structures et de contrôler leur qualité. La durée de la formation dans un module dépend du lieu. Il faut treize semaines pour les modules de 40 heures dans les écoles et beaucoup plus longtemps dans les entreprises.

Le système modulaire est ouvert à tous à partir de l'âge de 14 ans, et aucune condition particulière à l'entrée n'est exigée. Il n'y a pas de répartition par niveaux comme dans d'autres systèmes modulaires, par exemple dans les NVQ en Angleterre et les SVQ en Écosse (*Your introduction to NVQs and GNVQs*, 1995; *SVQs – A User's guide*, 1997; *SVQs – The competitive edge*, 1997), et le résultat obtenu à l'examen ne permet pas de différencier les prestations, puisqu'il n'y a pas de notes. Des connaissances préalables sont parfois souhaitées, mais elles ne sont pas obligatoires et il n'est donc pas demandé d'en justifier, par exemple en produisant une attestation. Les participants ont toute latitude pour choisir et combiner eux-mêmes les modules, sans restric-

tion aucune. Les modules étant certifiés individuellement, il est possible de n'en choisir qu'un ou de combiner un grand nombre de modules de différents domaines ou, si l'on veut se spécialiser, de s'inscrire à plusieurs modules dans un seul domaine. Les participants ont la possibilité d'interrompre le processus de qualification et d'y revenir à tout moment. Dans ce cas, tous les modules acquis restent reconnus (Howieson, 1992; Connelly, 1999; *Catalogue of National Certificate Modules session 1996-97*, 1996).

Le système modulaire NC étant qualifié de particulièrement révolutionnaire, on est tenté de se demander sur quels critères est fondé ce jugement. Les caractéristiques idéales typiques d'une philosophie de l'éducation sous-tendant les systèmes modulaires peuvent être décrites grâce aux processus suivants:

- existence de qualifications partielles pour lesquelles la certification peut être réclamée et dont la qualité est garantie par la normalisation;
- transmission et mise à disposition de qualifications spécifiques dans l'entreprise;
- orientation sur les exigences et les besoins individuels des participants;
- adaptation rapide à des conditions nouvelles et/ou aux exigences du marché de l'emploi;
- orientation sur la formation tout au long de la vie.

Outre le caractère général du concept modulaire, on peut repérer des indicateurs particuliers pour la mise en pratique des systèmes modulaires. Il apparaît que les modules NC sont des unités de formation à la durée et au contenu limités, qui peuvent être agencées de manière flexible. En même temps, les indications figurant dans les descripteurs conduisent à un degré élevé de normalisation des objectifs, des contenus et des procédures d'examen. Une caractéristique particulière, déjà signalée, est l'orientation marquée sur les résultats, du fait de la séparation entre le processus d'apprentissage et son résultat, rendue possible par la normalisation. La certification



individuelle de chaque module est une autre particularité. Enfin, le module se caractérise aussi par le fait qu'il est en grande partie indépendant du lieu de formation, comme cela a été décrit pour les modules NC.

Si l'on considère les caractéristiques des modules NC dans l'abstrait et si on les généralise (cf. fig. 1), on peut voir dans ces caractéristiques des indicateurs d'un archétype du concept modulaire.

## Le système dual allemand, un exemple de formation suivant le concept professionnel

Le système allemand de formation en alternance, dit "dual" (*Berufsausbildung im dualen System in der Bundesrepublik Deutschland*, 1992), recouvre actuellement environ 360 professions réglementées. Il se caractérise non seulement par la combinaison des deux lieux de formation institutionnels – entreprise et école –, mais aussi par sa focalisation sur une formation professionnelle complexe et transférable alliant l'acquisition d'une compétence d'agir étendue au développement de la personnalité des jeunes adultes dans un dispositif soutenu par les partenaires sociaux d'une part et l'État de l'autre. L'orientation sur le concept professionnel comme grandeur déterminante de l'aménagement du système de formation professionnelle du point de vue de la forme et du contenu joue ici un rôle décisif. La philosophie du concept professionnel peut être décrite par la liste, certes ici rudimentaire, des indicateurs suivants (Blossfeld, 1994; Steedman/Mason/Wagner, 1991; Pilz, 1999a, p. 91-93; Deissinger, 1994, 1996 et 1998):

- complexité et transférabilité entre entreprises du profil de qualification;
- l'État exerce une fonction de régulation et crée la transparence en définissant des professions réglementées reconnues;
- le cadre réglementaire est stable à long terme et garantit ainsi la continuité du système de formation professionnelle. En même temps, chaque cursus de formation professionnelle est un processus d'apprentissage et de socialisation axé sur la durabilité;

### Indicateurs du concept professionnel

Fig. 2

- Domaine d'apprentissage global (programme de formation)
- Agencement linéaire des segments de la formation
- Liberté relative au niveau du choix des objectifs, des contenus, des méthodes et des procédures d'examen
- Association du processus d'apprentissage et de son objectif
- Certificat à la fin du cursus
- Accès soumis à certaines conditions
- Sortie soumise indirectement à certaines conditions
- Dépendance à l'égard du lieu de formation

apprentissage et de socialisation axé sur la durabilité;

- la profession à laquelle on a été formé détermine la rémunération et le statut;
- la formation engendre une identité professionnelle et donne un but, et l'élément éducatif favorise le développement de la personnalité.

À côté des déterminants plutôt abstraits du concept professionnel, on peut distinguer, au niveau de la pratique, des éléments concrets d'application de la théorie (cf. fig. 2). Ces éléments sont, d'une part, l'orientation prononcée des programmes de formation sur l'acquisition de la compétence d'agir et sur une durée assez longue, l'agencement des segments de la formation étant linéaire, et, d'autre part, la grande latitude laissée par les programmes de formation aux enseignants pour la concrétisation des objectifs, des contenus, des méthodes et des procédures d'examen. Exception faite de quelques dérogations, dans le système dual, le processus de formation et la réalisation des objectifs de la formation sont très étroitement liés. Par exemple, il n'est normalement pas possible de passer l'examen final sans avoir suivi le cursus de formation. De même, pour pouvoir obtenir le certificat validé par l'État attestant les capacités et les connaissances acquises, il faut avoir mené le cursus de formation à bonne fin. Dans le système dual, il n'est pas délivré de certificat partiel à ceux qui abandonnent en cours de route et ceux qui échouent à l'examen final. D'autre part, l'accès au système est assujéti à une condition, en l'occurrence, en règle générale, la conclusion d'un con-



Fig. 3

## Schéma de classification des programmes de formation

Concept professionnel	Concept modulaire
Domaine global (programme de formation), agencement linéaire des segments de la formation	Unité de formation limitée dans le temps et dans le contenu, agencement flexible des unités de formation
Liberté relative au niveau du choix des objectifs, des contenus, des méthodes et des procédures d'examen	Degré élevé de normalisation des objectifs, des contenus et des procédures d'examen
Association du processus d'apprentissage et de son objectif	Orientation sur les résultats
Certificat à la fin du cursus	Certification de chaque unité de formation
Accès soumis à certaines conditions Sortie soumise indirectement à certaines conditions	Accès et sortie libres
Dépendance à l'égard du lieu de formation	Indépendance à l'égard du lieu de formation

Concept professionnel	Concept mixte	Concept modulaire
Système dual	?	Système de modules NC

extrêmes opposés, tout en établissant entre ces deux extrêmes un continuum où l'on peut classer les types mixtes à l'aide des indicateurs développés (cf. fig. 3). Ces types mixtes peuvent dériver sous leur forme la plus simple de l'un des deux extrêmes, tout en intégrant des éléments de l'autre concept, ou bien il peut s'agir de types mixtes authentiques, qui ne dérivent d'aucun des deux extrêmes. Quels sont les types mixtes existant dans la pratique de la formation professionnelle? C'est ce que nous allons analyser.

### Les GSVQ comme exemple de modularisation modérée en Écosse

On peut présenter ici comme exemple un autre système de formation écossais et le classer dans le schéma.

Depuis 1992, l'administration chargée des qualifications en Écosse, la SQA, ou son prédécesseur, a mis au point, en coopération avec des enseignants, des employeurs et des experts en formation, 46 GSVQ différentes (*General Scottish Vocational Qualifications* – qualifications professionnelles générales écossaises), auxquelles a pu être intégrée une proportion non négligeable de modules NC<sup>(2)</sup>. Les GSVQ sont des groupes de modules conçus spécialement pour les *colleges* écossais, qui comportent trois niveaux de difficulté différents. Plus le niveau est élevé, plus les conditions d'accès exigées – en l'occurrence, généralement, l'acquisition de modules – sont nombreuses. Au niveau le plus bas (niveau I), une GSVQ comprenant 12 modules est proposée. La possibilité étant donnée de choisir certains modules facultatifs, cette GSVQ permet une première définition de pôles pour l'orientation professionnelle. Pour les GSVQ proposées au niveau II et III dans 14 branches (commerce, industrie, santé...), il faut suivre plusieurs modules obligatoires et des modules facultatifs, suivant un système de points déterminé. Quelques modules sont proposés aux deux niveaux pour une branche, et donc reconnus. Les contenus des différents modules ont un rapport avec la profession, mais non avec un emploi spécifique, et ils sont complétés par des matières générales telles que

travail de formation avec une entreprise, et il y a aussi, indirectement, une condition de sortie, en ce sens que, pour obtenir le certificat, il faut avoir accompli avec succès le cursus de formation complet. Le dernier indicateur de la mise en pratique du concept professionnel est la dépendance à l'égard du lieu de formation. Dans le système dual, la formation se déroule normalement dans l'entreprise de formation et à l'école professionnelle.

### Combinaison de l'expérience écossaise et de l'expérience allemande en un modèle global

Le concept modulaire et le concept professionnel peuvent être considérés sous la forme représentée ici par les indicateurs comme des archétypes formant un couple antagoniste.

Cette manière de procéder permet de transposer ces deux archétypes en deux

(2) Avec la mise en place du *Higher Still System*, les GSVQ ont perdu leur autonomie en 1999/2000 et elles ont été fondues dans le nouveau système (*Qualifications for Life*, 1999; *A Framework for Lifelong Learning – A Profile of the Scottish Qualifications Authority*, 1999; Pilsz, 1999b). Elles existent toutefois encore, sous une forme modifiée, dans le *Higher Still System*, par exemple comme éléments des *Scottish Group Awards*, et constituent une bonne base d'étude pour l'identification d'axes de développement.





l'arithmétique et les langues. Les examens finaux des niveaux II et III constituent une particularité, car ils consistent à réaliser un projet donnant à l'élève l'occasion d'appliquer les connaissances et les compétences pratiques acquises dans tous les modules constituant la GSVQ. À la différence des modules NC, les examens sont notés et les notes sont exprimées par les mentions "non réussi", "non encore réussi", "réussi" et "réussi avec mention" (Murray, 1997; *Catalogue of Specifications for GSVQs National levels I, II and III – Session 1996-97*, 1996; *Guidelines on the new GSVQ additional assessments*, 1996).

Si l'on analyse les GSVQ à l'aide des indicateurs énumérés plus haut, on obtient les résultats suivants.

D'une part, comme pour les modules NC, en raison des descripteurs, les contenus des différents modules de la GSVQ sont très normalisés et la certification de chaque module pris individuellement est garantie.

D'autre part, dans le système de GSVQ, le lien général entre le processus continu de formation et le résultat, ainsi que la cohésion de tous les modules, occupent le premier plan. Cette priorité est très claire dans l'examen final. Bien que les différents modules soient validés séparément dans le *Scottish Qualifications Certificate*, ils n'ont de valeur, tant dans le système éducatif (par exemple, pour permettre d'accéder à l'enseignement supérieur) que sur le marché de l'emploi, que s'ils ont tous été menés à bien. Le système de points et la note générale attribuée soulignent cette évaluation à un niveau structurel. D'un point de vue pédagogique aussi, la SQA et les *colleges* attachent une grande importance à ce que la qualification générale soit atteinte, importance qui se reflète dans les entretiens d'orientation et dans la structure didactique des cours. Le processus de formation est constamment ajusté sur les examens et les enseignants disposent d'une assez grande liberté pour l'agencement des contenus. On ne peut donc pas constater d'orientation sur les résultats.

Comme nous l'avons déjà signalé, les GSVQ ont été développées avant tout pour être proposées dans les *colleges*, donc adaptées aux conditions de ces éta-

### Présence des indicateurs du concept modulaire pour les GSVQ

Fig. 4

Unité de formation limitée en temps et en contenu, agencement flexible des unités de formation	O
Degré élevé de normalisation des objectifs, des contenus et des procédures d'examen	X
Orientation sur les résultats	O
Certification de chaque unité de formation	X
Accès et sortie libres	O
Indépendance à l'égard du lieu de formation	O

X = oui

O = non

blissements. De ce fait, elles ne pouvaient qu'être dépendantes du lieu de formation. Il y a un rapport étroit entre cette dépendance et le fait que les participants ne pouvaient pas accéder librement à un programme de GSVQ et en sortir, puisqu'ils dépendaient de l'offre de ces établissements, qui ne proposaient en règle générale que la succession linéaire d'une GSVQ sur une année scolaire. Les modules successifs prenant cependant en partie directement appui l'un sur l'autre, bien souvent, il n'était pas possible d'entrer ou de sortir dans le courant de l'année scolaire. En outre, pour obtenir l'examen final, il fallait avoir accompli tous les modules, ce qui restreignait encore la flexibilité pour les participants.

Si l'on considère globalement les indicateurs du concept modulaire (cf. fig. 4), on peut distinguer pour les GSVQ un abandon du concept modulaire pur au profit d'un concept mixte.

L'émergence d'un système mixte n'est pas suggérée seulement par l'analyse des indicateurs au niveau des éléments du système. Au niveau de la philosophie sous-jacente également, on peut distinguer une désaffection à l'égard d'une philosophie marquée par le concept modulaire pur. L'intégration de certains éléments du concept professionnel transparait en particulier dans la valeur attachée au système de GSVQ en tant que programme de qualification complet et complexe, tant d'un point de vue structurel que dans l'évaluation des participants à la formation. On



Fig. 5

## Présence des indicateurs du concept professionnel pour la formation de laborantin remaniée

Domaine d'apprentissage global (programme de formation), agencement linéaire des segments de la formation	O
Liberté relative au niveau du choix des objectifs, des contenus, des méthodes et des procédures d'examen	X
Association du processus d'apprentissage et de son objectif	X
Certificat à la fin du cursus	X
Accès soumis à certaines conditions	
Sortie soumise indirectement à certaines conditions	X
Dépendance à l'égard du lieu de formation	X

X = oui

O = non

*reich Chemie, Biologie und Lack vom 22.3.2000, 2000; Reymers, 2000).*

La formation est subdivisée en trois domaines de qualification différents. Six qualifications intégratrices comme la sécurité du travail, la protection de l'environnement ou l'organisation du travail et la communication figurent au programme, où elles sont cependant abordées de façon plus ou moins extensive et plus ou moins approfondie pour les trois métiers pendant toute la durée de la formation, qui s'étend normalement sur trois ans et demi. La formation comprend également l'acquisition de qualifications spécifiques obligatoires pour chaque métier, qui sont dispensées surtout dans la première moitié de la formation et sont indispensables pour acquérir un ensemble complet de compétences dans un métier. Pour les laborantins en biologie, sept domaines de qualification obligatoires différents sont définis, notamment l'exécution de travaux de microbiologie, de biologie moléculaire et de diagnostic.

ne peut donc pas détecter dans la philosophie sous-jacente aux GSVQ de prédominance de la transmission de qualifications partielles et d'orientation sur des qualifications extrêmement spécifiques pour un domaine d'activité très restreint.

### Les nouvelles professions réglementées en Allemagne illustrent l'abandon du concept professionnel rigide

Plusieurs nouvelles professions réglementées ont été créées en Allemagne depuis 1997. Elles se distinguent par un degré de flexibilisation encore inconnu auparavant. Ces professions, qui se situent dans le secteur des technologies de l'information, de l'industrie des médias et des activités de laboratoire, se distinguent toutefois par la forme que revêt concrètement cette flexibilisation (Dybowski, 2000). Nous allons présenter ici à titre d'exemple le nouveau concept structurel de la formation de laborantin dans les secteurs de la chimie, de la biologie et des peintures, qui date de mars 2000 (*Verordnung über die Berufsausbildung im Laborbe-*

Le troisième domaine recouvre les qualifications optionnelles, acquises dans le dernier tiers de la formation, qui peuvent être choisies dans un vaste catalogue de qualifications professionnelles spécifiques et interdisciplinaires. Pour les laborantins en biologie, les six qualifications optionnelles proposées dans des listes spéciales consistent, pour ce qui est des qualifications spécifiques, à exécuter des travaux de botanique ou de parasitologie. Les stagiaires peuvent choisir au minimum quatre qualifications optionnelles et au maximum six. En ce qui concerne les qualifications optionnelles interdisciplinaires, ils peuvent en choisir au maximum deux, par exemple l'utilisation de procédés chromatographiques ou la gestion de la qualité.

Malgré les possibilités de choix, l'acquisition d'une compétence d'agir étendue reste prioritaire et le nouveau règlement de formation prescrit toujours un examen intermédiaire et un examen final de nature générale, qui font partie intégrante de la formation. L'examen final doit toutefois tenir compte des qualifications optionnelles choisies.

Si l'on applique ici les indicateurs du concept professionnel (cf. fig. 5), on peut distinguer un abandon des archétypes



uniquement en ce qui concerne la plus grande liberté de choix des qualifications à transmettre ou à acquérir. Une spécialisation des capacités et des connaissances est indiquée ici suivant les possibilités et les points forts de l'entreprise de formation. Le cas échéant, on peut aussi tenir compte des intérêts particuliers et des penchants des personnes en formation. Tous les autres aspects restent inchangés. Ainsi, il n'est pas possible de choisir et de certifier individuellement les qualifications, et le contrat de formation, qui conduit à la détermination de quelques caractéristiques centrales du concept professionnel, reste obligatoire.

On n'observe pas de changements en ce qui concerne la philosophie sous-jacente à la formation. Le règlement attire d'ailleurs explicitement l'attention sur l'acquisition de la capacité d'exercer une activité professionnelle qualifiée, qui implique de planifier, d'exécuter et de contrôler de manière autonome (*Verordnung*, 2000).

## Conclusion

Les deux options pour la modernisation de la formation professionnelle présentées ici peuvent être analysées plus en profondeur au moyen des indicateurs élaborés. Pour l'Écosse, on peut constater dans le système de GSVQ l'abandon d'une approche modulaire stricte <sup>(3)</sup>. Inversement, la flexibilisation accrue relevée dans les règlements de formation pour les nouvelles professions en Allemagne est révélatrice d'un abandon du concept professionnel strict. On peut toutefois douter qu'il en résultera une convergence des systèmes de formation professionnelle, parce que ceux-ci sont foncièrement différents et que cela dépend en très grande partie de l'évolution à long terme. Une observation attentive et une analyse fondée des différents essais de modernisation de la formation professionnelle en Europe peuvent cependant fournir des indices utiles pour anticiper l'avenir dans les différents pays et éviter des erreurs.

## Bibliographie

**A Framework for Lifelong Learning – A Profile of the Scottish Qualifications Authority / SQA** [Scottish Qualifications Authority]. Glasgow: Dalkeith, 1999.

**Berufsausbildung im dualen System in der Bundesrepublik Deutschland** [Formation professionnelle dans le système dual en République fédérale d'Allemagne – un investissement pour l'avenir] / Ministère fédéral de l'éducation et de la science. Bonn, 1992.

**Blossfeld, Hans-Peter.** Different Systems of Vocational Training and Transitions from School to Career – The German Dual System in Cross-national Comparison. In CEDEFOP [dir.] *The Determinants of Transitions in Youth*. Berlin, 1994, p. 26-36.

**Catalogue of National Certificate Modules session 1996-97** / Scotvec [Scottish Vocational Education Council]. 14<sup>e</sup> édition. Glasgow, 1996.

**Catalogue of Specifications for GSVQs National levels I, II and III – Session 1996-97** / Scotvec [Scottish Vocational Education Council]. 4<sup>e</sup> édition. Glasgow, 1996.

**Connelly, Graham.** Curriculum Development in Further Education. In: Bryce, Tom G.K.; Humes, Walter M. (dir.) *Scottish Education*. Edimbourg, 1999, p. 594-604.

**Deissinger, Thomas.** The Evolution of the Modern Vocational Training Systems in England and Germany: a comparative view. *Compare*, 1994, vol. 24, n° 1, p. 17-36.

**Deissinger, Thomas.** Germany's vocational Training Act: its function as an instrument of quality control within a tradition-based vocational training system. *Oxford Review of Education*, 1996, vol. 22, n° 3, p. 317-336.

**Deissinger, Thomas.** Beruflichkeit als "organisierendes Prinzip" der deutschen Berufsbildung. *Wirtschaftspädagogisches Forum*. 1998, vol. 4. Markt Schwaben.

**Dybowski, Gisela.** Dynamisierung und Gestaltungsoffenheit der beruflichen Bildung. *Personalführung*, 2000, 33<sup>e</sup> année, n° 7, p. 16-22.

<sup>(3)</sup> Une analyse exhaustive de tous les programmes de formation écossais, y compris du nouveau *Higher Still System*, met nettement en évidence une désaffection à l'égard du concept modulaire radical appliqué autrefois (Pilz, 1999a, p. 145-156).



**Guidelines on the new GSVQ additional assessments** / Scotvec [Scottish Vocational Education Council]. Glasgow, 1996.

**Howieson, Cathy.** *Modular Approaches To Initial Vocational Education And Training: The Scottish Experience* [Rapport pour le programme de recherche Petral]. Edimbourg, 1992.

**Murray, Jim.** General Scottish Vocational Qualifications (GSVQs) in Relation to the Six Themes of the Post-16 Strategies. In Lasonen, Johanna (dir.) *Reforming Upper Secondary Education in Europe* [Institute For Research, 1997, Publication séries B, Theory into practice 92]. Jyväskylä, 1997, p. 219-223.

**Pilz, Matthias.** Modulare Strukturen in der beruflichen Bildung – eine Alternative für Deutschland? – Eine explorative Studie am Beispiel des schottischen Modulsystems. *Wirtschaftspädagogisches Forum*. 1999a, vol. 9. Markt Schwaben.

**Pilz, Matthias.** Die Modularisierung des schottischen Bildungssystems – Aktuelle Entwicklungen auf dem Weg zu einem einheitlichen System von allgemeiner und beruflicher Bildung. *Die berufsbildende Schule*. 1999b, 51<sup>e</sup> année, n° 10, p. 329-334.

**Qualifications for Life** / SQA [Scottish Qualifications Authority]. Glasgow: Dalkeith, 1999.

**Raffe, David.** Modules and the Strategy of Institutional Versatility: The First Two Years of the 16-plus Action Plan in Scotland. In: Raffe, David (dir.) *Education and the Youth Labour Market: Schooling and Scheming*. Londres, 1988, p. 162-195.

**Reymers, Margret.** Neues Strukturkonzept in der Laborausbildung im Bereich Chemie, Biologie, Lack. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 2000, 29<sup>e</sup> année, n° 5, p. 5-8.

**SQA** [Scottish Qualifications Authority]. Higher Still Update – Higher Still phasing. *Ontrack – The SQA Newsletter for Training Providers*, 1999, n° 4, p. 4.

**Steedman, Hilary; Mason, Geoff; Wagner, Karin.** Intermediate Skills in the Workplace: Deployment, Standards and Supply in Britain, France and Germany. *National Institute Economic Review*, 1991, n° 136, p. 60-73.

**SVQs – A User's Guide** / SQA [Scottish Qualifications Authority]. Glasgow: Dalkeith, 1997.

**SVQs – The competitive edge** / SQA [Scottish Qualifications Authority]. Glasgow: Dalkeith, 1997.

**The Organisation and Content of Studies at the Post-Compulsory Level – Country Study: Scotland.** Paris: OCDE, 1987.

**Verordnung über die Berufsausbildung im Laborbereich Chemie, Biologie und Lack vom 22.03.2000** [règlement de formation des laborantins dans les secteurs de la chimie, de la biologie et des peintures, paru dans *Bundesgesetzblatt* partie I, p. 257 du 29.3.2000] / Ministère fédéral de l'économie et de la technologie. Bielefeld, 2000.

**Your introduction to NVQs and GNVQs** / NCVQ [National Council for Vocational Education]. Londres, 1995.



# Comblent le fossé entre théorie et pratique en matière de FEP aux Pays-Bas

## Introduction

En 1996, les Pays-Bas ont introduit une loi sur la formation professionnelle et l'éducation des adultes qui accorde une large priorité à l'apprentissage par l'expérience pratique. Cette priorité a renforcé l'importance du lieu où se déroule la formation au poste de travail. L'apprentissage contextuel dans une situation où l'apprenant est confronté à des problèmes authentiques s'inscrit dans l'approche constructiviste (Duffy & Jonassen, 1992), selon laquelle l'individu apprend par la pratique, en situation réelle. Dans le système néerlandais de formation et d'enseignement professionnels (FEP), les apprenants qui ont achevé un enseignement général ou professionnel de niveau secondaire inférieur, âgés d'environ 16 à 20 ans, ont le choix entre deux filières:

□ dans la première, les apprenants suivent des cours en établissement scolaire et effectuent des stages pratiques, par exemple dans le cadre d'une formation au poste de travail ou d'un apprentissage;

□ dans la seconde, les apprenants débutent par un stage pratique dans une entreprise et complètent leurs connaissances par des cours théoriques en établissement scolaire une fois par semaine, comme dans la formation en apprentissage.

L'une et l'autre filières leur permettent de développer les connaissances acquises par la pratique et, inversement, d'appliquer les connaissances théoriques en situation réelle.

Le projet exploratoire dont traite cet article vise à déterminer, d'une part, les moyens de faciliter la communication et la collaboration entre les apprenants durant leurs périodes hors de l'établissement scolaire et, d'autre part, les moyens d'assurer la meilleure synergie possible entre théorie et pratique. Étant donné que les apprenants passent de longues périodes de formation hors de la salle de classe, il importe de trouver une solution pour maintenir le contact entre eux. Grâce à un environnement d'apprentissage collaboratif assisté par ordinateur (ACAO), il est possible de créer une classe virtuelle durant les périodes pendant lesquelles les apprenants effectuent leur stage dans différentes entreprises et de rapprocher ainsi apprentissage théorique et pratique.

## Les possibilités offertes par l'ACAO

Les travaux de recherche menés par Hewitt (1996) et Scardamalia et Bereiter (1996a), qui ont comparé les classes virtuelles d'ACAO et les classes traditionnelles, font apparaître que l'utilisation de ce type d'environnement a des effets positifs sur l'apprentissage intentionnel et collaboratif. Comme dans le projet dont nous traitons ici, ils ont utilisé WebCSILE, un environnement de travail collaboratif virtuel, centré sur la résolution de problèmes, accessible via Internet. WebCSILE utilise CSILE, un environnement d'apprentissage intentionnel assisté par ordinateur conçu par Scardamalia et Bereiter (1989). Outre WebCSILE, certaines classes concernées par ce projet ont utilisé l'environnement

**Gäby Lutgens**

*Institut McLuhan de Maastricht, université de Maastricht*

**Martin Mulder**

*Directeur du groupe professoral "Sciences de l'éducation", université de Wageningen*

**Les enseignants et les apprenants de FEP évoquent souvent la difficulté de faire le lien entre les connaissances acquises par l'école et les nouvelles perspectives et expériences de la formation au poste de travail. Le temps manque pour aborder les problèmes rencontrés dans la pratique et pour examiner les solutions à y apporter. De même, le temps manque pour approfondir la théorie sur tel ou tel sujet dans la salle de classe. Le plus souvent, les apprenants ignorent tout des stages pratiques effectués par leurs camarades et les enseignants ne sont pas en mesure de fournir de réels retours d'information à chacun d'eux. Dans le projet dont traite cet article, des structures ont été mises à la disposition des apprenants en FEP pour leur permettre de communiquer entre eux durant leur stage pratique et de collaborer à des travaux similaires grâce à un environnement d'apprentissage collaboratif assisté par ordinateur. Cet article propose aux apprenants et aux enseignants un état des lieux sur ce nouvel outil d'apprentissage.**



## Processus de recherche

- ❑ 2 projets pilotes: conditions
- ❑ 2 x 76 apprenants; un groupe pour chaque filière
- ❑ Formation des enseignants
- ❑ Accompagnement des enseignants
- ❑ Cours de 10 semaines, suivis par des groupes d'une dizaine d'apprenants
- ❑ Information des apprenants sur le projet de recherche
- ❑ 1 enseignant chargé de superviser chaque groupe
- ❑ Analyse des notes avec l'ATK
- ❑ Évaluation par les apprenants et les enseignants

### Graphique 1

aride, et ils doivent également savoir si la matière d'enseignement doit être subdivisée en plusieurs sous-domaines. Chacun de ces sous-domaines peut être examiné en formulant des questions dont les réponses seront élaborées dans le cadre d'un effort collaboratif pour rassembler et échanger les connaissances pertinentes. Pour construire les connaissances sur un sujet spécifique, toutes sortes de ressources peuvent être mobilisées: manuels, journaux, émissions de télévision, spécialistes, etc. Une culture apprenante doit se développer, dans laquelle la construction des connaissances devient la responsabilité de chacun des participants (apprenants et enseignants). Chacun réunit des informations afin de rédiger des contributions pour la base de données et ce travail de rédaction est destiné à mettre en commun les connaissances.

ronnement WebKnowledge Forum (WebKF), qui est une version postérieure de WebCSILE. L'environnement d'ACAO vise à permettre aux apprenants de décrire leurs expériences et d'engager des discussions entre eux. Ce type de communication peut se dérouler en mode asynchrone, depuis le lieu de travail ou le domicile. En outre, en partageant leurs expériences et en discutant des problèmes rencontrés, les apprenants peuvent entamer une collaboration dans leur travail et dans leur apprentissage. L'échange d'idées et la formulation d'argumentaires visent à aider les apprenants à approfondir leur compréhension des questions qu'ils abordent; en décrivant leurs réflexions, les apprenants prennent mieux conscience des méthodes qu'ils utilisent pour résoudre les problèmes et, dès lors, ils acquièrent à la fois des connaissances cognitives et métacognitives. Selon Scardamalia et Bereiter (1996b), lorsque la construction des connaissances devient un but, les apprenants sont capables d'identifier les apprentissages nécessaires. Au bout d'un certain temps, ils prennent une part plus active au processus d'apprentissage et assument davantage de responsabilités vis-à-vis de ce qu'ils veulent apprendre.

La construction des connaissances avec l'ACAO peut commencer dans la salle de classe par une séance d'introduction. À l'issue de cette séance, les apprenants doivent avoir clairement compris le but final de l'apprentissage, par exemple les solutions à apporter à un problème de culture dans un climat particulièrement

Ce travail et cet apprentissage collaboratifs entre les apprenants dans le cadre de l'ACAO se déroulent sous la forme d'une interaction via l'ordinateur. La base de données conserve les enregistrements des contributions et assure la mise à jour les fichiers, ce qui permet d'étudier le processus de construction des connaissances. Les données peuvent être analysées pour identifier les liens entre les messages (appelés "notes") rédigés par les apprenants. L'analyse des modèles de notes permet de connaître l'expéditeur, le contenu et le destinataire du message. Les enseignants et les apprenants doivent décider en concertation des rôles de chacun dans ce processus. Dans ce projet, des efforts ont été faits pour trouver les moyens de mettre en œuvre l'environnement d'ACAO dans le contexte éducatif et d'utiliser cet environnement pour renforcer et soutenir la collaboration entre les apprenants pendant une certaine période. En outre, une attention particulière a été accordée à la question de savoir si et par quels moyens les connaissances théoriques et l'expérience pratique étaient intégrées.

## Processus de recherche

Une vue d'ensemble du processus de recherche est présentée ci-dessus. Cette vue d'ensemble sera explicitée dans les sections suivantes de la présente contribution.



## Procédure

À la suite de deux projets pilotes, au cours desquels ont été recueillies des informations sur diverses conditions (par exemple, les équipements nécessaires pour que les apprenants puissent accéder au système à partir de leur domicile), 76 apprenants de chacune des deux filières mentionnées dans l'introduction ont participé au projet. Des groupes d'une dizaine d'apprenants ont suivi différents cours d'une durée de 10 semaines. Chaque groupe était supervisé par au moins un enseignant. Seuls les apprenants qui disposaient d'un ordinateur chez eux ont pu participer au projet. Ceux qui n'avaient pas encore d'accès Internet ont bénéficié d'un abonnement d'essai payé par l'établissement. Pour limiter les frais de communications téléphoniques (qui leur ont été remboursés), les apprenants ont reçu pour consigne de ne pas rester connectés plus de trente minutes par jour.

## Formation des enseignants

Avant le début de l'expérience, les enseignants ont reçu une formation portant sur l'apprentissage collaboratif et les communautés d'apprentissage, l'utilisation de l'environnement WebKF et ses potentialités (tant sur le plan technique qu'au niveau des processus), la manière de mettre en place et de soutenir un processus d'apprentissage collaboratif et les modalités et l'opportunité de leurs propres interventions dans ce processus. Un cadre d'accompagnement en plusieurs étapes a été fourni aux enseignants pour les aider à définir les tâches à assigner. Ce cadre consistait en quatre étapes débouchant sur une tâche finale (sur le modèle du PBL [*problem-based learning*, ou "apprentissage par la résolution de problèmes"] de Maastricht, voir Van Til & Van der Heijden, 1998). Si des problèmes apparaissaient, les enseignants et le chercheur les examinaient et, si possible, les résolvaient ensemble.

## Formation des apprenants

La plupart des enseignants ont participé à plusieurs phases du projet (tant aux phases pilotes qu'aux phases de suivi).

Lorsqu'il s'agissait de la première participation de l'enseignant, la formation des apprenants était assurée par le chercheur. Lorsque l'enseignant avait déjà participé à une ou plusieurs phases du projet, il assurait lui-même l'information et la formation des apprenants. Dès le début de leur formation, les apprenants ont été informés du projet de recherche. On leur a expliqué que ce projet visait à déterminer si l'ACAO pouvait optimiser les liens entre théorie et pratique. En outre, on leur a expliqué le principe d'apprentissage collaboratif et la manière dont ce processus peut être facilité par un environnement apprenant électronique. L'objectif le plus important de la formation était de familiariser les apprenants avec l'environnement, afin qu'ils soient capables de l'utiliser chez eux.

## Évaluation

L'analyse des bases de données a été effectuée en utilisant la "boîte à outils analytique" ATK (*analytic toolkit*). Cette boîte à outils est un ensemble de programmes conçus pour présenter des vues d'ensemble et des statistiques sommaires des notes, des points de vue et des activités dans une base de données (Web)KF (Burtis, 1998). Elle fournit des informations quantitatives sur les bases de données.

Les informations sur les expériences des apprenants qui avaient utilisé WebCSILE ou WebKF ont été recueillies par le biais d'un formulaire d'évaluation. Les apprenants étaient invités à décrire l'apport de l'environnement et d'Internet, le soutien au processus apprenant (formation, tâches assignées, interventions, assistance technique et incitations au cours de l'expérience) et la collaboration avec les autres apprenants, et à répondre à certaines questions sur les liens entre théorie et pratique. Un formulaire d'évaluation a également été remis aux enseignants, qui étaient invités à formuler leur point de vue sur l'apprentissage collaboratif et à décrire leurs attentes concernant l'ACAO et les possibilités de collaboration offertes par cet environnement durant les périodes au cours desquelles les apprenants étaient hors de l'établissement scolaire, ainsi que leurs expériences et idées pour l'avenir.



## Résultats et conclusions

L'ATK a fourni une somme considérable d'informations. L'ensemble des participants (apprenants et enseignants) ont produit 764 notes (dont 107 émanaient des enseignants). 46 % de ces notes étaient des notes initiales ou nouvelles, visant à engager une discussion sur un sujet spécifique. D'autres (197) étaient des notes isolées, à savoir que la simple visualisation des fils de discussion de la base de données ne fait apparaître aucune réponse à des notes précédentes, ni aucun apport aux débats ou aux réponses d'autres participants. Ces notes isolées semblent être des remarques séparées de nature diverse. Bien sûr, un examen plus approfondi du contenu peut modifier cette impression et faire apparaître qu'une note visuellement isolée et apparemment sans relation avec d'autres peut être étroitement liée à une contribution antérieure. Pratiquement toutes les consultations du site commencent par la lecture des contributions des autres participants. Les notes les plus consultées sont celles des enseignants (en particulier les instructions de travail, parfois relues dix fois au cours du projet), ainsi que les notes rédigées par les apprenants eux-mêmes.

### Liens entre la collaboration de groupe et la collaboration dans un environnement apprenant électronique

L'examen des groupes fait apparaître des différences. Les apprenants qui se connaissaient pour avoir été dans la même classe et qui devaient réaliser des travaux similaires ont consulté et rédigé régulièrement des notes dans l'environnement apprenant. Ils ont échangé des informations et des expériences et ont collaboré pour résoudre les problèmes pratiques. Les apprenants qui ne suivaient des cours qu'une fois par semaine et qui se connaissaient à peine n'ont pas éprouvé le besoin de collaborer. Ils n'en avaient pas l'habitude et n'ont pas éprouvé le besoin de s'y mettre. D'autres apprenants avaient déjà utilisé l'environnement apprenant en classe, dans le cadre d'un travail à réaliser, afin de se familiariser avec la plateforme de discussion et avec la collaboration avant de quitter l'établissement pour effectuer leur stage. Ils ont préféré communiquer oralement plutôt qu'en écrivant

dans la base de données. Il ressort de cette observation qu'il semble exister un niveau optimal entre collaboration en face à face et collaboration assistée par ordinateur; l'environnement d'ACAO a permis une collaboration entre des apprenants qui travaillaient tous dans des entreprises différentes et qui étaient confrontés à des problèmes authentiques. Les apprenants ayant véritablement collaboré ont été très enthousiastes vis-à-vis des possibilités offertes par cet environnement. Ils déclarent avoir appris à partir des contributions des autres participants (qui leur ont fourni des informations, des idées et des perspectives nouvelles) et s'être sentis plus motivés pour expliquer leurs propres stratégies et résultats. En revanche, les apprenants qui ont travaillé dans la même salle sur des problèmes relativement simples estiment que l'ordinateur n'offre pas de possibilités pertinentes. En outre, lorsque la collaboration n'a guère été pratiquée auparavant, la simple présence d'un environnement apprenant électronique ne fait pas grande différence.

### Investissement en termes de temps: points de vue des enseignants et des apprenants

Tant les apprenants que les enseignants avaient reçu pour consigne de consacrer beaucoup de leur temps à cette expérience, et notamment de consulter régulièrement toutes les contributions. Cependant, les apprenants estiment que cela n'a pas exigé d'efforts supplémentaires, du fait qu'ils n'étaient plus tenus de présenter un rapport de fin de stage. De plus, ils estiment que cela les a mieux préparés pour leur stage pratique. En outre, cette expérience a permis aux enseignants de connaître (mieux qu'auparavant) les problèmes rencontrés par les apprenants au cours de leur stage pratique et, dès lors, de pouvoir leur apporter un soutien plus efficace. Ils estiment que l'environnement a facilité ce soutien, bien qu'ils aient éprouvé par ailleurs la nécessité de déployer beaucoup d'efforts pour maintenir la collaboration. Cependant, ces efforts semblent indispensables. Les formulaires d'évaluation et les données recueillies grâce à la base de données et à l'ATK font apparaître des liens entre la participation de l'enseignant à la base de données, le nombre de notes rédigées par les apprenants et leurs rapports sur la





quantité et la qualité de la collaboration: l'activité des apprenants au sein des groupes a été proportionnelle à la participation de l'enseignant. Ces liens ont été examinés plus en détail dans un autre article (Lutgens, Biemans & De Jong, 1999).

### Connectivité

Un autre effet positif est que les apprenants se sont sentis en contact plus étroit avec l'établissement au cours de leurs périodes de formation pratique qu'ils ne l'étaient auparavant. Ils déclarent avoir plus souvent utilisé les connaissances théoriques dans le cadre du travail et, du fait qu'ils pouvaient discuter les problèmes avec les autres participants, avoir davantage appris de leurs expériences.

### Avantages de l'utilisation des TIC

Bien que la collaboration n'ait pas toujours été aussi fructueuse, les participants estiment que la possibilité même d'utiliser les technologies de l'information et de la communication en tant qu'outils d'apprentissage et de travail collaboratifs est un atout précieux. Consulter les autres,

savoir quand et comment s'adresser à eux lorsque les connaissances ne sont pas suffisantes et développer diverses compétences (communiquer, rechercher et collecter des informations pertinentes, savoir utiliser des connaissances et expériences diversifiées pour les appliquer à des situations nouvelles), sont des retombées positives de l'utilisation de l'ACAO.

En dépit des obstacles initiaux qu'ils ont dû surmonter (insuffisance de l'équipement informatique, réticence des enseignants à expérimenter de nouveaux concepts pédagogiques, temps nécessaire pour appliquer de nouveaux logiciels, formation des utilisateurs et soutien au processus apprenant), pratiquement tous les participants à ce projet se déclarent prêts à réutiliser cet environnement apprenant électronique – ou un environnement similaire – au cours d'un autre stage. Les enseignants estiment qu'ils ont pu assurer un meilleur suivi de leurs apprenants et ces derniers estiment qu'ils ont pu mieux communiquer et collaborer entre eux. Ils se sont sentis en contact plus étroit avec l'établissement scolaire durant leurs périodes de stage.

### Bibliographie

**Burtis, J.** *Analytic toolkit for Knowledge Forum, specifications*, 1998.

**Duffy, T. M.; Jonassen, D. H.** Constructivism: new implications for instructional technology. In Duffy, T. M.; Jonassen, D. H. (dir.). *Constructivism and the technology of instruction. A conversation*. Hillsdale New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1992.

**Hewitt, J. G.** *Progress toward a knowledge-building community*. Thèse de doctorat, université de Toronto, département d'études de 3<sup>e</sup> cycle en sciences de l'éducation, 1996.

**Lutgens, G. M.; Biemans; H. J. A.; de Jong, F. P. C. M.** *Op weg naar een coachingmodel: de rol van de docent in een samenwerkend-leren-proces*. [Vers un modèle de tutorat: le rôle de l'enseignant dans l'apprentissage collaboratif assisté par ordinateur]. Communication présentée aux Journées néerlandaises de recherche en éducation (ORD) tenues les 20 et 21 mai 1999 à Nijmegen, Pays-Bas, 1999.

**Scardamalia, M.; Bereiter, C.; McLean, R. S.; Swallow, J.; Woodruff, E.** Computer supported intentional learning environments. *Journal of educational computing research*, 1989, n° 5, p. 51-68.

**Scardamalia, M.; Bereiter, C.** Adaptation and understanding: a case for new cultures of schooling. In Vosniadou, S.; de Corte, E.; Glaser, R. & Mandl, H. (dir.). *International perspectives on the design of technology-supported learning environments*. Hillsdale: LEA, 1996a, p. 149-163.

**Scardamalia, M.; Bereiter, C.** Student communities for the advancement of knowledge. *Communications of the ACM*, 1996b, vol. 39, n° 4, p. 36-37.

**Van Til, C. T.; van der Heijden, F.** *Studievaardigheden PGO. Een overzicht* (également publié en anglais la même année sous le titre *PBL study skills: an overview*). Maastricht: Universitaire Pers, 1998.



**Fernando  
Marhuenda**

Professeur  
d'université  
Département  
Didactique et orga-  
nisation scolaire  
Université de Valence  
– Espagne



# Stages pratiques en entreprise et programmes de formation: applications en Espagne

**Cet article s'intéresse à la place et au statut du stage pratique en entreprise en Espagne depuis 1998.**

**Il présente d'une part la vision officielle du rôle du stage en entreprise et ses limites.**

**Il montre d'autre part, en s'appuyant sur deux études de cas, toute la richesse de la formation pratique en entreprise tant en matière de formation au métier qu'en matière d'acquisition de compétences transversales et sociales, voire en tant que vecteur de formation générale.**

**Il indique les conditions nécessaires à la réussite et au développement de ce type de pédagogie et insiste notamment sur la nécessité d'intégrer le stage pratique comme élément substantiel des programmes de formation, ce que l'administration éducative espagnole semble peu à même de réaliser faute de s'en donner les moyens matériels et humains.**

## Introduction

### Le contexte de la recherche

Cet article présente quelques aspects de la contribution espagnole au projet de recherche TSER intitulé "Le stage en entreprise en tant que stratégie d'éducation et de formation: nouvelles approches pour le 21<sup>e</sup> siècle". La recherche portait sur la valeur éducative des formations pratiques en entreprise. Les principaux résultats de cette recherche ont été publiés (McKenna, O'Maolmhuire, 2000; Marhuenda, Cros, 2000; Marhuenda, Cros, Giménez, 2001) ou le seront bientôt.

La recherche a été conduite en partenariat par des chercheurs travaillant en Angleterre et au pays de Galles (UCL/Institut de l'Éducation, Université de Londres), en Suède (Université de Kristianstad), en Irlande (Université de Dublin), en Espagne (Université de Valence), au Danemark (École commerciale de Copenhague) et en Hongrie (Institut national de formation professionnelle). En raison de la diversité des disciplines représentées, la recherche a emprunté plusieurs voies d'investigation, allant de la psychologie et de l'étude des programmes à la sociologie et à l'évaluation économique. Ces démarches ont en commun d'appréhender les caractéristiques et la portée des processus d'apprentissage conduits sur le lieu de travail par des individus occupant une position de stagiaire.

Ciblant le groupe des jeunes de 16 à 19 ans suivant une formation pratique en entreprise, la recherche s'est intéressée à

leurs objectifs, leurs attentes en termes d'apprentissage, les pratiques et les résultats obtenus. Les travaux ont emprunté trois axes reliés entre eux: en premier lieu, un bilan des travaux publiés tant par les pays que par les institutions de recherche. En second lieu, une analyse des réglementations nationales en matière de formations pratiques destinées aux jeunes de ce groupe d'âge dans les pays partenaires. Cette étude, réalisée en 1998, a été révisée en 2000. En troisième lieu, une analyse des dispositifs de stages en entreprise considérés particulièrement pertinents. Une ou plusieurs institutions ont été étudiées en détail dans chaque pays partenaire, et nous reprendrons ici deux de ces études de cas. Nous présenterons et analyserons les principales caractéristiques pédagogiques des modules de stage en entreprise proposés dans le cadre de ces initiatives de formation professionnelle. Ces deux établissements sont parfaitement en mesure de nous éclairer sur la crise censée affecter les relations entre le système éducatif et le système de production, comme cela a été déjà démontré (García, 1997; Aparisi et al., 1998; Martínez et Marhuenda, 1998). En raison de leur vocation éducative, ces deux institutions considèrent que la qualité de l'éducation ne se limite pas à favoriser l'accès à l'emploi, mais qu'elle s'inscrit essentiellement dans la dimension plus large du droit à l'éducation et au travail pour tous (Simon, 1991; Hart, 1992; Connell, 1997; Marhuenda, 2000). La réalisation de cet objectif est considérée par ces deux institutions comme la réussite d'un projet éducatif, entendu comme voie d'intégration sociale et aussi comme passerelle pour l'emploi.



## Notre approche

Nous examinerons principalement les modalités d'apprentissage inhérentes aux formations pratiques, ainsi que leur incidence sur l'offre et la prestation de formation et, corrélativement, sur la construction des programmes de formation. Je considère cependant que cette modalité de formation et d'apprentissage n'est pas nouvelle, puisqu'elle est pratiquée depuis des siècles et, plus important encore, qu'elle a résisté aux transformations historiques des systèmes de production, depuis les corporations d'artisans jusqu'à l'ère industrielle, voire postindustrielle, comme cela a été suggéré. Il serait intéressant d'étudier ces transformations en suivant une démarche similaire à celle que Lundgren a appliquée aux systèmes d'éducation formelle (1992), mais cela dépasse largement le propos de cet article. Toutefois, une telle étude doit être entreprise, ne serait-ce que pour démontrer l'infondé de l'idée très largement répandue selon laquelle les établissements d'enseignement ont à répondre de leur incapacité à satisfaire les exigences du système de production. Comme le démontre Lundgren, cette accusation est dépourvue de fondement, dans la mesure où elle se réfère à une relation qui n'existe plus depuis que les systèmes d'éducation nationaux ont été créés et où les crises contemporaines sont d'un tout autre type, affectant fondamentalement le mode de production capitaliste, l'intention de ceux qui détiennent les rênes de ce système étant de rendre l'éducation responsable de tous les maux. C'est ce qui arrive lorsque la réussite du système éducatif est mesurée en termes d'accès à l'emploi, sans intégrer la dimension du droit des individus à l'épanouissement culturel et personnel.

Cet article analyse le rôle du stage pratique en entreprise à la lumière de la logique et de la stratégie éducatives choisies par les deux institutions étudiées. Je tenterai de déterminer la portée de la formation pratique en entreprise et les objectifs qu'elle poursuit. L'existence ou l'inexistence d'une orientation proprement éducative dans l'offre de stages pratiques est clairement identifiable, non seulement en examinant le stage lui-même, mais aussi son positionnement dans le programme de formation. Dans l'élaboration

d'un programme de formation, le stage apparaît comme une alternance d'activités de formation et d'apprentissage; la dimension éducative porte en outre sur les aspects liés aux modes de production.

Nous soutiendrons que l'action éducative et les relations qui la soutiennent sur le lieu de travail ont un impact significatif sur l'acquisition et la maîtrise des connaissances par les stagiaires, qui trouve sa projection dans la constitution de l'identité professionnelle, à la fois en tant que travailleurs en général et spécialistes en particulier, et donc aussi en tant que citoyens. Cet aspect a pourtant été négligé par les politiques actuelles sur les formations pratiques, comme en témoignent les enquêtes consacrées aux orientations politiques.

Nous confronterons certaines de ces hypothèses à l'examen des études de cas. Les tentatives portent sur la correspondance entre les différents dispositifs de stage dans les divers secteurs professionnels, sur la définition des aspects communs liés au métier, ainsi que sur la définition de facteurs transversaux, qui sont constitutifs du positionnement contemporain face au travail et sont donc relativement indépendants du métier.

## Comment aborder les processus d'apprentissage dans les stages pratiques en entreprise

Nous pouvons maintenant aborder notre objet d'étude – le stage en entreprise – en tant que pratique éducative, à la lumière des travaux consacrés aux codes des programmes (Lundgren, 1992; Bernstein, 1997, 1998) et aux régimes, modèles et logiques régissant ces programmes (Tyler, 1973; Stenhouse, 1984).

L'intérêt d'une telle approche est double. D'une part, elle permet de soumettre les processus éducatifs à un examen formel ou codifié, mais extérieur à l'école. S'il est vrai que la notion de programme s'applique principalement aux systèmes éducatifs, les stages en entreprise prévus dans l'enseignement formel ou informel reposent aussi, actuellement, sur un cadre de



programmes de formation. D'autre part, cette approche permet de traiter la question des programmes du point de vue spécifique de la formation professionnelle, et non de l'enseignement général, en extrayant les processus éducatifs du seul univers scolaire pour les resituer dans le contexte du monde du travail, là où l'enseignement formel s'est achevé et où la formation continue doit pouvoir démarquer sur des bases solides. Le caractère d'aboutissement de l'éducation est ici fondamental par opposition au rôle propédeutique qu'elle peut jouer à d'autres niveaux, y compris dans l'enseignement supérieur.

D'autres problématiques peuvent être évoquées, telles que les relations existant entre les modes de production et les modes de transformation, c'est-à-dire entre le travail et la connaissance, l'action et la pensée, ou encore entre la pratique et la théorie. Plusieurs auteurs (Boud, 1989; Reckman et Van Roon, 1991) ont déjà traité de ces questions, mais à des niveaux différents du système d'éducation. En définitive, les problématiques sous-jacentes à la théorie des programmes peuvent s'exprimer en paraphrasant Lundgren (1983): comment transformer l'espoir en réalité?

Cette question nous conduit au thème de l'organisation des stages, dans une perspective qui dépasse toutefois largement celle que l'on trouve habituellement dans les textes, et qui se limite aux dispositifs pédagogiques de l'enseignement et de l'apprentissage d'un métier sur le lieu de travail. C'est pourquoi nous avons besoin d'une approche plus solide que celles proposées par Vigotsky, par Piaget ou par Bruner pour définir l'apprentissage; nous devons combiner ces définitions avec celles de Kolb (1984) ou de Marsick (1987), en les modifiant légèrement. Les travaux d'Argyris et Schön (1982), de Schön (1983, 1987, 1991) ou d'Eraut (1994, 1998) sont à cet égard très pertinents.

La modélisation des stages en entreprise que nous proposons (Marhuenda, 2001) en nous fondant sur différentes théories de l'apprentissage peut inciter à repenser la séquence du stage en entreprise comme une série de phases à travers lesquelles le stagiaire va évoluer tout au long de sa formation pratique. Il est nécessaire d'ins-

taurer des relations diversifiées entre l'étudiant, l'enseignant et l'instructeur, ainsi que des procédures d'évaluation appropriées. Il faut aussi moduler l'importance accordée aux différents contenus de l'apprentissage et, plus généralement, sensibiliser davantage à ces questions le monde du travail, le monde de l'éducation et le monde lui-même au sens large.

Cela ne peut réussir qu'en suivant les recommandations de Gimeno (1988), lorsqu'il invite à considérer que le stage pratique doit faire l'objet d'une réglementation des programmes et d'une conception et d'une mise en œuvre structurées à plusieurs niveaux, la conception des programmes ne devant pas être confiée aux seuls enseignants. De surcroît, considérant la fonction d'extériorité du lieu de travail par rapport au système éducatif, la conception des programmes est déterminée par des influences extérieures qui en affectent la mise en œuvre (Lipsmeier, 1978; Peege, 1987, 1988).

### **Les stages pratiques en Espagne: questions d'orientation politique**

Plusieurs évaluations ont été réalisées depuis la fin des années 80 (Bou, 1988, 1990; MEC, 1990, 1994; Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco, 1990; Zabalza, 1991; Álvaro, 1993; Marhuenda, 1994; Guillén, 1998). Jusqu'à un certain point, on peut considérer que ces évaluations constituaient à la fois des mécanismes d'assurance qualité et une amorce de processus de révision. Toutefois, elles doivent être considérées, pour la plupart, comme des évaluations internes portant sur les réformes en chantier, afin d'en déterminer le degré d'avancement et leur conformité aux principes qui les guident. Mais rares ont été celles qui se sont attachées à évaluer les processus et les contextes d'apprentissage dans le cadre des stages pratiques. C'est pourquoi il s'agit davantage d'évaluations de suivi, intégrant les aspects organisationnels des stages en entreprise, que d'une révision de leur logique et de leurs objectifs.

La formation pratique en entreprise fait partie intégrante du système éducatif es-



pagnol depuis le milieu des années 80. La période de formation pratique (appelée à l'époque *prácticas en alternancia*, ou stages en alternance) est jugée extrêmement bénéfique pour les étudiants. Les enquêtes publiées montrent que les étudiants sont généralement très heureux d'aller travailler en entreprise en tant que stagiaires. La formation pratique sur le lieu de travail est une ressource très appréciée. Les chefs d'entreprise considèrent que les stagiaires forment une pépinière de candidats qualifiés. Les élèves apprennent à connaître le monde des entreprises et, outre l'acquisition de connaissances pendant leur stage, ils y rencontrent des employeurs potentiels et sont à même de trouver du travail à l'issue de leur formation pratique. Le stage est à leurs yeux une démarche concrète et utile qui porte rapidement ses fruits en augmentant les chances de trouver un emploi. Après avoir appris à travailler en situation de simulation dans les ateliers du centre de formation, ils accomplissent des tâches réelles et valables au même titre que les salariés de l'entreprise. Cette expérience est très positive à leurs yeux, étant une application concrète des connaissances acquises en classe et en atelier. Ce point de vue renforce l'approche opérationnelle que nous avons évoquée ci-dessus.

Les étudiants ne sont pas les seuls à voir de nombreux avantages dans la période de formation pratique. Les enseignants et d'autres intervenants rejoignent ce point de vue. Le monde de l'éducation et le monde du travail entrent en contact et s'enrichissent mutuellement. Non seulement les stagiaires appliquent les connaissances théoriques acquises en classe, mais ils bénéficient aussi d'une véritable immersion dans le monde du travail, qui les met en situation réelle et leur permet de mieux appréhender la culture du travail en général et celle d'une entreprise en particulier. Le contact entre l'école et l'entreprise acquiert une valeur éducative en soi, indépendamment de la nature spécifique de ce contact dans chaque cas et des particularités telles que le processus, l'entreprise ou l'expérience antérieure des stagiaires.

Pendant le stage, l'élève conserve son statut d'étudiant en formation et est placé sous la tutelle d'un membre de l'entreprise chargé de suivre sa progression, de

le guider dans l'entreprise et de l'aider à résoudre ses problèmes. Les tâches confiées au stagiaire doivent être clairement définies et un tuteur doit être désigné pour superviser l'apprentissage du stagiaire dans l'entreprise. L'organisation du programme de formation régissant le placement est d'une importance capitale. C'est le tuteur scolaire qui en a la responsabilité, les instructeurs de l'entreprise n'intervenant qu'à titre exceptionnel.

Outre l'apprentissage des tâches propres au métier auquel il se forme, le stagiaire peut ainsi se familiariser avec le fonctionnement de l'entreprise, sa culture, les syndicats, les droits et les devoirs des travailleurs, les horaires de travail, les relations avec les clients, etc. Le comportement du stagiaire dans l'entreprise doit être identique à celui des autres travailleurs pour tout ce qui a trait aux règlements. En d'autres termes, il doit s'adapter aux conditions de travail de l'entreprise, y compris lorsqu'elles sont très différentes de ce qu'il a connu dans le centre de formation, en termes d'horaires, de rapports humains, de jours ouvrés, etc. Les stagiaires n'étaient pas rémunérés au moment de l'enquête, et ne le sont toujours pas aujourd'hui. Ils reçoivent des indemnités de transport calculées en fonction de la distance qui sépare l'entreprise de leur domicile.

Un accord de collaboration régit la situation du stagiaire, notamment sur les points suivants: le statut du stagiaire dans l'entreprise ne relève pas d'un contrat de travail; la totalité des risques sont couverts par une assurance (propre à l'école et/ou financée par l'État); le stagiaire ne perçoit aucun salaire; l'entreprise n'a aucun engagement financier vis-à-vis du stagiaire, même si des "pourboires" sont parfois consentis.

Le stage en entreprise intervient toujours au même moment dans le programme de formation, c'est-à-dire à l'issue de la formation dans le centre. Il paraît logique – et, dans une perspective opérationnelle, les instances éducatives semblent y tenir – que le stage en entreprise ait lieu une fois les connaissances théoriques nécessaires acquises. Pour ma part, je n'en suis pas si convaincu. L'approche selon laquelle la formation pratique en entreprise doit intervenir en fin de parcours révèle



à la fois une conception restrictive de la pratique comme de la théorie et une perception médiocre et schématique de leurs relations. En effet, l'entreprise peut être le lieu d'une réflexion et d'une théorisation concernant les processus de travail, les compétences requises et leur justification, le rôle du travailleur au sein de l'entreprise. Inversement, il est tout à fait possible d'acquérir des compétences pratiques dans le centre, de se familiariser avec les procédures opérationnelles, de s'entraîner à résoudre des problèmes, de pratiquer ses compétences de communication, de travailler en équipe...

Comme l'ont montré les études de cas, les réunions organisées pendant la formation pratique dans le centre de formation avec les élèves et les tuteurs sont très appréciées par les stagiaires. Ceux-ci y trouvent l'occasion de s'exprimer, de résoudre d'éventuels problèmes et conflits, de commenter leur expérience de l'entreprise et de la comparer avec celles des autres stagiaires, ce qui enrichit l'expérience du stage en permettant des améliorations en cours de stage. En toute logique, si ces réunions sont aussi profitables, le stage devrait avoir lieu un peu avant la fin de la formation, afin que les dernières semaines de cours soient consacrées à conclure et à affiner ce qui a été appris aussi bien pendant les cours que durant le stage.

Le stage en entreprise intervient en fin de formation, parce qu'il est censé compléter l'enseignement donné en cours et faciliter parallèlement l'insertion des élèves dans le monde du travail. Notre enquête montre que cet objectif de complémentarité serait atteint, même si la période de stage n'avait pas lieu à la fin de la formation; au contraire, ce décalage dans le temps permettrait d'analyser en classe les problèmes rencontrés sur le lieu de travail, les solutions apportées, les décisions prises, les compétences perfectibles et les difficultés particulières qu'il a fallu affronter, et offrirait la possibilité de corriger les erreurs et d'améliorer les résultats; de surcroît, les dernières séances de cours pourraient être organisées en fonction des résultats des stages. Le stage de formation vise encore deux objectifs essentiels: l'intégration (concrète) dans une organisation d'entreprise et l'évaluation des compétences profession-

nelles de l'élève dans un contexte réel de travail. Ces objectifs ne sont pas plus incompatibles que les premiers avec une période de stage précédant la fin de la formation. Il est possible toutefois que ce soit difficile à organiser, dans la mesure où les démarches auprès des entreprises de placement prennent du temps et sont souvent interrompues par des périodes de vacances, ce qui rend plus difficile la gestion des contacts avec les entreprises d'accueil. Une distribution et une localisation extensives des placements telles que nous les proposons seraient de nature à nier, ou du moins à limiter la portée opérationnelle et terminale des stages pratiques, et alourdiraient sans doute la gestion administrative du stage.

L'organisation des périodes de stage est longue et coûteuse. Elle s'améliore pourtant au fil des années, d'une part grâce à l'expérience acquise par les tuteurs et, d'autre part, parce que l'augmentation du nombre d'entreprises disposées à répéter l'expérience réduit d'autant la nécessité d'en contacter de nouvelles. En outre, les entreprises trouvent un intérêt grandissant à accueillir des stagiaires et collaborent donc de plus en plus. Reste à résoudre, aujourd'hui comme en 1998, le problème de l'offre suffisante de placements, une fois que le nouveau système d'enseignement professionnel formel sera généralisé.

La progression du stagiaire est supervisée par un tuteur et par un instructeur de l'entreprise. Ces responsables conçoivent ensemble le programme des activités de formation que l'élève devra suivre dans l'entreprise. La collaboration de toutes les personnes concernées est essentielle à une bonne coordination du programme. Les attributions du stagiaire au sein de l'entreprise doivent être clairement établies, afin d'éviter tout risque d'abus (corvées, travail bon marché, etc.). Le problème le plus fréquent concerne les instructeurs, qui ne savent pas toujours comment former les stagiaires dont ils ont la responsabilité.

Un certain nombre d'initiatives isolées ont tenté d'apporter une réponse au problème de la formation pédagogique des instructeurs. Dans certaines communautés autonomes, des initiatives de collaboration ont été lancées entre les autorités régionales et l'association des chambres de com-



merce. Le but était de mettre au point des formations pour le personnel des entreprises responsable des stagiaires. Ces personnes sont techniquement compétentes et qualifiées, mais elles n'ont pas les connaissances pédagogiques requises pour mener à bien un tutorat. Ce problème est récurrent partout en Espagne. Quant aux tuteurs scolaires, ils travaillent dans des conditions difficiles: surcharge de responsabilités, manque de temps, contraintes institutionnelles. L'administration refuse de s'intéresser à ces problèmes et a évité le débat lancé par les syndicats d'enseignants sur la nécessité de mieux définir le rôle du tuteur dans le cadre des stages pratiques et de déterminer la formation et les conditions requises pour mener à bien cette fonction.

Enfin, nous ajouterons que les périodes de formation basées sur le travail constituent la meilleure modalité de transition entre l'école et l'entreprise. Elles représentent le meilleur outil des élèves pour accéder à l'emploi, elles constituent une première expérience et permettent aux élèves et aux employeurs de mieux se connaître. Toutefois, un risque peut apparaître à moyen et à long terme: un nombre croissant de dispositifs de formation comportent une période de stage en entreprise, multipliant le nombre d'étudiants à placer (élèves en formation professionnelle, bénéficiaires de plans sociaux pour l'emploi ou étudiants de l'enseignement supérieur) par rapport au nombre de placements disponibles. L'amélioration de la qualité des stages pratiques requiert d'apporter une solution à ce problème, ainsi qu'à beaucoup d'autres.

Il est important de tenter de résoudre ces problèmes, car les stages constituent une ressource précieuse pour l'amélioration de la formation des stagiaires. Ils permettent également d'améliorer la situation des élèves en formation professionnelle. En y consacrant des ressources financières et humaines réellement adaptées aux besoins et davantage de temps, ce module pourrait être significativement amélioré pour le plus grand bénéfice des stagiaires aussi bien que des entreprises.

En conclusion de cette évaluation des périodes de stage en entreprise, il apparaît que le module de formation pratique est très précieux, dans la mesure où il met le

système éducatif en relation avec les entreprises. Les employeurs ont la possibilité de former des personnes qu'ils pourraient un jour recruter, tandis que les élèves entrent en contact avec le monde du travail, l'apprentissage portant à la fois sur ce monde et sur ce qu'il peut leur enseigner; enfin, ils passent davantage de temps auprès d'employeurs potentiels.

### Évaluation des orientations actuelles

Au cours de ces années de recherche, aucune modification n'a été observée dans les stages pratiques, et aucune action significative n'a été lancée pour améliorer la situation, les seuls changements observés concernant des variations minimales entre les communautés autonomes. La formation en entreprise a connu un essor et un développement considérables, mais rien n'a changé parmi les politiques et les autorités compétentes. En revanche, les pratiques ont changé, l'expérience se traduisant par une meilleure gestion et un développement des placements en entreprise. Néanmoins, l'immobilisme de l'administration fait obstacle à une évolution plus dynamique, dans la mesure où la législation limite les domaines d'action des centres de formation et freine toute tentative d'adaptation, de diversification ou de flexibilité. L'origine de ce problème réside dans la diversité des intérêts, chaque acteur défendant ses seuls intérêts. Le module de formation en entreprise est destiné aux élèves, qui en sont, en principe, les premiers bénéficiaires. La formation en entreprise devrait s'attacher en priorité à former les élèves, quelles que soient les attentes des autres intervenants. Ce n'est qu'en considérant exclusivement l'intérêt des élèves que le stage en entreprise sera abordé de manière appropriée.

Cette position est malheureusement naïve: les programmes de formation pratique ne sont pas conçus en fonction des élèves et de leurs besoins. Ils sont pensés, modifiés et améliorés pour des raisons inhérentes à l'évolution de la société et du marché de l'emploi (transitions dans le travail, ressources humaines). Les motivations à l'œuvre sont donc de nature opérationnelle et ne s'encombrent pas de considérations éducatives.

Les groupes de travail constitués pendant la conférence de novembre ont fait état



des difficultés rencontrées par les professionnels chargés des stages en entreprise. Les problèmes suivants ont été évoqués:

□ L'introduction du stage en entreprise s'inscrit dans un modèle de juxtaposition, dans la mesure où le stage intervient à la fin du processus de formation, sans qu'une relation soit établie avec les autres volets de l'enseignement; il apparaît donc comme la dernière activité que les élèves ont à réaliser avant de quitter le centre de formation. Tous les groupes de travail ont insisté sur les possibilités que pourrait offrir l'intégration des stages dans les programmes de formation, pour autant que cela ne nuise pas aux perspectives de recherche d'emploi.

□ L'attention excessive que la législation actuelle (LOGSE) accorde aux connaissances conceptuelles, au détriment des connaissances opérationnelles ou comportementales, est jugée extrêmement préoccupante. Ces deux dernières catégories de connaissances déterminent pourtant l'employabilité des élèves, dans le contexte actuel de restructuration interne et de réorganisation des postes de travail que connaissent nombre d'entreprises. Ce problème se pose moins dans le cas des programmes sociaux pour l'emploi, davantage orientés sur les compétences et les attitudes.

□ L'importance d'intégrer l'éducation, la formation et l'épanouissement personnel dans le cadre des stages pratiques a été soulignée. Dans cette perspective, les tuteurs et les instructeurs devraient travailler en étroite collaboration pour aider les élèves à s'intégrer dans l'entreprise et pour s'assurer de la cohérence du programme de formation. Une autre fonction importante est celle de la motivation, dans la mesure où elle renforce la valeur de ce module en termes de formation et d'épanouissement personnel. Le stage en entreprise intégré dans un programme de formation devrait également favoriser la fonction d'accès à l'emploi. Enfin, la fonction de formation est essentielle; les PME la soutiennent et s'y intéressent davantage que les grandes entreprises.

□ Les tâches du tuteur ou de l'instructeur relèvent autant de la formation que de la gestion; il leur est donc recommandé de répartir équitablement l'effort et le

temps qu'ils consacrent à ces activités. Lorsque l'entreprise compte un ancien stagiaire parmi le personnel, celui-ci devrait devenir tuteur à son tour, car les anciens stagiaires se concentrent plus facilement sur la formation et réussissent mieux à motiver les jeunes.

D'autres sujets ont été abordés:

□ les stages en entreprise ne jouissent pas de la même reconnaissance selon qu'ils relèvent de la formation professionnelle ou de dispositifs sociaux pour l'emploi;

□ l'attention et les ressources consacrées à l'organisation des stages sont variables;

□ il conviendrait de diversifier la durée des stages, afin de s'adapter aux intérêts, aux besoins et aux possibilités des élèves.

Tout cela témoigne du travail restant à réaliser, de l'ampleur des besoins encore insatisfaits et du fait que les professionnels de l'éducation sont les premiers à en être conscients et à s'engager sur ces questions. Il convient de mettre rapidement en pratique les solutions proposées. Tant que les stages pratiques auront pour finalité de satisfaire des intérêts économiques et politiques plutôt que de répondre à des objectifs éducatifs, les progrès seront lents, quel que soit l'état d'avancement de la recherche.

## Formations pratiques innovantes: deux études de cas

### Associació S.F.L. prestadora de serveis a la joventut 'Iniciatives Solidàries'

Iniciatives Solidàries est une association à but non lucratif, dont l'objectif est de proposer une formation professionnelle aux jeunes ayant quitté le système éducatif, quel qu'en soit le motif. Elle est indépendante depuis plus de dix ans, après une expérience dans le même domaine au sein d'une association plus large dont elle s'est finalement séparée.

Elle poursuit ses objectifs à travers un large éventail d'actions de formation en différents lieux de Valence et de ses en-





virus, financées par des fonds européens ou de la communauté autonome. Elle est parvenue à mettre en place plusieurs itinéraires pour les jeunes, afin d'éviter les parcours erratiques et totalement inefficaces en termes de réinsertion sociale. La personne est au cœur des actions entreprises pour l'aider à retrouver une vie normale, à entrer sur le marché de l'emploi ou à réintégrer le système éducatif.

Depuis quelques années, en collaboration avec d'autres associations et institutions, Initiatives Solidaires fait pression sur les autorités de la communauté autonome pour qu'elles assouplissent la législation existante, afin de l'adapter aux besoins des bénéficiaires concernés et de faciliter l'accès à l'emploi des jeunes dépourvus de qualifications professionnelles.

Iniciatives Solidaires est membre d'un réseau européen coordonné par une organisation similaire en France. Ce réseau tente de créer ou d'améliorer les dispositifs destinés aux jeunes en rupture scolaire et marginalisés socialement, tout en travaillant avec détermination à l'élaboration de nouvelles stratégies permettant d'offrir des formations appropriées, adaptées et de qualité et à la création de dispositifs pour que ces jeunes accèdent durablement à l'emploi. L'association accorde une grande importance au module de formation consacré à la santé et à la sécurité sur le lieu de travail.

Iniciatives Solidaires a élaboré un "Manuel du stage de formation". L'objectif du stage de formation est de favoriser l'acquisition de connaissances pratiques et théoriques qui ne peuvent être transmises en classe. Il s'agit donc d'un objectif d'enseignement et de perfectionnement. À travers les actions de placement, l'association recherche également à favoriser l'accès des jeunes au marché de l'emploi, les stages en entreprise constituant une transition entre l'école et la vie active.

La durée du stage en entreprise <sup>(1)</sup> est de 100 heures, généralement concentrées sur un mois. Son contenu, ainsi que le fonctionnement du tutorat au niveau de l'association et de l'entreprise, sont définis préalablement. Un planning des tâches de la journée est mis au point chaque matin. Un bilan est effectué tous les quinze jours.

Des séances d'information sont organisées avant le début du programme de stages, comprenant la visite de toutes les entreprises, afin de donner aux élèves une première impression des placements dont ils pourraient bénéficier.

Chaque année, l'association doit prospecter la région pour trouver de nouvelles entreprises, car l'objectif d'Iniciatives Solidaires est que chaque stagiaire obtienne un contrat à l'issue de sa formation. Toutes les entreprises ne pouvant pas embaucher chaque année, certaines doivent être remplacées d'une année sur l'autre. Les employeurs sont généralement conscients des principaux risques liés à ces jeunes, mais, dans certains cas, ils perçoivent mal leurs difficultés, ce qui peut affecter l'attitude à l'égard du jeune ou du dispositif lui-même. En tout état de cause, Initiatives Solidaires fait très attention au moment de choisir les personnes susceptibles d'être placées et s'efforce de produire une bonne impression sur l'entreprise en démontrant que les jeunes sont parfaitement capables d'effectuer correctement leur travail en dépit d'une formation initiale plus que médiocre. De ce fait, les relations avec les entreprises font l'objet d'un soin particulier; les critères d'agrément et les procédures de suivi entrent donc pour une grande part dans les engagements de l'association et dans l'activité des enseignants.

Les principes pédagogiques régissant le fonctionnement de l'association et ses choix éducatifs sont les suivants:

- activité, participation et découverte guidée,
- travail en équipe,
- apprentissage fondé sur l'action dans un environnement apprenant; usage étendu des simulations pratiques.

Une réunion d'évaluation a lieu chaque semaine avec tous les élèves. Initiatives Solidaires considère que les stages en entreprise doivent apporter, outre des connaissances, les habitudes de travail dont les élèves ont besoin pour progresser, telles que ponctualité, sens des responsabilités, aptitude à communiquer, etc.

L'intérêt, l'autoapprentissage, l'acquisition d'un comportement approprié et la pa-

<sup>(1)</sup> Pour plus d'informations, voir Initiatives Solidaires (2000).



tience comptent parmi les résultats escomptés des périodes de stage.

### **Escuela La Florida, S.C.V. – Florida Secundaria**

Florida SCV est une école coopérative à participation salariale. Sa création en tant qu'établissement d'enseignement professionnel postobligatoire remonte à la fin des années 70. Au début des années 80, elle a été l'un des premiers établissements à s'engager volontairement dans la phase pilote de la réforme, qui devait être adoptée en 1990. Elle a également rejoint le programme européen PETRA dès l'adhésion de l'Espagne à la CEE en 1986, après avoir participé à plusieurs propositions de transition depuis sa fondation. Elle est un partenaire actif de plusieurs projets européens.

L'école s'est développée au fil des ans et elle compte aujourd'hui plusieurs filières: collège, lycée d'enseignement général et technique, université privée et centre de formation continue.

Elle a réussi à nouer de bonnes relations avec les entreprises de la région, s'étant forgé une bonne réputation basée sur l'excellence de ses services. La population de la région a un bon niveau d'éducation et le nombre d'activités culturelles y est plus élevé que dans la plupart des régions d'Espagne.

L'objectif poursuivi par Florida est non seulement de fournir une formation professionnelle de qualité, mais aussi d'éduquer les jeunes en leur donnant des outils d'analyse socio-économique pour les aider à accéder au système productif en tant que salariés ou travailleurs indépendants, ce qui exige de comprendre et de s'adapter aux transformations et aux mutations du monde du travail.

Avec son projet éducatif, Florida relève le défi d'éduquer les jeunes pour les préparer aux nouveaux métiers de la société moderne grâce au développement d'attitudes personnelles telles que la gestion du travail, la responsabilité, la coopération dans le travail, la créativité, etc.

Le cursus considéré dans cette étude de cas figure au programme de l'école depuis 1996. D'une durée de deux ans, il

comprend une période de stage en entreprise <sup>(2)</sup> à la fin de la seconde année. Le cours accueille chaque année une trentaine d'élèves qui rejoignent ensuite le module de stage pratique.

Chaque élève est placé dans une entreprise différente et chaque placement est doté d'un programme personnalisé et de lignes directrices d'évaluation spécifiques, qui sont systématiquement élaborés et discutés avant que l'élève ne démarre sa période de stage.

Depuis la création du cursus en 1996, les enseignants responsables des stages en entreprise ont pris part à plusieurs activités de formation relatives à l'organisation et à l'orientation éducative des stages en entreprise et des formations en alternance. Les enseignants responsables de ce cycle de formation ont préparé une série de documents destinés à garantir la qualité de chaque phase du processus. Ces documents portent principalement sur des questions administratives, mais ils incluent également des aspects tels que l'organisation du stage, les critères de supervision, la détermination du profil des futurs stagiaires afin de choisir l'entreprise la plus appropriée et l'évaluation interne du programme de formation pratique conduite chaque année par le ministère.

Les élèves placés font l'objet d'un suivi régulier. Les visites et les bilans avec les tuteurs sont rapportés dans des fiches de suivi remplies par les enseignants responsables des stagiaires. Le suivi comprend la vérification du journal de stage de l'élève, l'évaluation des activités, les entretiens avec l'élève et avec l'instructeur, une analyse de la situation et des propositions pour améliorer l'apprentissage et l'évolution du stagiaire au sein de l'entreprise.

De son côté, le stagiaire tient un journal quotidien où il note le détail de ses activités, les instructions reçues, le temps passé, les difficultés rencontrées et toute observation ou commentaire pertinent. Le journal de stage de l'élève est vérifié par l'instructeur ainsi que par l'enseignant responsable.

L'école favorise la future employabilité des stagiaires par le biais du secrétariat des anciens stagiaires, qui tâche de leur trou-

<sup>(2)</sup> Pour plus d'informations, voir Soriano (2000).



ver un emploi en utilisant les propres services de l'école. Au cours des vingt dernières années, l'école a constitué un large réseau pour faciliter l'entrée sur le marché de l'emploi des élèves ayant suivi la filière professionnelle. S'agissant d'un établissement privé – bien que financé par des fonds publics –, cet aspect est un facteur déterminant dans le choix des familles en faveur de cette école.

Le statut coopératif de l'école incite tous ceux qui y travaillent à apporter un complément éducatif aux élèves, orienté sur l'évaluation critique des questions économiques et sociales, les attitudes de travail coopératif, la prise de décision démocratique, la communication interne, etc.

### **Enseignements tirés des stages en entreprise proposés par ces institutions**

Globalement, les deux institutions mettent l'accent sur les politiques d'éducation, de formation et sociale, avec un cadre et un soutien européen, à travers diverses initiatives de formation géographiquement diversifiées et orientées sur l'individu à former plutôt que sur les qualifications résultant de la formation. Le développement des ressources humaines est un aspect important des politiques de croissance de ces institutions.

Les formations assurées relèvent de plusieurs ministères du gouvernement régional: éducation, emploi, affaires sociales. Elles ont néanmoins un statut privé. Les apprentis sont sous la responsabilité d'un nombre restreint d'adultes, à savoir un enseignant et un expert dans le centre de formation et un membre du personnel dans l'entreprise. Les disciplines sont regroupées au maximum afin de construire des programmes intégrés. Compte tenu de la législation en la matière, le stage en entreprise a lieu en fin de formation, ce qui laisse peu de temps pour dresser le bilan du stage, même si ce bilan peut être en partie réalisé pendant la durée du stage. Le bilan est conçu de telle manière que les élèves puissent réfléchir sur leur expérience et la commenter. La séquence est organisée comme suit: observer, travailler, raconter, écouter, rédiger.

Le travail est considéré à la fois dans son contenu et dans son processus. Les tâches à effectuer, les formes d'organisa-

tion et les relations sociales font partie intégrante du travail. L'intervention des enseignants favorise l'acquisition d'une discipline de travail, d'une autonomie et d'une maturité personnelles, outre le développement des compétences professionnelles.

Le système de tutorat revêt une importance capitale dans ces dispositifs: planification quotidienne, sessions bimensuelles de suivi, bilans avec visites des entreprises et réunions hebdomadaires avec les autres stagiaires dans le centre de formation. Ces rencontres tiennent lieu de réunions d'évaluation, pendant lesquelles l'accent est mis sur l'évaluation formatrice, en raison de l'orientation éducative des stages.

Le tuteur est le professeur d'enseignement professionnel dans l'atelier du centre; l'une de ses tâches les plus importantes consiste à sélectionner les élèves susceptibles de suivre le module de stage en entreprise et à décider de l'affectation des élèves parmi les entreprises de placement. Dans cet esprit, les réunions préparatoires et les réunions de bilan sont considérées comme des instruments éducatifs plus qu'administratifs.

La responsabilité du tuteur en tant que médiateur est engagée sur le processus à l'œuvre durant le stage en entreprise, et non sur le produit lui-même. Le tuteur doit également s'intéresser aux attitudes à l'égard des normes professionnelles (réglementation du travail et normes de sécurité dans l'entreprise), à l'égard des personnes et à l'égard des processus de décision et de résolution des problèmes.

Les employeurs sont tenus de superviser quotidiennement les stagiaires et de fournir un rapport hebdomadaire sur la progression de l'élève et sur son comportement dans l'entreprise. Les procédures d'attribution des tâches font que les stagiaires voient en leur instructeur un collègue de travail plutôt qu'un enseignant.

Cependant, des points négatifs subsistent: la perception que les stagiaires ont du monde du travail ne dépasse pas l'horizon de l'entreprise. Des tâches leur sont confiées et ils sont traités comme des employés à part entière, mais ils ne comprennent pas toujours les critères ni les



raisons qui ont déterminé leur présence dans cette entreprise en particulier; la confiance que leur inspirent le tuteur et l'instructeur leur fait respecter cette décision. De ce fait, ils ont tendance à considérer que les particularités de l'entreprise par rapport à l'atelier pratique de l'école sont une qualité du "monde réel", caractérisé par un rythme plus soutenu dans le travail, tandis que le contenu de ce travail n'est pas perçu comme différent de celui qui a été appris dans les ateliers de l'école. Malgré tout, leur séjour dans l'entreprise les rend plus lucides sur leur manque d'expérience et de connaissances. Cela les conduit à s'intéresser aux relations avec les clients, même si cet aspect du travail ne fait pas partie de leurs attributions. En revanche, ils ne s'intéressent pas toujours aux relations de travail au sein de l'entreprise.

Pendant les réunions, les stagiaires commentent leur expérience, évoquent des aspects de leurs relations avec des collègues, des chefs ou des clients, et décrivent la réalisation des tâches, les contacts qu'ils ont eus avec de vrais clients, les contraintes et les délais qu'ils ont eu à respecter; ils insistent également sur le travail bien fait et la qualité des performances; l'expérience des condisciples est une source d'apprentissage qui complète celle de l'entreprise. En conclusion, je voudrais attirer l'attention sur la nécessité de s'intéresser davantage aux processus de travail qu'au contenu spécifique de chaque métier, du fait qu'il est difficile d'élargir les objectifs des stages compte tenu de leur durée. Une pédagogie accomplie passe par une implication dans les processus d'apprentissage, une intégration sociale dans les groupes et une meilleure intégration dans la société; autrement dit, une invitation au partage plutôt qu'à la rivalité. Indépendamment des contraintes économiques de ces institutions, nous avons pu apprécier dans chaque cas un apprentissage de grande qualité, malgré les limites évoquées ci-dessus en matière d'objectifs.

### **Conséquences pour la recherche à venir**

Les recherches conduites jusqu'à présent devraient être poursuivies dans deux di-

rections. La première concerne l'intégration du stage pratique dans les programmes d'enseignement professionnel, et donc sa définition non comme un supplément, mais comme une partie intégrante au moins de même importance que les autres et comme un élément constitutif du programme d'enseignement professionnel autour d'un axe structuré par la référence directe au monde du travail. La deuxième direction conduit à analyser les stages en entreprise et les missions de l'enseignement professionnel dans la double perspective de l'éducation des jeunes et des difficultés propres au monde des adultes: structure de l'emploi, évolution technique, organisation du travail, nouvelles technologies, etc. Toutes ces questions sont abordées dans la monographie en deux volumes publiée par le Cedefop (1998), consacrée à l'état de la recherche sur la formation professionnelle en Europe, mais les stages en entreprise ne trouvent pas un large écho parmi les vingt-deux chapitres qui composent cet ouvrage (Dybowski, vol. 1, p. 143 et suiv., vol. 2, p. 215 et suiv.). La même remarque s'applique aux travaux de Tessaring (1998).

Il convient d'aborder autrement les stages en entreprise afin de suivre ces évolutions. En premier lieu, les programmes devraient être construits de telle manière que les stages en entreprise ne soient plus considérés comme un élément extérieur au système éducatif, mais un facteur permettant d'intégrer des contextes importants dans l'éducation formelle. L'étude des programmes de formation professionnelle reste un domaine peu exploré, qui requiert des concepts spécifiques, car il ne suffit pas de transposer les concepts de l'éducation générale. En définitive, la conception et la mise en œuvre des programmes constituent un processus de travail autant que de contrôle.

Il convient également de redéfinir la pédagogie des stages en entreprise du point de vue de l'enseignement plutôt que de l'apprentissage. La recherche sur le développement des ressources humaines peut être d'une grande utilité à cet égard, dans la mesure où cette discipline insiste sur les rôles "transformationnels" de l'enseignement et de l'instructeur: tutorat, supervision et autres démarches éducatives différentes des approches normatives traditionnelles comprenant une concep-



tion plus réductrice du travail, de la société et de l'individu. Compte tenu de l'évolution du travail, les approches coopératives de l'enseignement et de l'apprentissage ont leur mot à dire ici.

L'évaluation est un autre aspect du processus éducatif des stages pratiques qu'il conviendrait de traiter différemment de la recherche. Jusqu'à présent, ce thème a été perçu comme une question purement technique centrée sur les modalités de validation des acquis de l'expérience, de certification de l'apprentissage. Il convient de développer les relations existant entre les programmes et les dispositifs d'évaluation, dans la mesure où chacun de ces domaines constitue un moyen de contrôle des objectifs et des contenus, mais ne saurait contrôler de manière autonome la relation pédagogique, la communication ou la didactique, ni le processus éducatif (qui consiste à former et non à formater les individus). Dans la relation pédagogique, l'élève a un rôle à jouer et, partant, l'évaluation en tant qu'outil pédagogique doit être aussi au service des élèves. La manière dont Initiatives Solidaires a conçu l'évaluation formative témoigne d'un positionnement éclairé en la matière.

Ces approches devraient inciter à développer la recherche sur les possibilités latentes et insoupçonnées des pratiques "transformationnelles" dans le cadre de l'apprentissage sur le lieu de travail, lorsque l'on utilise des outils formatifs dérivés du système éducatif et non orientés uniquement sur l'emploi ou sur le poste de travail. Les principes de la dimension citoyenne de l'enseignement professionnel, posés dès le début du 20<sup>e</sup> siècle et plus particulièrement dans l'entre-deux-guerres par d'éminents spécialistes de l'éducation, peuvent trouver aujourd'hui une nouvelle expression grâce aux possibilités offertes par les stages en matière de pratiques "transformationnelles". De ce fait, les relations pédagogiques à l'œuvre dans l'entreprise peuvent être expliquées à la lumière d'une combinaison de théories désormais classiques sur la formation professionnelle et la citoyenneté (en tâchant de trouver des points de connexion entre l'enseignement professionnel et l'enseignement général) et des travaux entrepris depuis la fin des années 70 sur l'élaboration des règles tacites, des faits et des processus d'enseignement et d'ap-

prentissage (interactions symboliques pour la microanalyse et pédagogie critique pour la macroanalyse). Malgré les critiques dont elles ont fait l'objet, les propositions de Willis (1988) présentent à cet égard un intérêt certain.

Le stage en entreprise ouvre également un nouveau champ d'exploration à la recherche, dans le domaine des divisions sociales résultant de la société moderne à deux vitesses. Les notions récentes d'aptitude au travail et de programmes professionnels cachés devraient être étudiées de plus près, car elles se reflètent déjà dans le vécu des stages en entreprise. Cela rejoint l'émergence des notions d'"aptitudes nouvelles" et d'"inaptitudes fonctionnelles", qui recourent la question des compétences pouvant être acquises uniquement en stage et non en cours. Dans cette perspective, l'acquisition des compétences fondamentales pendant le stage est à relier à l'application des principes de la recherche-action, qui permet à l'apprenant de développer sa propre connaissance du travail, ainsi que sa perception et son positionnement par rapport au travail. Ainsi, plutôt que de se concentrer sur les compétences clés à acquérir, le stage en entreprise pourrait devenir le noyau du programme de formation, en permettant la construction de connaissances intégrées sur le travail.

Le stage en entreprise doit alors être considéré non seulement comme un outil d'enseignement professionnel (au-delà de la formation professionnelle), mais aussi comme une ressource éducative pour l'enseignement général. Certains auteurs ont déjà abordé cette question en étudiant les dispositifs de stage pour les classes du primaire et des collèges, mais ces expériences ont davantage porté sur les aspects fonctionnels du stage que sur les contenus susceptibles d'aider les élèves à se forger une identité personnelle et sociale lucide en prévision des aléas de leur future condition d'adultes dans la société contemporaine. À cet égard, les travaux de Goffman (1981, 1986) sur l'identité dans la vie quotidienne, de Habermas (1979, 1987) sur l'agir communicationnel et sur le rôle émancipateur de la raison, de Castells (1994, 1997, 1998a, 1998b) sur la société de l'information et de Gorz (1983, 1991) sur les mutations sociales et professionnelles sont tout



à fait éclairants. Il n'est pas inutile non plus de relire les textes marxistes consacrés au travail et à l'éducation.

Ce qui précède nous conduit bien évidemment à considérer les conséquences institutionnelles du stage en entreprise, au-delà de son impact sur l'apprentissage de l'élève, et notamment ses conséquences sur l'organisation de l'école et du système éducatif. Il convient dès lors de redéfinir les relations entre la pédagogie, la politique sociale et l'économie et d'envisager une nouvelle approche conceptuelle de la division du travail et de ses nombreuses conséquences sur le tissu social.

Le rôle et le degré d'autonomie des enseignants dans la définition de la portée des stages à l'intérieur des programmes – au delà des questions relatives à la planification et à l'organisation – sont des facteurs qu'il conviendrait d'étudier. Les fonctions de l'enseignant dans le centre de formation sont vouées à évoluer en raison de ses relations avec le monde extérieur, concrètement avec les entreprises de placement et leurs salariés. Un enseignant autonome est mieux placé pour transmettre les compétences sociales implicitement requises par le programme et pour construire et renforcer un programme intégré, un modèle de développement axé sur les processus plutôt qu'un modèle normatif fondé sur les contenus, et pour se concentrer davantage sur les processus cognitifs que sur les résultats ou l'organisation des cours.

Un certain nombre de ces questions relèvent de l'analyse qualitative; l'étude des parcours de vie, l'analyse des contenus et l'ethnographie peuvent éclairer et approfondir nos connaissances. Mais il ne faut pas oublier qu'une problématique récente comme celle qui nous occupe doit aussi être soumise à l'analyse statistique, afin de déterminer à bon escient les domaines clés qui doivent faire l'objet de recherches approfondies. Compte tenu de la prolifération des stages pratiques sous diverses formes dans la plupart des pays, il serait souhaitable de disposer d'informations comparatives sur ces expériences, montrant les variations entre les différents processus pédagogiques, les modalités d'intégration dans les programmes,

les résultats de l'apprentissage, l'organisation de la scolarité et les relations entre le monde de l'éducation et celui du travail.

Les sciences de l'éducation doivent donc sortir de l'enceinte des écoles pour s'aventurer dans le monde des entreprises. La tâche n'est pas exempte de difficultés, nombre d'entreprises étant peu favorables à ce que des gens de l'extérieur viennent réfléchir chez elles sur des sujets qui ne les concernent pas directement, par exemple l'amélioration de l'éducation, sujet très éloigné de leurs motivations premières et de leurs intérêts. L'observation des multinationales présente un intérêt particulier, dans la mesure où elle apporte une nouvelle définition de la dimension européenne et décrit une multiplicité d'approches face à des problèmes similaires, tout en fournissant des critères pour juger et évaluer les stages en entreprise dans un contexte déterminé.

Outre les aspects individuels de l'apprentissage, la recherche devrait s'intéresser à la dimension organisationnelle des stages, aussi bien au niveau du centre de formation que des entreprises. Les jeunes progressent dans l'affirmation de leur identité en envisageant leur devenir professionnel, mais aussi en se considérant membres d'organisations, parmi lesquelles il faut compter l'école. Les secteurs public et privé ont un rôle à jouer à cet égard, pour autant que la mission de service public dévolue à l'éducation soit sauvegardée, quel que soit le statut des prestations. Il est également urgent d'associer les syndicats à la recherche en matière de stages de formation, dans la mesure où depuis le début du siècle dernier ils ont contribué à façonner les identités du monde du travail. Il est aussi important de prendre en compte leur point de vue sur ces questions que celui des chefs d'entreprise ou les traditions de la gestion des ressources humaines. Les stages en entreprise se situent donc à l'intersection des traditions de la formation et de l'enseignement professionnels d'une part et de la recherche en matière de développement des ressources humaines d'autre part, et ce dans le domaine de la formation initiale et non de la formation continue, c'est-à-dire dans un registre plus proche de l'éducation que de la formation.



## Bibliographie

- Álvarez, M.** *Evaluación de los Módulos Profesionales. Estudio de la Reforma experimental de la enseñanza técnico-profesional.* Madrid: CIDE, 1993.
- Aparisi, J.; Marhuenda, F.; Martínez, I.; Molpeceres, M.A.; Zacarés, J.J.** *El desarrollo psico-social en el contexto educativo de los programas de garantía social.* Valencia: Universitat de València, 1998.
- Argyris, C.; Schön, D.A.** *Theory into Practice.* San Francisco: Jossey-Bass, 1982, 8<sup>e</sup> éd. (1<sup>re</sup> éd. 1974).
- Bernstein, B.** *La estructura del discurso pedagógico.* Madrid: Morata, 1997. (*Class, codes and control, vol. 4. The structuring of pedagogic discourse.* Londres, Routledge, 1990).
- Bernstein, B.** *Pedagogía, control simbólico e identidad.* Madrid: Morata, 1998. (*Pedagogy, symbolic control and identity.* Taylor & Francis, 1996).
- Bjørnåvold, J.** Validation and recognition of non-formal learning: the question of validity, reliability and legitimacy, in *Vocational education and training: the European research field. Background report 1998.* Luxembourg, Cedefop, 1998, vol. 2, p. 215-234.
- Bou, R.** *La formación profesional en alternancia en la Comunidad Valenciana durante los cursos 1985-86 y 1986-87.* Valencia: Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, Consellería de Cultura, Educación y Ciencia, 1988.
- Bou, R.** *El Programa de Prácticas de Formación Profesional en Alternancia en la Comunidad Valenciana: estudio de los resultados formativos y de inserción profesional.* Valencia: CEP de Valencia, 1990.
- Boud, D.; Keogh, R.; Walker, D.** *Reflection: Turning Experience into Learning.* Londres: Kogan Page, 1989.
- Castells, M.** Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional. In *Nuevas perspectivas críticas en educación.* Barcelona: Paidós, 1994, p. 13-53.
- Castells, M.** *La era de la información: economía, sociedad y cultura. La sociedad red.* Madrid: Alianza, vol. 1, 1997.
- Castells, M.** *La era de la información: economía, sociedad y cultura. El poder de la identidad.* Madrid: Alianza, vol. 2, 1998a.
- Castells, M.** *La era de la información: economía, sociedad y cultura. Fin de milenio.* Madrid: Alianza, vol. 3, 1998b.
- Connell, R.** *Escuelas y justicia social.* Madrid: Morata, 1997. (*Schools and social justice.* Routledge, 1993).
- Dybowski, G.** New technologies and work organization – Impact on Vocational Education and Training. In *Vocational education and training: the European research field. Background report 1998.* Luxembourg, Cedefop, 1998, vol. 1, p. 115-156.
- Eraut, M.** *Developing professional knowledge.* Londres: Routledge, 1994.
- Eraut, M.; Alderton, J.; Cole, G.; Senker, P.** *Development of knowledge and skills in employment. Research report n° 5.* Brighton: The University of Sussex, Institute of Education, 1998.
- Estudio sobre el Programa de Prácticas en Alternancia en Empresas. Síntesis** / Ministerio de Educación y Ciencia (MEC), Dirección General de Coordinación y de la Alta Inspección, Servicio de Inspección Técnica de Educación. Madrid, 1990.
- Formación en Centros de Trabajo** / Ministerio de Educación y Ciencia (MEC). Madrid, 1994.
- Formación profesional en alternancia. Evaluación de la experiencia vasca** / Departamento de educación, universidades e investigación del Gobierno Vasco. Vitoria, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, 1990.
- García, M.** Els programes de garantia social: una intervenció educativa integral. *Barcelona Educació*, 1997, septiembre-octubre, 8-10.
- Gimeno, J.** *El curriculum, una reflexión sobre la práctica.* Madrid: Morata, 1988.
- Goffman, E.** *La presentación del yo en la vida cotidiana.* Buenos Aires: Amorrortu, 1981. (*The presentation of self in everyday life.* New York, Anchor Press, 1969).
- Goffman, E.** *Frame analysis: an essay on the organisation of experience.* Boston: Northeastern University Press, 1986.
- Gorz, A.** *Les chemins du paradis.* Paris: Galilée, 1983.
- Gorz, A.** *Métamorphoses du travail.* Paris: Galilée, 1991.
- Guillén, P.** Evaluación del módulo de Formación en Centros de Trabajo de Formación Profesional Específica en la Comunidad Valenciana. In *Informe de investigación presentado a las II Jornadas de Formación Profesional*, FETE-UGT-PV, 1998.
- Habermas, J.** *Connaissance et intérêt.* Paris: Gallimard, 1979.
- Habermas, J.** *Théorie de l'agir communicationnel.* Paris: Fayard, 1987.
- Hart, M.U.** *Working and Educating for Life. Feminist and International Perspectives on Adult Education.* Londres: Routledge, 1992.
- Iniciatives solidàries.** Experiencia de la asociación Iniciatives Solidàries: programas de prácticas en empresa, In *Prácticas en empresa y formación profesional.* Valencia: Universitat de València, 2000, p. 125-138.
- Kolb, D.A.** *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development.* Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1984.
- Lipsmeier, A.** *Didaktik der Berufsausbildung. Analyse und Kritik didaktischer Strukturen der schulischen und betrieblichen Berufsausbildung.* Munich: Juventa Verlag, 1978a.
- Lipsmeier, A.** *Organisation und Lernorte der Berufsausbildung.* Munich: Juventa Verlag, 1978b.



**Lundgren, U.P.** *Between hope and happening. Text and context in curriculum discourse.* Deakin: Victoria, 1983.

**Lundgren, U.P.** *Teoría del curriculum y escolarización.* Madrid: Morata, 1992. (*Between education and schooling: outlines of a diachronic curriculum theory.* Deakin, Victoria, 1991).

**Marhuenda, F.** *Estudio y trabajo: la alternancia en la formación profesional.* Universidad de Valencia: thèse de doctorat, 1994.

**Marhuenda, F.** *Trabajo y educación.* Madrid: CCS, 2000.

**Marhuenda, F.; Cros, M.J.** *Prácticas en empresa y formación profesional.* Valence: Universitat de València, 2000.

**Marhuenda, F.; Cros, M.J.; Giménez, E.** *Aprender de las prácticas: Didáctica de la formación en centros de trabajo.* Valence: Universitat de València, 2001.

**Marsick, V.** *Learning in the Workplace.* Londres: Croom Helm, 1987.

**Martínez, I.; Marhuenda, F.** *La experiencia educativa de los Programas de Garantía Social.* Valence: Universitat de València, 1998.

**McKenna, P.; O'Maolmhuire, C.** *Work experience in Ireland: partnerships for future effectiveness.* Dublin: Dublin City University, 2000.

**Miller, A.; Watts, A.G.; Jamieson, I.** (1991). *Rethinking Work Experience.* Londres: The Falmer Press, 1991.

**Peege, J.** *Der Betrieb im dualen System der Berufsbildung.* Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider GmbH, 1987.

**Peege, J.** *Die Berufsschule im dualen System der Berufsbildung.* Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider GmbH, 1988.

**Reckman, P.; van Roon, R.** *Aprender es practicar.* Buenos Aires: Humanitas, 1991.

**Schön, D.A.** *The Reflective Practitioner.* San Francisco: Jossey Bass, 1983.

**Schön, D.A.** *Educating the Reflective Practitioner.* San Francisco: Jossey Bass, 1987.

**Schön, D.A.** (dir.). *The Reflective Turn.* New York: Teachers College, 1991.

**Simon, R.I.; Dippo, D.; Schenke, A.** *Learning Work. A Critical Pedagogy of Work Education.* New York: Bergin & Garvey, 1991.

**Soriano, P.** La FCT en la estrategia del centro para la formación y la inserción. Planificación pedagógica y administrativa. In Marhuenda, F. et Cros, M.J. *Prácticas en empresa y formación profesional.* Valence: Universitat de València, 2000, p. 83-94.

**Stenhouse, L.** *Investigación y desarrollo del curriculum.* Madrid: Morata, 1984. (*An introduction to curriculum research and development.* Heinemann, Londres, 1981).

**Tessaring, M.** *Synthesis report: Training for a changing society. A report on current vocational education and training research in Europe 1998.* Luxembourg: Cedefop, 1998.

**Tyler, R.W.** *Principios básicos del currículo.* Buenos Aires: Troquel, 1973. (*Basic principles of curriculum and instruction,* Chicago University Press, 1949).

**Vocational education and training: the European research field. Background report 1998 /** Cedefop. Luxembourg, 1998.

**Willis, P.** *Aprendiendo a trabajar.* Madrid: Akal, 1988. (*Learning to labour: how working-class kids get working-class jobs.* Saxon House, 1977).

**Zabalza, M.A.** *Evaluación del programa de prácticas en alternancia de la Comunidad Autónoma Gallega.* Santiago de Compostela: CIDE, 1991.





# La conception et l'évaluation des programmes de stages de formation en entreprise: profil de l'équipe de soutien



**Miguel  
Aurelio  
Alonso  
García**

*Département de psychologie différentielle et du travail*

*Faculté de psychologie  
Universidad Complutense de Madrid*

## Le stage de formation: concept et contexte

L'écoute, l'observation, la lecture et l'entraînement constituent différentes modalités d'apprentissage et d'acquisition des compétences nécessaires à l'exercice d'une profession. La plupart de ces activités peuvent se dérouler en classe, voire à distance dans le cadre d'une formation adaptée, mais, dans les deux cas, l'élève n'est pas en situation réelle, mais factice.

Dans le contexte de l'entreprise, les performances, la satisfaction et la sécurité de chaque individu dépendent en grande partie de facteurs tels que les relations humaines (relations avec les collègues, la hiérarchie, les clients et les fournisseurs), les stratégies de résolution des problèmes, les normes organisationnelles, la qualité et le volume du travail fourni, l'utilisation des machines et des infrastructures, etc. Placé en situation réelle d'entreprise pour pratiquer les compétences acquises en cours, l'individu prend conscience de l'efficacité de son travail et de ce qu'il est vraiment capable de faire.

Les jeunes ont la possibilité de pratiquer les connaissances acquises en salle de classe, soit en travaillant pour un employeur, soit en bénéficiant d'un placement temporaire en entreprise dans le cadre d'un programme de *stage de formation professionnelle*.

Le stage de formation professionnelle est une modalité de *formation basée sur le travail* qui se caractérise par le fait que l'individu met en jeu ses capacités à effectuer une série de tâches et par la combinaison de l'apprentissage et de l'expérience pratique dans l'enceinte de l'entreprise. De ce fait, il s'agit bien d'un contexte de formation visant l'acquisition d'un ensemble de connaissances, de compétences et d'attitudes, mais également d'un contexte professionnel, dans la mesure où l'élève acquiert ces compétences tout en remplissant un certain nombre de tâches et de fonctions dans un environnement réel de travail, généralement une petite ou moyenne entreprise.

Les programmes de stages de formation ont pour objectifs de qualifier ses bénéficiaires et, de plus en plus, d'accroître leurs chances de trouver un emploi. Ils peuvent même servir de stratégies de promotion de l'emploi, dans la mesure où les bénéficiaires des programmes sont très souvent recrutés par l'entreprise où ils ont effectué leur stage, ou par une entreprise du même secteur.

Le stage est considéré comme une modalité de formation à part entière lorsqu'il est poursuivi de manière indépendante et en dehors de tout autre dispositif de formation. Il peut aussi faire partie d'un programme de formation plus large.

En tant qu'activité de formation, le stage clôt souvent la période de cours dans le

**Le présent article aborde la thématique des stages de formation, en commençant par une description des différentes modalités existantes; il poursuit en présentant une analyse des différentes étapes devant être accomplies au niveau de la conception des stages de formation, afin de réduire au minimum les erreurs et les problèmes et d'augmenter les chances de succès lors de la mise en application de ce qui demeure un instrument clé dans l'amélioration de la qualification et de l'insertion professionnelle des personnes qui y participent.**

**Dans le cadre de la méthodologie proposée, un rôle essentiel est dévolu à l'"équipe de soutien", chargée de transmettre et de recueillir de l'information auprès des agents impliqués, ainsi que de veiller au bon déroulement du programme et à la réalisation des objectifs fixés.**



cadre de la formation professionnelle pour l'emploi ou de l'enseignement professionnel. Dans les deux cas, il s'agit d'un stage dit "*en entreprise*", destiné à permettre à l'élève de mettre en pratique, dans une situation de travail réelle, les connaissances et les compétences acquises en cours.

Pour ce qui concerne l'enseignement professionnel relevant du ministère de l'éducation et de la culture (MEC), la principale modalité de stages est celle de la "formation professionnelle dans des Centres de travail" (FCT); *se déroulant dans une situation productive réelle, ce module doit permettre aux élèves d'exercer les fonctions spécifiques de chaque métier et de se familiariser avec l'organisation des processus de production ou de prestation de services et avec les relations socioprofessionnelles au sein de l'entreprise* (Direction générale de l'enseignement professionnel, 1994). Outre ces FCT relevant du ministère de l'éducation et de la culture, d'autres expériences d'emploi-formation peuvent être citées, telles que les écoles-ateliers, les maisons des métiers, les ateliers pour l'emploi ou les stages de formation en entreprise pour les étudiants en fin de cycle universitaire (*practicum*).

Les formations professionnelles pour l'emploi consacrent de plus en plus souvent quelques heures en fin de cursus à l'entraînement pratique en entreprise, le stage en entreprise étant alors ajouté au programme en tant qu'activité complémentaire.

Par ailleurs, certains modules de stages en entreprise sont conçus comme des initiatives indépendantes d'emploi-formation. Dans ce cas, les élèves intègrent une organisation pendant une période donnée afin d'y acquérir les compétences requises pour l'exercice d'un métier, sans qu'une formation théorique soit dispensée au préalable ou postérieurement.

Que le stage s'inscrive dans un programme de formation plus large (tel que la formation professionnelle en entreprise ou la formation professionnelle pour l'emploi), ou qu'il constitue une initiative de formation indépendante, la réussite des programmes dépend, dans une large mesure, de leur conception, des outils utilisés pour les évaluer et des compétences techniques des agents chargés de leur suivi.

La psychologie du travail, branche spécialisée de la psychologie, peut contribuer à nous faire progresser dans la recherche et l'action en matière de stages de formation, puisqu'elle étudie précisément les comportements des individus au travail ou dans des situations relevant du domaine professionnel à partir de différents niveaux d'analyse (individuel, collectif, organisationnel et social), afin d'observer, de décrire, de mesurer, d'analyser, de prévoir, d'expliquer et, le cas échéant, de modifier ces comportements de manière à accroître la satisfaction, la sécurité et les performances des individus.

Les expériences d'*emploi-formation* et, par voie de conséquence, les stages en entreprise entrent dans le champ d'étude de la psychologie du travail. L'analyse et la description des postes de travail, la socialisation par le travail, les différences individuelles face au travail ou aux situations professionnelles (inhérentes à l'individu, aux relations entre les personnes ou entre les groupes), l'évaluation, la sélection et la formation du personnel, l'évaluation des performances, la satisfaction professionnelle, la motivation, l'orientation professionnelle, les instruments pour analyser l'évolution des postes de travail, les conflits, la prise de décisions et la résolution des problèmes, la communication, les groupes de travail, la santé au travail, l'ergonomie, etc., constituent autant de domaines de la psychologie du travail pouvant trouver une application directe dans la recherche et l'action en matière de stages de formation.

La participation d'un psychologue du travail et de spécialistes de disciplines apparentées s'avère indispensable dans le domaine des stages en entreprise, si l'on veut aborder l'étude des programmes dans une démarche pluridisciplinaire et en garantissant l'efficacité.

### **La conception des programmes de stages de formation**

La réussite d'un projet quel qu'il soit est conditionnée par la qualité de sa conception et de sa planification. Le fait de consacrer le temps nécessaire à la planification d'un programme de stages en en-



treprise favorise sa mise en œuvre ultérieure.

Le plus grand soin doit être apporté à la conception et à la planification des programmes de stages en entreprise. Une étape préalable consiste à se demander si le programme répond à un besoin réel. Par exemple, il est économiquement et socialement peu rentable de lancer un programme de stages de formation qui s'adresserait à des groupes de personnes déjà formées et compétentes dans l'exercice de leur profession, ou préparant à un métier peu représenté dans le marché du travail.

L'intérêt des programmes ayant été démontré, il convient, avant de lancer la phase de conception, de s'assurer que l'on dispose du soutien actif des dirigeants des organisations et des structures appelées à mettre en œuvre ces programmes. Sans cet appui, la réussite des programmes est fortement improbable, dans la mesure où ce sont les chefs d'entreprise qui en conditionnent la rentabilité économique et se portent garants des travailleurs qui formeront les "élèves" intégrant l'organisation.

De plus, sans le concours de ces dirigeants, il deviendra impossible d'appliquer les mesures de suivi et d'évaluation nécessaires pour détecter les éventuels problèmes et les résoudre à temps, veiller à la satisfaction de tous les employés, obtenir une bonne rentabilité et efficacité des programmes, éviter tout accident, etc. Les chefs d'entreprise doivent être les premiers à adhérer et à soutenir la conception, la planification et la mise en œuvre du programme de stages de formation.

### Objectifs

Le principal objectif d'un programme de stages de formation est d'accroître les qualifications et l'employabilité des élèves.

Les différentes modalités de formation existantes portent toutes sur la transmission de connaissances et de "savoirs"; cet objectif s'applique également aux stages en entreprise, qui privilégient particulièrement le développement d'un "savoir-faire", c'est-à-dire l'acquisition des capacités permettant d'exercer correctement

un métier. Parce qu'ils s'inscrivent dans une situation réelle de production, les stages en entreprise visent également le développement d'attitudes se traduisant par un "savoir être", lequel, associé aux normes et à la culture d'entreprise, détermine à son tour un "pouvoir faire". Pour garantir le succès du programme du point de vue de ceux qui y participent, il convient d'ajouter la dimension de la motivation, qui désigne ce que l'on pourrait appeler le "vouloir faire".

À l'heure actuelle, la formation est liée à l'obtention ou à la conservation d'un emploi, de sorte que les stages en entreprise relèvent souvent de la politique de promotion de l'emploi: on qualifie un groupe de personnes qui seront à terme recrutées par l'organisation, ou chercheront du travail ailleurs.

Pour autant qu'elle en ait les moyens, une entreprise laisse rarement passer l'occasion de recruter le stagiaire qu'elle a formé à un poste de travail déterminé, dès lors qu'il s'est bien adapté aux normes de l'organisation, à celles du service et à ses collègues, qu'il réalise un travail de qualité en respectant les délais, qu'il est lui-même satisfait, etc. Il est rare qu'un processus de sélection offre à l'employeur une telle latitude pour vérifier qu'une personne présente toutes les qualités requises pour un poste de travail donné.

### Instances et personnel concernés

Au-delà de leurs bénéficiaires, un grand nombre de personnes participent aux programmes de stages en entreprise. Deux sphères sont principalement concernées, d'un côté les entreprises accueillant les personnes à former et de l'autre les établissements d'où ces jeunes procèdent. Les stagiaires peuvent être en dernière année d'enseignement professionnel, suivre un cours de formation professionnelle pour l'emploi, ou appartenir à une organisation se prêtant à l'expérience des stages de formation "à temps complet". Dans tous les cas, il existe un établissement d'origine, d'où proviennent les stagiaires, et un établissement d'arrivée, l'entreprise où ils sont placés.

Comme l'illustre le Tableau 1, l'entreprise accueillant le stagiaire tout comme l'établissement d'origine doivent assigner à un



## Acteurs des stages en entreprise

Tableau 1:

### Entreprise

- Coordinateur(s) ou responsable(s) principaux au sein de l'organisation
- Tuteurs(s)
- Instructeurs(s)
- Élève(s)

### Lieu de provenance des élèves

- Coordinateur(s) ou responsable(s) principaux du programme
- Équipe de soutien aux tuteurs et aux élèves

certain nombre de personnes des responsabilités et des fonctions précises.

Les coordinateurs ou responsables principaux au sein de chaque organisation et de chaque établissement d'origine sont chargés de signer les accords de collaboration et de résoudre les problèmes de gestion. Leur fonction ne se limite pas aux tâches administratives ou protocolaires, puisqu'ils ont principalement à s'assurer du concours actif des différents acteurs du programme et à obtenir leur engagement dans la formation pratique des "élèves".

Un tuteur est habituellement désigné dans l'entreprise; chargé de veiller sur l'apprentissage de l'élève et sur son adaptation à la culture de l'entreprise, il est le principal responsable de la poursuite de ces objectifs. Dans certains cas, le tuteur se charge aussi directement de la formation de l'élève, dans d'autres cette tâche est confiée à un instructeur, c'est-à-dire à un travailleur spécialisé d'un grade moindre, mais davantage lié au travail quotidien.

Dans l'établissement d'origine des élèves, le coordinateur principal du programme est secondé par une équipe de soutien chargée du suivi et de l'évaluation du programme de stages. Ses principaux objectifs sont de répondre aux besoins des tuteurs et des élèves et de veiller sur les performances du stagiaires et sur la qualité de la formation qu'il reçoit.

### Phases de mise en œuvre

Avant que les élèves ne commencent leur stage, il convient de procéder à un certain nombre d'activités préalables:

sélectionner et attirer les entreprises d'accueil et signer des accords de collaboration;

déterminer pour chaque entreprise le ou les placements envisageables;

désigner les tuteurs et les instructeurs dans chaque entreprise;

créer les équipes de soutien chargées de l'évaluation et du suivi du programme;

décrire les postes proposés aux stagiaires en spécifiant, pour chaque poste, les objectifs, la place dans l'organigramme, les connaissances requises, les fonctions à exercer, l'équipement, les responsabilités, le niveau de décision, le type de consignes et de supervision, les erreurs possibles et leurs conséquences...;

élaborer le programme de formation qui devra être suivi par chaque stagiaire;

diffuser l'offre de stages pour attirer les candidats;

sélectionner les élèves en insistant bien sur les caractéristiques de l'offre, afin de prévenir les déceptions; éviter de choisir des diplômés pour des stages de formation professionnelle; repérer les étudiants et les écarter du programme; toujours respecter les caractéristiques et les critères du placement;

signer les contrats de stage;

intégrer les stagiaires.

### Méthodologie de formation des élèves

La méthodologie de formation des élèves sera généralement conforme à la culture et aux traditions de l'entreprise ou du service. Dans certains cas, l'ensemble des tâches confiées au stagiaire font l'objet d'un contrôle direct du travail effectué et de la manière dont il a été réalisé, tandis que d'autres entreprises ne donnent aucune instruction à l'élève quant à ce qu'il doit faire, dans quels délais et de quelle manière.

Les deux stratégies peuvent s'avérer pertinentes, mais dans le second cas il appartient à l'élève de prendre l'initiative, d'aller vers les autres employés et de proposer ses services.



## Durée

Les stages ne doivent pas nécessairement avoir la même durée. La durée d'un stage doit s'accorder aux caractéristiques du poste: lorsque l'apprentissage est achevé et que les compétences escomptées sont maîtrisées, il paraît inutile de prolonger le stage.

## Horaires

Les caractéristiques de l'organisation dispensant la formation pratique et du service dans lequel le stage est effectué doivent être examinées avec un soin particulier. Les horaires des stages pratiques doivent être flexibles et s'adapter aux différents services, afin d'éviter que l'élève ne passe des heures en dehors de son poste de travail lorsque son instructeur ou son tuteur ont des horaires de travail moins longs que lui.

## Modalités de rémunération

Plusieurs modalités de rémunération sont prévues pour les programmes de stages de formation; dans certains cas, le stage fait l'objet d'un "contrat de stage" formalisé ou d'une "bourse de formation" et le stagiaire est donc rémunéré. La formation peut être financée par l'entreprise de placement et/ou par l'organisme responsable du programme. L'avantage d'un cofinancement réside dans le fait que les deux institutions s'engagent ensemble sur les objectifs du programme.

Dans d'autres cas de figure, notamment lorsque les organisations sont réticentes à accueillir des stagiaires, c'est l'entreprise qui reçoit une aide pour chaque élève, voire pour chaque heure de présence d'un stagiaire dans l'entreprise. L'engagement du stagiaire et sa motivation à apprendre et à acquérir un savoir-faire sont dans ce cas assurés, puisqu'il s'y prête sans contrepartie financière, en dehors des indemnités de transport.

Un dernier cas est celui où aucune rétribution n'est prévue ni pour l'élève, ni pour l'établissement d'accueil. Toutefois certaines initiatives, notamment celles qui s'inscrivent dans le cadre de la formation pour l'emploi, privilégient dans ce cas les centres ayant la capacité de proposer un entraînement pratique à l'issue de la formation en cours.

## Évaluation du programme de stages en entreprise

À l'heure actuelle, on ne peut envisager de lancer un programme d'évaluation sans se poser préalablement la question de savoir comment en seront évalués les résultats. De ce fait, nous proposons ci-après une série d'instruments d'évaluation, plus précisément des instruments permettant de savoir comment évoluent les stages en entreprise, et d'autres destinés à apprécier l'utilité du programme sur une base concrète.

### Échelles de valeur, enquêtes et protocoles de collecte de l'information

#### *Protocole de collecte des informations sur les activités réalisées pendant le stage*

Les caractéristiques du poste devront être définies avant que l'élève ne démarre le stage. La description du poste doit notamment inclure les tâches et les fonctions à effectuer, les équipements, le matériel et les outils à utiliser, le niveau de responsabilité, la participation dans le processus de décision, etc. Parallèlement, un plan de formation devra être mis au point, spécifiant ce que l'élève doit apprendre à faire et dans quels délais.

Une fois le stage commencé, des informations doivent être recueillies sur les tâches effectuées par le stagiaire et sur le temps qu'il y consacre, ainsi que sur les matériels qu'il utilise, afin de vérifier que les objectifs fixés préalablement sont atteints et de déterminer dans quelle mesure les fonctions prévues dans la description du stage sont effectivement remplies. Ce type de protocole comporte deux objectifs: d'une part, pour autant qu'il soit signé par le tuteur et par l'élève, il constitue une preuve écrite des tâches effectuées et, d'autre part, il permet de détecter les écarts par rapport à la planification initiale, et donc de vérifier que les tâches effectivement réalisées sont conformes à celles qui étaient prévues. Par exemple, si la plupart des tâches effectuées sont monotones et répétitives et n'apportent rien à l'élève en termes d'apprentissage, il appartiendra à l'équipe de soutien d'intervenir pour éviter des situations induisant un faible niveau de satisfaction et de productivité.



### ***Échelle d'évaluation des performances***

Nelson (1990) a montré comment l'évaluation des performances (et de la satisfaction) d'un individu à son poste de travail fournit des indices sur l'adéquation ou l'inadéquation des compétences du travailleur par rapport à l'entreprise. Dans cette même perspective, Chao, O'Leary-Kelly, Wolf, Klein et Gardner (1994) considèrent que l'efficacité des performances fondée sur l'apprentissage des fonctions et des tâches spécifiquement attachées au poste de travail contribue à une socialisation appropriée du travailleur.

Le stage peut donner lieu à une évaluation des performances de l'élève conduite par plusieurs acteurs: le stagiaire lui-même, le superviseur, les collègues, les clients et les subordonnés (Cascio, 1995). S'agissant de stages pratiques, il paraît souhaitable toutefois de limiter le nombre des agents d'évaluation aux deux premiers, c'est-à-dire le stagiaire lui-même (autoévaluation des performances) et son tuteur. Cette évaluation peut s'intéresser aux performances manifestes à un moment donné, ou considérer leur évolution sur plusieurs mois.

Les variables que l'on peut prendre en compte en utilisant par exemple l'échelle de Likert à cinq ou sept niveaux sont notamment les suivantes:

- la ponctualité, le respect des horaires d'arrivée et de départ;
- l'absentéisme ou l'assiduité au travail;
- l'intérêt et l'application dans l'apprentissage;
- l'utilisation correcte des équipements, du matériel et des outils;
- une gestion adéquate du temps nécessaire à l'exécution des tâches;
- une réalisation optimale du travail;
- les capacités de travail en équipe;
- le respect des consignes;
- la valorisation générale des performances professionnelles.

Cette liste considère huit aspects spécifiques aux fins de l'évaluation, auxquels s'ajoute une évaluation générale des performances. L'évaluation a pour principal objectif de détecter les aspects qui pourraient être améliorés par suite d'une intervention de l'équipe de soutien. Il est important de recueillir les points de vue de l'élève et de son tuteur, afin d'analyser leurs divergences, même s'il est attendu que les notations du premier seront généralement plus favorables.

D'après Quijano (1992) et Landy et Farr (1983), une évaluation des performances adaptée aux stages en entreprise devrait comporter trois objectifs: recueillir les informations nécessaires pour étayer la prise de décisions, fournir aux élèves un retour d'information (concret et descriptif) sur leurs performances et déterminer si les techniques employées pour la sélection, la formation et le suivi sont adéquates.

### ***Échelles d'évaluation de la satisfaction***

La satisfaction désigne une attitude, ou un ensemble d'attitudes, qu'une personne manifeste à l'égard de son travail en général ou de certains aspects spécifiques de ce travail (Arnold, Robertson et Cooper, 1991; Beer, 1964; Bravo, 1992; Griffin et Bateman, 1986; Harpaz, 1983; Peiró, 1984; Salancik et Pfeffer, 1977).

Locke (1976) définit la satisfaction professionnelle comme un état émotionnel favorable ou agréable déterminé par la perception subjective de la personne à l'égard de son expérience professionnelle. Plusieurs auteurs proposent des définitions similaires de la satisfaction conceptualisée en tant qu'émotion (Crites, 1969; Davis et Newstrom, 1999; Muchinsky, 2001; Mueller et McCloskey, 1990; Price et Mueller, 1986; Smith, Kendall et Hullin, 1969). Si la satisfaction est effectivement un état émotionnel, alors les émotions jouent un rôle déterminant dans les stages de formation.

Pour Locke (1976), ce qui détermine la satisfaction est l'écart résultant de la confrontation entre les expériences réelles au travail et le critère personnel. Cet auteur identifie neuf facettes ou dimensions spécifiques de la satisfaction professionnelle: la satisfaction liée au travail, le salaire,



l'avancement, les avantages, les conditions de travail, le contrôle hiérarchique, les relations avec les collègues, avec l'entreprise et avec la direction.

Les différents schémas de satisfaction dépendent du degré de conformité entre les attentes de l'individu et ce qu'il obtient réellement dans son travail (Locke, 1969; Porter et Lawler, 1969). Dans la mesure où un équilibre prévaut, et qu'il n'y a donc pas de disparités entre ces deux niveaux, l'individu se sentira satisfait de son travail. Les disparités peuvent être de deux types: intra-individuelles, lorsque l'individu compare la perception qu'il a de son expérience professionnelle réelle avec des critères personnels; interpersonnelles, lorsque l'individu se compare à autrui pour déterminer son degré de satisfaction (Muchinsky, 2001).

Il paraît évident que la satisfaction est un des facteurs déterminants de l'adaptation de l'élève à son poste de travail pendant le stage. C'est pourquoi il est recommandé d'évaluer la satisfaction générale et la satisfaction à l'égard des différentes facettes spécifiques du poste de travail, et d'en suivre l'évolution tout au long du stage. L'évaluation peut utiliser l'échelle simple de Likert appliquée aux domaines à évaluer suivants, afin de mesurer le degré de satisfaction:

- les fonctions et les tâches effectuées dans le poste de travail;
- la formation reçue;
- l'équipement, le matériel, les outils;
- les conditions matérielles (lieu de travail, lumière, température);
- la sécurité au travail;
- les relations avec les collègues;
- le tuteur;
- le ou les instructeurs;
- le niveau de satisfaction général.

### Entretiens

Les entretiens individuels ou en groupe sont l'occasion de recueillir des informa-

tions qualitatives, qui s'avèrent indispensables pour nuancer les données obtenues par d'autres moyens. Lorsqu'il est conduit dans un climat de confiance et en apportant un soutien aux intéressés, l'entretien permet de connaître les émotions et les sentiments des élèves et d'obtenir des informations utiles pour anticiper les problèmes. Ces renseignements ne se prêtent pas à une représentation graduée, mais ils aident à prendre les décisions appropriées visant à engager des mesures spécifiques. En outre, ils apportent un éclairage sur plusieurs aspects du programme que les tuteurs et les élèves doivent connaître.

### Enquêtes sur l'insertion professionnelle et sessions de soutien en groupe pour la recherche d'emploi

Compte tenu des coûts et des ressources engagés dans les programmes de stages en entreprise, il serait contre-productif de ne pas disposer d'un retour d'information sur les résultats de ces programmes. Il convient d'analyser la rentabilité des stages effectués et de déterminer les objectifs atteints et ceux qui ne l'ont pas été. Une simple enquête permettrait de savoir combien de stagiaires ont trouvé du travail à l'issue du stage et apporterait des renseignements sur les caractéristiques du poste, les tâches effectuées, l'entreprise, les critères de recrutement et la manière dont le stagiaire a trouvé ce travail. Ces informations sont utiles à plusieurs égards: d'une part, elles apportent une légitimité aux stages en entreprise et incitent à en créer d'autres; d'autre part, elles permettent de réfléchir aux raisons pour lesquelles certains individus ne parviennent pas à trouver du travail après un certain temps.

Les enquêtes sur l'insertion professionnelle pourraient être conduites en deux temps, soit six mois et un an après la fin du programme, afin de refléter les évolutions dans le temps.

Les personnes qui n'ont pas trouvé de travail au bout de six mois pourraient être invitées à participer à des sessions de soutien en groupe. Ces réunions ont pour objectif d'apporter une solution aux divers problèmes rencontrés lors de la recherche d'un emploi.

La participation à ces sessions d'anciens stagiaires ayant trouvé du travail, afin



qu'ils donnent leur avis sur cette question et décrivent leur expérience et les stratégies qu'ils ont déployées pour résoudre les problèmes, présente un intérêt certain pour aider ceux qui sont encore à la recherche d'un emploi.

## Actions spécifiques de soutien

### Orientation professionnelle

L'orientation professionnelle est un processus de médiation qui consiste à informer, à soutenir et à apporter une aide stratégique aux demandeurs d'emploi afin qu'ils s'orientent vers la recherche et l'identification du poste de travail le plus approprié, en fonction du profil de compétences et du plan de carrière poursuivi, et aussi des contraintes du marché du travail.

Pour orienter correctement les jeunes en stages de formation, il faut connaître les caractéristiques du marché du travail et de l'offre de formation. Pour chaque poste de stage, il convient donc de:

- déterminer les débouchés professionnels possibles en se référant à la classification nationale des profils professionnels, dans le cas de l'Espagne la *Clasificación Nacional de Ocupaciones* (INE, 1994);

- prendre connaissance des chiffres de l'offre, de la demande et des placements disponibles, publiés par l'Observatoire permanent des professions (INEM, 1997, 1999) ou par les communautés autonomes (par exemple: *Comunidad de Madrid*, 1999). Identifier les possibilités de formation complémentaire et les itinéraires possibles, en se référant aux publications de l'INEM (1993) ou aux outils fournis par cette institution pour déterminer les niveaux de formation requis pour chaque profession;

- recueillir des informations sur les conditions habituelles de recrutement dans chaque secteur.

Ces informations peuvent être transmises aux élèves à l'issue de leur période de stage, à l'occasion de réunions d'informa-

tion organisées avec des groupes de 15 à 20 personnes de même profil, en suivant l'exemple des réunions d'information professionnelle pour l'emploi (INEM, 1994). Une liste d'entreprises susceptibles de s'intéresser à la candidature de ces jeunes, comportant les noms des personnes à contacter, peut être constituée en utilisant les annuaires professionnels et distribuée pendant les réunions.

### Qualifications requises pour rechercher un emploi

Le stage est un processus de formation axée sur le travail; accessoirement, les stagiaires retireraient un grand bénéfice à se former aux techniques de la recherche d'emploi. Ainsi, une des activités de l'orientation professionnelle pourrait consister à organiser plusieurs cours en la matière, et ce immédiatement après l'achèvement du programme, afin d'accroître le savoir-faire nécessaire à la recherche et à l'obtention d'un emploi. Dans le guide qu'il a consacré à la création de ces cours, l'INEM suggère la méthodologie à suivre et les activités possibles (INEM, 1994).

Ce type d'action permet d'évaluer les qualifications des personnes ainsi que leurs intérêts, leur disponibilité, les difficultés perçues et les appréhensions, les atouts et les faiblesses, etc. Un itinéraire d'insertion peut ainsi être établi pour chaque personne.

### Promotion de l'emploi

Une des possibilités d'emploi réside dans le fait qu'un grand nombre d'élèves sont ensuite embauchés par l'entreprise dans laquelle ils ont effectué leur stage. Les élèves peuvent aussi proposer leur candidature à des entreprises du même secteur susceptibles de les employer. La sélection des postes de stage dans la première phase du programme s'avère donc déterminante pour la recherche ultérieure d'un emploi, car cela n'aurait pas de sens de créer des stages formant à des postes peu représentés dans le marché du travail.

Sans aucun doute, toute action entreprise pour promouvoir l'emploi, c'est-à-dire pour mettre en relation les demandeurs d'emploi et les employeurs ou les entre-





prises susceptibles de les embaucher, contribue à faciliter l'insertion professionnelle des stagiaires et, partant, participe à la réussite d'un des objectifs prioritaires du programme de stages en entreprise. Parmi les initiatives possibles, citons l'organisation de réunions avec les employeurs et de séminaires ou de conférences sur des thèmes spécifiques, les contacts téléphoniques, les visites aux entreprises et la diffusion des profils des élèves spécifiant la formation et l'expérience acquises. La réussite de ces actions requiert de sélectionner à bon escient les entreprises à contacter et de connaître précisément le profil des élèves. Autrement dit, les actions de promotion de l'emploi reposent sur le travail préalable d'orientation professionnelle, qui aura été réalisé avec les élèves participant au programme de formation pour l'emploi.

Les stages de formation en entreprise pourront s'orienter davantage vers la promotion de l'emploi si l'on prend contact préalablement avec les entreprises pour identifier leurs besoins. En impliquant davantage les employeurs dans les stages en entreprise, on mise sur le fait qu'ils seront satisfaits du travail de l'élève et on augmente les chances que ce dernier obtienne un emploi stable dans l'entreprise à l'issue de son stage.

## Le profil de l'équipe de soutien

L'équipe de soutien est formée des personnes chargées de veiller sur la satisfaction des élèves et des tuteurs, de vérifier que l'élève progresse dans son apprentissage, acquiert les capacités liées à son poste de travail, effectue correctement les tâches qui lui sont confiées et maintient de bonnes relations avec ses collègues et ses chefs; cette équipe est également responsable d'identifier les problèmes éventuels et de les résoudre.

Les stratégies que l'équipe de soutien doit déployer dans le cadre des stages en entreprise ne sont pas très éloignées de celles que Cohen (1998) a caractérisées chez le mentor dans le contexte d'une organisation.

La première fonction que cette équipe doit exercer, dès qu'elle prend connaissance

des informations communiquées par les coordinateurs du programme, consiste à **transmettre cette information** aux tuteurs et aux élèves. Il s'agit de les informer sur les relations qu'ils devront établir entre eux, le sens de leur présence assidue dans l'entreprise, la méthodologie utilisée pour collecter l'information, etc.

La **collecte d'informations** constitue la deuxième fonction de l'équipe de soutien. Il s'agit de recueillir toute information permettant d'évaluer et de mesurer le niveau d'efficacité et de satisfaction de l'élève, ainsi que le bénéfice qu'il retire du stage et son degré d'adaptation au poste de travail. C'est pourquoi il convient aussi de relever les appréciations des tuteurs et des instructeurs concernant l'élève, son intégration au sein du service, son évolution et son application au travail.

La troisième fonction consiste à **analyser les informations** obtenues, afin de vérifier que le stage se déroule comme prévu. Si tout le monde est satisfait, comme c'est souvent le cas, il suffira de faire en sorte que cette situation continue. C'est face aux problèmes ou incidents éventuels que l'équipe de soutien doit intervenir pour trouver rapidement une solution, en interrogeant toutes les personnes concernées afin de prendre en compte leurs points de vue et d'agir avec impartialité.

Enfin, il convient **d'aider** chaque élève à envisager son **avenir professionnel**. Dans certains cas, cette tâche sera facilitée par la volonté de l'entreprise d'embaucher le jeune à l'issue de son stage, dans d'autres il faudra identifier les possibilités d'emploi selon les secteurs et établir la liste des entreprises intéressées, ainsi que des profils de poste correspondant aux qualifications acquises par les élèves formés en entreprise. La prise de contact directe constitue la meilleure action de promotion de l'emploi, mais il est possible aussi de communiquer la liste à l'élève pour qu'il effectue lui-même les démarches. Il peut être très utile de compléter la formation professionnelle en entreprise par une formation sur les techniques de la recherche d'emploi et sur les étapes à franchir lors de la sélection.

Les professionnels formant l'équipe de soutien doivent posséder ou être en me-



Tableau 2:

## Profil de l'équipe de soutien

Capacités requises	Fonctions	Instruments d'appui
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacité de synthèse</li> <li>• Expression orale</li> <li>• Compétences sociales</li> </ul>	<p><b>Inform</b>er les élèves et les tuteurs sur les caractéristiques du programme, les activités à réaliser, les protocoles à observer, etc. et informer les coordinateurs principaux de l'état d'avancement du programme, des incidents survenus et des solutions apportées.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entretiens</li> <li>• Documents écrits</li> <li>• Entretiens téléphoniques</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observation</li> <li>• Écoute active</li> <li>• Empathie</li> <li>• Capacité d'éveiller des sentiments positifs</li> <li>• Flexibilité</li> <li>• Compétences sociales</li> </ul>	<p><b>Collecter l'information</b> sur les tâches effectuées, l'apprentissage réalisé, l'appréciation des performances et la satisfaction, les attitudes, les relations avec les collègues, la réponse aux attentes, etc.</p> <p>Cette information ne peut être obtenue qu'en instaurant un climat de confiance permettant à "l'élève" de partager avec le "personnel de soutien" ses expériences émotionnelles, positives ou négatives face au travail, afin de les analyser ensemble.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Protocoles pour la collecte d'informations</li> <li>• Entretiens individuels et en groupe avec les tuteurs et les élèves</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Résistance à la monotonie</li> <li>• Concentration</li> </ul>	<p><b>Réviser les informations recueillies</b>, analyser les données, intervenir auprès des personnes qui se déclarent mal adaptées, rédiger les rapports, etc.</p>	<p>Logiciels de statistiques, feuilles de calcul, traitement de textes</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Facilités pour résoudre les problèmes</li> <li>• Compétences sociales</li> <li>• Attitude assertive</li> </ul>	<p><b>Détection et résolution des problèmes</b>: rechercher des compromis en cas de désaccord entre le tuteur et l'élève, tenter d'accroître la satisfaction de l'élève au travail lorsqu'elle est faible, l'aider à analyser son comportement, ses attentes... Contribuer à ce que l'élève change d'attitude si nécessaire et réussisse à s'adapter à son poste de travail, à l'organisation et à ses collègues. La méthodologie recommandée est la même que pour la collecte des informations.</p>	<p>Entretiens individuels et en groupe avec les tuteurs et les élèves</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacité d'analyse et de classification de l'information</li> <li>• Compétences pour la formation collective</li> </ul>	<p><b>Planifier l'avenir</b> en analysant le marché de l'emploi, les conditions d'accès à l'emploi, les possibilités de formation complémentaire. Fournir aux élèves une orientation en matière de recherche et d'obtention d'un emploi, en respectant toujours leurs intérêts, leur savoir-faire, leurs capacités et leur disponibilité. Les former aux techniques de recherche d'emploi et les informer sur les secteurs offrant le plus de possibilités.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Outils d'analyse du marché de l'emploi</li> <li>• Entretiens individuels et en groupe</li> <li>• Formation spécifique</li> </ul>

sure d'acquérir les capacités permettant d'exercer correctement les fonctions qui leur sont confiées. Le Tableau 2 donne la liste de ces compétences et des fonctions qui leur correspondent, ainsi que des instruments et méthodologies requis pour le travail quotidien de l'équipe.

### L'avenir des stages de formation en Espagne

Les programmes de stages en entreprise semblent constituer un des meilleurs dispositifs, sinon le meilleur, pour que les

bénéficiaires acquièrent un niveau élevé de qualifications pour exercer leur profession; de ce fait, la formation en entreprise a un impact direct sur l'évolution de l'insertion professionnelle.

Dans le cas de l'Espagne, une période de stage en entreprise est systématiquement prévue dans le cadre de l'enseignement secondaire, de l'enseignement des degrés moyen et supérieur, des écoles-ateliers et des maisons des métiers, ainsi que des ateliers pour l'emploi.

Pour ce qui concerne l'enseignement professionnel initial, dépendant du ministère



de l'éducation et de la culture, la modalité de stages pratiques la plus représentative est celle des formations professionnelles dans des Centres de travail (*Formación en Centros de Trabajo*, FCT). Ce module, obligatoire pour les élèves suivant un cycle de formation de degré moyen ou supérieur, se déroule pendant l'année scolaire sur une durée de huit, dix ou quinze semaines. Le stage est effectué un ou deux trimestres après que l'élève aura acquis l'ensemble des unités de compétence composant le certificat auquel il se prépare. Les horaires de présence sur le lieu de travail correspondent aux horaires de travail habituels dans l'entreprise.

Les écoles-ateliers et les maisons des métiers sont des centres de formation basés sur le travail dispensant aux jeunes demandeurs d'emploi de moins de 25 ans une formation professionnelle pour l'emploi en alternance, comprenant un entraînement pratique (création d'une œuvre concrète), afin de qualifier ces jeunes pour l'exercice du métier appris et de faciliter leur entrée dans la vie active. En 1999, un total de 19 137 personnes ont été formées dans les écoles-ateliers et les maisons des métiers (respectivement 12 118 et 7019 élèves).

Les ateliers pour l'emploi sont des programmes combinant emploi et formation dans lesquels les participants acquièrent une formation et une expérience professionnelles en réalisant des travaux d'utilité publique ou sociale dans des secteurs considérés comme des gisements d'emploi (services aux collectivités, services culturels ou de loisirs, services de proximité), afin de favoriser à terme leur insertion professionnelle sous la forme d'un emploi stable, d'un projet d'auto-emploi ou d'un projet d'intérêt général.

Pendant l'année 1999/2000 en Espagne, 453 870 élèves ont suivi une formation professionnelle (MEC, 2000); cela signifie que lorsque le nouveau programme national de formation professionnelle sera entré en application sur l'ensemble du territoire, rendant obligatoire le stage (jusqu'à présent facultatif) pour tous les élèves suivant ce cycle de formation, il faudra organiser des stages dans des Centres de travail pour chacun d'eux.

La FCT est un défi que doivent relever les tuteurs travaillant dans les établissements chargés du suivi des stagiaires. L'équipe enseignante assumant cette fonction doit bénéficier d'une formation adéquate et disposer de ressources suffisantes pour travailler efficacement et assurer aux stagiaires un bon niveau d'apprentissage pendant le volet pratique de leur formation professionnelle. La création dans chaque centre de formation d'un poste à temps complet de responsable des stages en entreprise serait sans doute une première étape vers la réussite de cette mission, qui comporte de nombreuses tâches: concevoir, évaluer et effectuer le suivi des programmes de stages, promouvoir l'emploi des stagiaires en formation, etc.

L'avenir des stages en entreprise dépend dans une large mesure des institutions chargées de leur gestion et de la mise en œuvre de mesures appropriées pour en accroître l'efficacité. Des initiatives telles que les écoles-ateliers et les maisons des métiers, ou encore les ateliers pour l'emploi (financées par l'INEM et par les communautés autonomes), ou les programmes FINNOVA de la communauté de Madrid, ont apporté la preuve de leur capacité d'intégrer un large groupe de personnes dans la vie active. À mesure que les formations en entreprises se généraliseront dans toutes les filières de la formation professionnelle pour l'emploi, les niveaux de compétences et de qualifications s'en trouveront accrus, ce qui aura une incidence positive sur la diminution du chômage.

L'année 1999/2000 a vu plus d'un million et demi d'étudiants inscrits à l'université, soit près de trois fois et demi le nombre d'élèves en formation professionnelle, ce qui permet d'expliquer les taux importants de chômage enregistrés parmi les titulaires d'un diplôme universitaire.

La solution à ce problème pourrait résider dans une formation professionnelle en entreprise de qualité, permettant d'atteindre des niveaux élevés de qualifications et de favoriser l'accès immédiat à l'emploi. Les stages de formation en entreprise pourraient contribuer à faire évoluer la perception de la société espagnole à l'égard de la formation professionnelle. Pour ce faire, il faudra prêter une attention particulière à la conception des pro-



grammes, à leur évaluation et aux procédures de suivi, ainsi qu'à la formation et

aux ressources attribuées au personnel responsable de ces stages.

### Bibliographie

**Arnold, J.; Robertson, I.; Cooper, C.** *Work Psychology Understanding human behavior in the work place*. Pitman, 1991.

**Beer, M.** Organizational size and job satisfaction. *Academy of Management Journal*, 1964, vol. 7, p. 34-44.

**Bravo, R. J.** *La satisfacción laboral en los profesionales sanitarios. Elaboración de un instrumento de evaluación*. Valence, 1992. [Thèse universitaire (polycopié)].

**Cascio, W. F.** *Managing human resources*. New York: McGraw-Hill, 1995.

**Chao, G. T.; O'Leary-Kelly, A. M.; Wolf, S.; Klein, H. J.; Gardner, P. D.** Organizational socialization: Its content and consequences. *Journal of Applied Psychology*, 1994, vol. 79, p. 730-743.

**Cohen, N. H.** (dir.) *Perfil de competencias del mentor*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces, 1998.

**Comunidad de Madrid.** *Ocupaciones demandadas por los desempleados de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Agencia para el empleo de Madrid. Consejería de Economía y empleo, 1999.

**Crites, J. O.** *Vocational Psychology: The study of vocational behavior and development*. New York: McGraw-Hill, 1969.

**Davis, K.; Newstrom, J. W.** *Comportamiento Humano en el Trabajo*. México: McGraw-Hill Interamericana, 1999.

**Dirección general de formación profesional reglada.** *Formación en Centros de Trabajo*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura, 1994.

**Griffin, R. W.; Bateman, T. S.** Job Satisfaction and Organizational commitment. In C. L. Cooper et Robertson, I. (dir.), *International Review Industrial and Organization Psychology*. New York: John Wiley & Sons, 1986.

**Harpaz, I.** *Job satisfaction. Theoretical perspectives and a longitudinal analysis*. New York: Libra, 1983.

**Instituto nacional de empleo.** *Estudio de Necesidades de Formación Profesional*. Madrid: Subdirección general de gestión de la formación ocupacional, 1993.

**Instituto nacional de empleo.** *Acciones de Información, Orientación Profesional y Búsqueda de Empleo*. (4 vol.) Madrid: Subdirección general de promoción de empleo, 1994.

**Instituto nacional de empleo.** *Ocupaciones de interés en el Mercado de Trabajo en 1996*. Madrid:

Observatorio permanente de la evolución de las ocupaciones. Subdirección general de gestión de la formación ocupacional, 1997.

**Instituto nacional de empleo.** *Información sobre el Mercado de Trabajo*. Madrid: Observatorio permanente de la evolución de las ocupaciones. Subdirección general de gestión de la formación ocupacional, 1999.

**Instituto nacional de estadística.** *Clasificación Nacional de Ocupaciones*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística, 1994.

**Landy, F. J.; Farr, J. L.** *The measurement of work performance*. New York: Academic Press, 1983.

**Locke, E. A.** *What is job satisfaction? Organizational Behavior and Human Performance*, 1969, vol. 4, p. 309-336.

**Locke, E. A.** The nature and causes of job satisfaction. En M. D. Dunnette (dir.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*. New York: John Wiley & Sons, 1976.

**Ministerio de Educación y Cultura.** *Estadísticas*. [www.mec.es/educacion/](http://www.mec.es/educacion/), 2000.

**Muchinsky, P.** *Psicología Aplicada al Trabajo*. Madrid: Paraninfo. Thomson Learning, 2001.

**Mueller, C. W.; McCloskey, J. C.** Nurse's job satisfaction. A proposed measure. *Nursing Research*, 1990, vol. 39, p. 113-117.

**Nelson.** Adjusting to a new organization: easing the transition from outsider to insider. *Prevention in Human Services*, 1990, vol. 8, p. 61-66.

**Peiró, J. M.** *Psicología de la Organización*. (2 vol.). Madrid: UNED, 1984.

**Porter, L. W.; Lawler, E. E.** *Managerial attitudes and performance*. Dorsey: Homewood, 1969.

**Price, J. L.; Mueller, C. W.** *Absenteeism and turnover among hospital employees*. Greenwich: Jai Press, 1986.

**Quijano, S. D.** *Sistemas efectivos de evaluación del rendimiento: resultados y desempeños*. Barcelona: PPU, 1992.

**Salancik, G.; Pfeffer, J.** An examination of need-satisfaction models of job attitudes. *Administrative Science Quarterly*, 1977, vol. 22, p. 427-456.

**Smith, P. C.; Kendall, L. M.; Hullin, C. L.** *The measurement of satisfaction in work and retirement*. Chicago: Rand McNally, 1969.



# Éducation: modernisation urgente

## Mutations structurelles, nouvelles ambitions éducatives et internationalisation constituent les nouveaux enjeux

Jusque dans les années 90, le système éducatif autrichien a connu – comme l'atteste le passage sur le marché de l'emploi, notamment parmi les jeunes adultes – un développement très positif, à peine marqué par quelques difficultés ou débats d'ordre structurel. Toutefois, dans les années 90, de nouveaux problèmes d'interface apparaissent tant dans la transition suivant la scolarité obligatoire qu'au niveau postsecondaire. Ces nouveaux enjeux qui se posent à la recherche et à la politique de l'éducation sont dus aux mutations structurelles de l'économie et des professions, à l'internationalisation et à la modification des comportements face à l'éducation.

L'émergence de problèmes aux interfaces institutionnelles du système d'éducation (après l'achèvement de la scolarité obligatoire et après le deuxième cycle / baccalauréat) renvoie à la fonction "allocative" de l'éducation et à la nécessité d'adaptation des programmes et des structures résultant des modifications des exigences et des possibilités du système d'emploi. Cet article tente de présenter les problèmes et les réformes ayant eu lieu dans l'enseignement professionnel et dans l'enseignement universitaire à ce jour dans une perspective globale. Les données de l'Institut national de la statistique (données sur le marché de l'emploi, recensements, microrecensements) y sont utilisées, parfois pour des analyses spécifiques.

### Problématique de l'interface à la sortie de la scolarité obligatoire

Jusqu'au milieu des années 90, le fait qu'environ 98 % des jeunes poursuivent leurs études après les neuf années de scolarité obligatoire était considéré en Autriche comme un acquis commun de la recherche et de la politique de l'éducation. La question de l'achèvement de ces cursus n'a pas été étudiée en particulier. C'est la raison pour laquelle la surprise a été grande, lorsqu'en s'appuyant sur l'analyse de données officielles sur le niveau d'éducation des classes d'âge censées avoir obtenu un certificat de fin de secondaire supérieur, il s'est avéré que les données ne portaient que sur les élèves commençant un cursus. Tant les chiffres des recensements que ceux des microrecensements montrent une élévation rapide du nombre de jeunes à l'âge "critique" qui ne sont plus intégrés dans le système éducatif. Selon le recensement de 1991, 4,8 % des jeunes de 15 ans, 11,2 % des jeunes de 16 ans et 18,3 % des jeunes de 17 ans ne se trouvent plus dans le système éducatif <sup>(1)</sup>.

Le tableau 1 présente l'évolution de la transition après l'achèvement des neuf années de scolarité obligatoire en fonction des principaux cursus en Autriche depuis le début des années 70. La "disparition statistique" de la catégorie "ne suit



**Arthur  
Schneeberger**

*Institut für Berufsbildungsforschung  
der Wirtschaft,  
Vienne*

**En Autriche, la division du nombre de places d'apprentissage disponibles par cinq au cours des années 90 a créé un réel malaise. Avec la réduction des places d'apprentissage, ce sont les éléments les plus fragiles de la société qui voient se fermer leur voie habituelle de transition. Cette évolution trouve son origine, au delà de la question démographique, dans les mutations économiques et technologiques. Une actualisation négociée des référentiels de formation professionnelle dépassés et une restructuration des filières de formation favorisant l'instauration d'une parité d'estime entre formation professionnelle et formation générale s'imposent. Il s'agit, d'une part, de désenclaver la formation professionnelle en rendant la poursuite d'études possible pour ses diplômés du second degré et, d'autre part, de redonner aux formations supérieures l'attrait qui convient dans une économie tertiaire développée à haut niveau technologique.**

<sup>(1)</sup> Cf. sur ce thème: Lassnigg, Lorenz; Schneeberger, Arthur. *Transition from Initial Education to Working Life. Country Background Report, Austria*. Vienne, juillet 1997, p. 14 et suiv., p. 65 et suiv.; cf. également: Steiner, Mario; Lassnigg, Lorenz. *Schnittstellenproblematik in der Sekundarstufe. Erziehung und Unterricht, österreichische pädagogische Zeitschrift*, Vienne, 2000, n° 9-10, p. 1063 et suiv.



Tableau 1:

## Formations accessibles à la fin de la scolarité obligatoire

Évaluation sur la base du nombre d'élèves et des données démographiques

Année	Appren- tissage / BPS	BMS	BHS (*)	AHS	Ne suit pas de formation	Population théoriquement comparable	
	%	%	%	%	%	%	Absolu
1970/71	48,8	12,3	6,2	14,3	18,4	100,0	104 200
1975/76	47,3	16,3	9,1	14,8	12,5	100,0	123 100
1985/86	46,7	15,8	16,3	16,3	4,9	100,0	115 800
1990/91	47,4	13,9	20,8	16,6	1,3	100,0	96 100
1995/96	40,2	14,0	22,7	20,2	2,9	100,0	93 800
1996/97	38,6	14,0	24,4	21,1	1,9	100,0	97 100
1997/98	39,9	13,9	25,7	20,5	-	100,0	98 971 (*)

(\*) Élèves de la 10<sup>e</sup> classe.

Source: BIQ; BMBWK; calculs de l'auteur.

BPS = École professionnelle obligatoire (école à temps partiel pour les apprentis).

BMS = École secondaire moyenne d'enseignement professionnel (enseignement technique, commercial, etc.).

BHS = École secondaire supérieure d'enseignement professionnel (ouvre l'accès à l'enseignement supérieur).

AHS = École secondaire supérieure d'enseignement général (ouvre l'accès à l'enseignement supérieur).

(<sup>2</sup>) Cf. sur ce thème: Entwicklungen und Probleme des Lehrstellenmarktes. Befunde und Perspektiven [Évolutions et problèmes du marché de l'apprentissage. Résultats et perspectives]. *Schriftenreihe des Instituts für Bildungsforschung der Wirtschaft*, Vienne, mars 1998, n° 108, p. 35 et suiv.

(<sup>3</sup>) Une étude empirique actuelle sur l'ensemble de l'Autriche montre que plus de 80 % des diplômés de l'école polytechnique (*polytechnische Schule*) (pourvoyeur principal d'élèves pour la formation duale) avaient trouvé dès juin 1998 une place d'apprentissage. Le résultat montre toutefois que les filles ont un taux de réussite nettement plus faible. Cela se reflète également, à l'automne, dans la répartition des jeunes encore en quête d'une place d'apprentissage. Härtel, Peter. Berufsinformation für eine Arbeitswelt im Wandel. *Erziehung und Unterricht, Österreichische pädagogische Zeitschrift*, 2000, Vienne, n° 9-10, p. 1084.

pas de formation" devient tangible à compter du milieu des années 90. L'origine en est que le total des jeunes inscrits dans des formations de ce niveau scolaire est sensiblement plus élevé que le total de la population des classes d'âge correspondantes. Cela est dû avant tout à la part croissante de jeunes multipliant les débuts ou redoublant la 10<sup>e</sup> classe du même cursus ou d'un autre, mais également aux imprécisions du recensement dans certaines catégories (<sup>2</sup>).

Fait apparemment paradoxal, il existe un rapport entre ces jeunes difficilement décelables dans les statistiques officielles de l'éducation et l'un des problèmes centraux de la politique de l'éducation depuis le milieu des années 90. Dans le cadre de l'augmentation progressive de la poursuite des études et de la formation au niveau du secondaire supérieur, on a vu apparaître en 1996 un nouveau problème d'intégration alarmant pour ces jeunes qui ne veulent pas s'inscrire dans une *Fachschule* (école spécialisée / enseignement professionnel secondaire moyen) – ou ne trouvent pas de place correspondante dans une école au niveau régional – et ne sont acceptés par aucune entreprise comme apprentis. Les experts du marché de l'emploi ont attribué l'origine de ce problème en priorité à l'absence

de conditions préalables favorables au niveau scolaire ou personnel d'une part et, d'autre part, à l'attachement obstiné des jeunes au "métier de leurs rêves", malgré l'absence de places disponibles dans ces secteurs.

Des aspects importants sont ainsi mis en lumière, mais il est en outre nécessaire d'examiner les aspects institutionnels, économiques et démographiques de la problématique, du moins en partie, afin d'en rendre transparentes les causes multiples. Un regard sur les statistiques à long terme du marché des places d'apprentissage montre qu'une telle situation n'existait pas encore au début des années 90.

Fin septembre est la période où la majorité des demandeurs d'apprentissage ont trouvé ou devraient avoir trouvé une place (<sup>3</sup>). Entre 1992 et 1996, le solde entre les demandeurs d'apprentissage et les places disponibles a basculé d'un excédent de quelque 12 000 places inoccupées à un déficit d'environ 4 600 demandeurs à cette période de l'année.

### Le facteur démographique n'est pas la seule explication

Il est sans aucun doute exact qu'entre 1992 et 1996 on a assisté à une augmen-



**Tableau 2:**  
**Demandeurs de places d'apprentissage et "solde comptable des places" calculé fin septembre de l'année de référence**

<i>Année</i>	<b>Demandeurs de places d'apprentissage</b>	<b>Places disponibles</b>	<b>Places d'apprentissage excédent/déficit</b>	<b>Places d'apprentissage par demandeur</b>
1992	3 957	16 086	12 129	4,1
1993	5 139	10 098	4 959	2,0
1994	4 986	7 750	2 764	1,6
1995	5 563	5 719	156	1,0
1996	7 924	3 282	-4 642	0,4
1997	9 032	3 791	-5 241	0,4
1998	7 323	2 311	-5 012	0,3
1999	4 957	2 616	-2 341	0,5
2000	4 906	3 098	-1 808	0,6

Source: AMS (Service de l'emploi), données sur le marché de l'emploi, différentes classes d'âge; calculs de l'auteur.

tation sensible de la pression démographique sur le marché des places d'apprentissage, et plus précisément à une augmentation de 10 % des jeunes ayant l'âge typique d'inscription de 15 ans (cf. tableau A-6). Toutefois, le nombre des jeunes ayant 15 ans en 1996 doit être considéré comme faible par comparaison avec le début des années 80 (24 % de moins). Le recul démographique n'a pu régler à lui seul le problème de transition depuis 1996. Dans les années 70 et 80, le système autrichien de formation et d'emploi était en mesure d'intégrer des classes d'âge sensiblement plus importantes à la fin de la scolarité obligatoire dans des filières générales ou professionnelles ultérieures, ou directement dans une activité professionnelle. Outre les modifications démographiques, les conditions cadres sociales et économiques ont dû contribuer au premier chef à l'apparition des problèmes. L'amélioration constatée depuis 1996 des possibilités de transition repose en premier lieu sur des mesures de soutien du marché des places d'apprentissage, sur des allègements fiscaux pour les entreprises formatrices, sur des offres complémentaires de formation (cours, fondations pour le travail [*Arbeitsstiftungen*], préapprentissage, rattrapage du certificat de fin de scolarité obligatoire) et sur des innovations dans la formation (professions réglementées actualisées ou nouvelles, nouvelles *Fachschulen*).

### **Une profusion d'actions innovantes et de mesures de soutien du marché des places d'apprentissage depuis 1996**

Bien que le solde négatif des places d'apprentissage soit moins élevé grâce à un grand nombre de mesures <sup>(4)</sup> – allègement fiscal pour les entreprises formatrices, programmes de financement pour soutenir le marché des places d'apprentissage en faveur des jeunes défavorisés ayant des difficultés à se placer, offres complémentaires (cours, fondations) <sup>(5)</sup> et nouvelles offres (nouvelles professions réglementées, préapprentissage, réseaux de formation) – le nombre des jeunes encore enregistrés fin septembre comme demandeurs de places d'apprentissage demeure obstinément élevé. Cela montre d'une part les premiers succès du développement d'offres supplémentaires de formation, mais d'autre part un problème d'intégration difficile, probablement persistant, du fait qu'il est également structurel et non pas seulement ou principalement conditionné par des données démographiques. Parmi les facteurs d'influence non démographiques, on peut citer essentiellement:

□ la disparition d'emplois peu qualifiés; l'augmentation des exigences en compétences de base, sociales et cognitives dans les apprentissages et dans les *Fachschulen* (encore plus élevées dans les établisse-

<sup>(4)</sup> Il est utile d'établir la distinction entre les mesures de soutien du marché de l'apprentissage et les mesures innovantes, bien que pour certaines d'entre elles le classement soit discutable. Les multiples mesures prises par le gouvernement fédéral en étroite collaboration avec les partenaires sociaux en 1997 (paquet apprentissage, programme spécial du gouvernement fédéral), en 1998 (plan d'action national en faveur de l'emploi, PAN, législation sur la formation garantie des jeunes) et en 1999 (réforme fiscale 2000) sont décrites, suivant la classification précitée, chez Schlögl, Peter. *Massnahmen und Initiativen im Zusammenhang mit der Situation am Lehrstellenmarkt. Hintergrund und Entwicklungen. Erziehung und Unterricht, Österreichische pädagogische Zeitschrift*, 2000, Vienne, n° 9-10, p. 1118 et suiv.

<sup>(5)</sup> Cf. sur ce thème: Ministère fédéral des affaires économiques. *Berufsbildungsbericht 1999*, Vienne: mai 1999. En 1998, près de 11 % des apprentissages étaient soutenus par l'administration du travail dans le cadre de divers programmes, auxquels se sont ajoutés 2500 jeunes dans des "cours" et 1700 dans des "fondations", p. 45 et suiv.



ments préparant au baccalauréat et aux études supérieures);

□ les mutations structurelles de l'économie et des métiers en direction des services, alors que, dans le secteur secondaire, les tendances varient en fonction des branches industrielles (suivant les technologies mises en œuvre);

□ les charges salariales élevées <sup>(6)</sup> dans la formation des apprentis et, dans les années 90, les indemnités d'apprentissage <sup>(7)</sup> dépassant nettement le salaire conventionnel dans l'industrie et l'artisanat, qui ne s'accompagnent de profits attendus pendant ou après la période d'apprentissage que dans des conditions cadres spécifiques (besoin de personnel, profils professionnels actuels avec des taux de qualification élevés spécifiques à des secteurs et à des entreprises, apprentis motivés et qualifiés pouvant atteindre les objectifs de formation fixés);

□ la modification de la répartition des élèves par filière et le déplacement des ambitions de formation dans la population, qui conduisent à une nouvelle distribution des élèves dans les itinéraires de formation;

□ les performances remarquables de la formation et l'effectif élevé de ces classes d'âge dans les années 80 ont conduit à la constitution d'une réserve d'apprentis diplômés;

□ des profils professionnels vieillissants, ou déficitaires, ou non significatifs en termes de gestion des ressources humaines pour des branches ayant des besoins de personnel qualifié modifiés ou accrus;

□ la hausse du nombre de diplômés des BHS (écoles secondaires supérieures d'enseignement professionnel) se manifeste dans l'élévation de 5 à 14 % de leur part dans la population active, relevée dans une comparaison par classe d'âge des 25-29 ans et des 60-64 ans, et elle devrait avoir des répercussions sur l'avenir de la formation dans certains segments des métiers techniques et commerciaux, en dépit d'un pourcentage qui demeure encore faible.

Le contexte de la problématique est donc, outre le changement dans les exigences

professionnelles, une modification au sein de la population des attentes placées dans les jeunes en termes d'éducation, qui n'existaient pas sous cette forme parmi la génération précédente, sans que pour autant les offres de formation ne se soient modifiées lors de la transition faisant suite à l'achèvement de la scolarité obligatoire. Presque tous les jeunes sont censés suivre une formation après la scolarité obligatoire, que ce soit en établissement scolaire ou en apprentissage. L'insertion directe dans la vie active et le renoncement à une formation sont devenus de plus en plus rares et s'opposent aux attentes des jeunes et de leur entourage. Comme nous l'avons déjà signalé, on peut toutefois se demander si les offres de formation sous la forme duale (entreprise + école professionnelle à temps partiel) et dans les établissements d'enseignement professionnel du secondaire supérieur se sont adaptées à ces attentes assez rapidement et de manière adéquate. C'est ce retard qui a entraîné les problèmes de transition rencontrés à ce niveau-seuil; il existe aussi beaucoup d'autres interprétations de l'origine de ce problème.

Il est finalement évident que les attentes des parents et des jeunes ne se sont pas modifiées de manière isolée. Les changements de valeurs dans le comportement face à l'éducation sont liés tant à l'évolution de la politique de l'éducation (expansion scolaire au niveau régional, importance de l'enseignement supérieur) qu'aux informations disponibles sur le marché de l'emploi par niveau d'éducation, ce marché étant, en Autriche comme partout, modelé par des thèses sur l'économie de la formation <sup>(8)</sup>, du moins au niveau de l'observation des valeurs moyennes (cf. tableau A-2). Avec la réduction des possibilités d'emploi dans le secteur primaire et dans l'industrie de base et autres industries peu consommatrices de technologies, les possibilités d'intégration pour les personnes sans formation ont diminué structurellement; certaines qualifications de base de type scolaire et social prennent de l'importance non seulement dans les services en pleine expansion, mais également dans les métiers de la production.

Les réponses au "déficit de places de formation" ont été multiples. Outre l'élargissement de l'offre scolaire – notamment

<sup>(6)</sup> L'importance des charges salariales dans le contexte de facteurs sectoriels et professionnels de gestion d'entreprise pour le calcul coût-bénéfice a été montrée dans une étude importante de l'Institut für Höhere Studien. Cf. Lassnigg, Lorenz; Steiner, Peter. Die betrieblichen Kosten der Lehrlingsausbildung. *Materialien zu Wirtschaft und Gesellschaft*, juin 1997, Vienne, n° 67, p. 23 et suiv. Les auteurs calculent une part de 74 % de charges salariales pour des coûts bruts de 182 100 ATS par an et par apprenti pour 1995.

<sup>(7)</sup> Tandis que les salaires conventionnels ont augmenté en termes réels de 9 % entre 1990 et 1996, les indemnités des apprentis ont augmenté de 21 % dans l'industrie, de 15 % dans l'artisanat et les services et de 11 % dans le commerce. Cf. sur ce thème Schneeberger, Arthur; Kasthuber, Bernd. Kosten und Nutzen der Lehrlingsausbildung. *Entwicklung, Struktur und Forschungsergebnisse. Schriftenreihe des Instituts für Bildungsforschung der Wirtschaft*, août 1997, Vienne, n° 105, p. 9 et suiv. Les indemnités des apprentis sont négociées par les parties signataires des conventions collectives et reflètent à mon avis la concurrence autour des apprentis débutants qui s'est mise en place au cours de la longue période de déficit en candidats à l'apprentissage.

<sup>(8)</sup> Sur la thèse des recoupements des pronostics théoriques sur le contexte, le revenu, l'emploi et le niveau d'éducation, cf. Williams, Gareth. *The Economic Approach*. In Clark, Burton R. (dir.) *Perspectives on Higher Education*. Berkeley / Los Angeles / Londres, premier tirage cartonné, 1987, p. 81 et suiv.





Tableau 3:

### Population résidente en âge de travailler par niveau maximal d'éducation atteint, 1999

Âge en années	Scolarité obligat. %	Appren-tissage %	BMS %	AHS %	BHS %	Ens. sup. (*) %	Total %	x 1000
20 à 24	15,3	39,5	9,4	19,1	15,0	1,7	100,0	475,8
25 à 29	16,2	39,9	9,9	11,0	14,7	8,3	100,0	600,5
30 à 34	17,0	43,4	11,0	7,7	10,5	10,4	100,0	715,0
35 à 39	18,5	43,1	11,7	6,7	9,4	10,6	100,0	700,1
40 à 44	23,1	41,6	12,1	5,5	7,6	10,0	100,0	593,5
45 à 49	28,7	40,3	10,5	4,7	7,0	8,8	100,0	517,1
50 à 54	30,4	42,1	9,6	3,8	6,4	7,8	100,0	484,3
55 à 59	34,4	38,1	10,7	5,0	6,2	5,6	100,0	524,2
60 à 64	47,0	31,4	9,2	3,3	5,3	3,8	100,0	376,2
20 à 64	24,3	40,4	10,6	7,5	9,3	7,9	100,0	4 986,7

Scolarité obligatoire: sans certificat de formation à la fin des 9 ans de scolarité obligatoire.

Abréviations: cf. tableau 1.

(\*) Y compris établissements apparentés (académies de formation pédagogique...).

Source: Statistik Austria; résultats du microrecensement annuel; calculs de l'auteur.

pour le rattrapage d'un certificat de fin de scolarité obligatoire –, il s'est agi avant tout d'offres complémentaires diverses, sous la forme de *stages* et de *fondations* (*Stiftungen*), ainsi que d'autres mesures de soutien du marché des places l'apprentissage. Des approches alternatives ont également été discutées, comme par exemple une école professionnelle spécialisée (*Berufsfachschule*), pour remplacer la formation professionnelle duale, mais elles n'ont pas rencontré un consensus suffisant. À très petite échelle, c'est actuellement le *préapprentissage* (*Vorlehre*) qui est au banc d'essai; bénéficiant d'une aide de l'administration de l'emploi, il donne accès à la première année de formation d'apprentis, celle-ci pouvant être prolongée au-delà d'une année et permettant d'entrer ultérieurement en apprentissage.

Les premières évaluations relatives aux cours et aux fondations montrent que, pour une majorité des jeunes concernés, le passage à une formation d'apprenti régulière devrait être possible (cours: environ 50 %; fondations: environ 30 %, les fondations ayant plutôt été conçues pour les jeunes ayant des difficultés d'apprentissage et pour toute la période d'apprentissage). On peut considérer que ce résultat atteste l'importance de "passerelles" et de "filets de rattrapage" entre

l'achèvement de la scolarité obligatoire et les formations exigeantes en entreprise ou en école. De même, les conditions de vie et de développement personnel des jeunes ont changé. Il est possible que la maturité souhaitée pour une formation soit plus tardive.

Dans de nombreux pays, on commence une formation professionnelle légèrement plus tard qu'en Autriche. À l'époque où les problèmes aigus sont apparus sur le marché des places d'apprentissage, l'Autriche n'avait encore que peu d'offres adéquates, car l'image d'une intégration de toute manière globale des élèves ayant terminé leur scolarité obligatoire était largement répandue et déterminante.

Une autre approche statistique de l'éducation consiste à observer les résultats (*outputs*) des cursus du secondaire supérieur. Tant que le nombre de jeunes adultes *sans diplôme* (de ce niveau) recule, ou du moins n'augmente pas de manière significative, on peut parler – et c'est ici la thèse soutenue –, d'une intégration réussie de la formation initiale. Le tableau 3 donne des indications empiriques à partir du microrecensement de 1999.

À la sortie des cursus suivant la scolarité obligatoire, environ 85 % des 20-24 ans ont obtenu en 1999 en Autriche un certi-



ficat de niveau postobligatoire, quelque 15 % n'ont en revanche obtenu aucun certificat reconnu. Parmi ceux-ci, on estime que 10 % se trouvaient en formation ou dans une école de niveau postobligatoire, mais n'ont pas obtenu de certificat formel <sup>(9)</sup>.

Pour autant qu'elle puisse être reproduite sous la forme de statistiques, cette évolution peut être jugée globalement comme un succès, notamment si l'on considère le fort taux d'emploi et le chômage relativement faible chez les moins de 25 ans en Autriche. Fin septembre 2000, seuls 4,4 % des 15-24 ans étaient sans emploi, tandis que la moyenne des pays de l'UE était de 16,4 % <sup>(10)</sup>. Devant ces chiffres, il est aisé de comprendre la surprise provoquée par les nouveaux problèmes de transition, ainsi que l'absence de "filets de rattrapage" et de "cours-passerelles" jusqu'à la moitié des années 90. Quelques instruments importants ont toutefois été mis en œuvre, mais une évaluation *substantielle* des effets des mesures, qui nécessite une évaluation des nouveaux cours, des fondations, des nouvelles professions réglementées ou du préapprentissage, ainsi que des cours permettant le rattrapage des certificats scolaires, exige encore plus de temps.

L'engagement massif des partenaires sociaux et des décideurs politiques, tant au niveau fédéral qu'au niveau des Länder, depuis le milieu des années 90 en Autriche s'explique par la volonté de maintenir cette situation relativement favorable, même dans les conditions de mutations structurelles économiques et professionnelles rapides et sous l'effet de l'internationalisation de l'économie et du marché de l'emploi. Même si les efforts de la politique de l'éducation pour améliorer la transition entre la scolarité obligatoire et la formation ultérieure (à l'âge de 15 ou 16 ans) ont perdu temporairement l'attention première du public, on peut toujours y voir un domaine de travail intensif pour la recherche et pour la politique. Il est de plus en plus admis que cette problématique de la transition représente un "premier seuil" au niveau duquel on est confronté aux problèmes structurels de l'émergence d'une société de services et de l'information qui ne sauraient se résoudre d'eux-mêmes par la démographie.

## Maîtriser les mutations structurelles

Ce sont les vastes changements affectant les possibilités d'emploi dans les années 90 qui sont à l'origine des changements introduits dans les cursus éducatifs conduisant à une activité professionnelle. La multiplication des possibilités d'emploi dans les *métiers des services* s'est manifestée en Autriche – pour citer un indicateur – par une élévation du nombre d'actifs dans les métiers correspondants entre 1987 et 1998 de plus de un demi million, pour une hausse globale de 3,4 à 3,8 millions d'actifs. En revanche, les métiers de la production – avec toutefois quelques *exceptions* importantes sur le plan quantitatif (bâtiment, électricité, conduite et contrôle de machines...) – ont enregistré une perte d'environ 50 000 actifs sur la période de référence <sup>(11)</sup>.

Au niveau sectoriel, les changements sont tout aussi convaincants. La part du secteur tertiaire dans la population active est passée de 59 à 65 % entre 1985 et 1995; pour la période 2001-2005, l'Institut autrichien de recherche en économie (*österreichisches Wirtschaftsforschungsinstitut*) prévoit une augmentation jusqu'à 70 % <sup>(12)</sup>. La part du secteur secondaire a diminué et devrait continuer dans ce sens – selon les prévisions jusqu'à 2005 –, car les augmentations dans le domaine technologique à l'intérieur du secteur secondaire ne peuvent pas compenser la régression enregistrée entre autres dans l'industrie du vêtement et l'industrie des produits de base (cf. tableaux A-4 et A-5) <sup>(13)</sup>.

Ces modifications dans l'évolution de l'emploi ont entraîné des modifications considérables dans le comportement des entreprises face à la formation (par exemple, recul du pourcentage d'apprentis dans l'industrie de 15 à 11 %) et, simultanément, des modifications des exigences relatives aux professions réglementées existantes et aux programmes de formation initiale, ce qui a entraîné un besoin d'innovation. La formation quantitativement réduite assurée par l'industrie peut ainsi, malgré une évolution différente selon les branches, être interprétée comme une réaction aux modifications du besoin de main-d'œuvre qualifiée.

<sup>(9)</sup> Schneeberger, Arthur; Kastenhuber, Bernd. *Berufliche Bildung im Strukturwandel. Perspektiven und Optionen. Ibw-Schriftenreihe*, 1999, Vienne, n° 112, p. 102 et suiv.

<sup>(10)</sup> Source: Eurostat.

<sup>(11)</sup> Schneeberger, Kastenhuber, 1999, loc. cit., p. 130.

<sup>(12)</sup> Cf. sur ce thème: Biffl, Gudrun; Kratena, Kurt. *Die Zukunft der österreichischen Berufs- und Qualifikationslandschaft bis 2005*. WIFO, novembre 2000, p. 17.

<sup>(13)</sup> Biffl, G., loc. cit., p. 21.



Tableau 4:

## Évolution du nombre d'apprentis par secteur

Année	PME, artisanat et services	Industrie	Commerce	Banque et assurance	Transport	Tourisme et loisirs	Ne relevant pas d'une Chambre	Id. §§ 29 et 30 (*)	Total
1990	76 120	21 815	26 352	687	2 689	13 941	3 912	-	145 516
1991	74 499	21 327	25 080	759	2 711	12 767	3 956	-	141 099
1992	73 297	20 097	23 402	781	2 698	11 801	3 951	-	136 027
1993	72 449	18 076	22 251	728	2 565	11 562	3 728	-	131 359
1994	71 332	16 278	21 586	708	2 348	11 475	4 027	-	127 754
1995	69 805	14 850	20 212	708	2 126	11 363	4 313	-	123 377
1996	68 942	13 837	19 006	699	1 770	11 589	4 089	-	119 932
1997	69 307	13 973	18 684	682	1 832	12 145	5 006	-	121 629
1998	69 092	14 442	18 925	786	2 065	13 031	5 255	1 903	125 499
1999	68 493	14 275	19 119	875	2 259	13 515	6 316	2 499	127 351

(\*) Établissements créés aux termes de la loi sur les tribunaux pour enfants, maisons d'éducation surveillée conformes à la législation sur la protection de l'enfance et de la jeunesse, et organismes de formation indépendants.

Source: Chambre économique d'Autriche, statistiques sur l'apprentissage.

La surprise vient de la situation du *commerce*, qui a enregistré un recul supérieur à la moyenne dans la formation des apprentis. Ce recul ne peut pas être expliqué par un recul correspondant au niveau de l'emploi. Ce fait est sans doute imputable d'une part à des profils professionnels vieillis, qui tiennent trop peu compte des besoins de qualifications des sociétés commerciales, et d'autre part à des possibilités de recrutement alternatives (diplômés de l'enseignement en établissement scolaire). L'intérêt de branches commerciales telles que le commerce des matériaux de construction ou les jardinerie pour les profils professionnels et les programmes d'enseignement couvrant une part plus importante spécifique de la branche plaide pour l'importance du premier facteur de retardement. Entre temps, une série de professions réglementées modifiées ont été mises en place dans le commerce, notamment une "profession clé: vendeur de commerce de détail" divisée en modules, qui prévoit des spécialisations propres à chaque branche sous la forme de modules optionnels obligatoires.

Dans le *tourisme*, le nombre d'apprentis n'a pas régressé de manière extraordinaire; à la fin des années 90 il y avait suffisamment d'offres de places d'apprentissage dans la plupart des régions. La

cause en est l'évolution de l'emploi. Outre la main-d'œuvre qualifiée technique ou commerciale recrutée en Autriche pour une grande part dans des écoles secondaires d'enseignement professionnel, on enregistre un besoin permanent en activités de services dans le commerce et le tourisme, pour lesquelles les formations duales après la scolarité obligatoire offrent des possibilités d'insertion favorables sur le marché de l'emploi.

Depuis 1996, un total de 92 professions réglementées nouvelles ou actualisées ont été créées, ce qui a permis globalement de moderniser plus d'un tiers des professions réglementées<sup>(14)</sup>. Outre les modifications apportées aux professions déjà existantes, par exemple par la modularisation, de nouvelles professions réglementées ont été entièrement créées par les partenaires sociaux et le ministère fédéral de l'économie et du travail. Si le premier moteur était le "déficit de places d'apprentissage", qui a produit un effet de choc en 1996, il s'y est ajouté l'émergence de besoins en main-d'œuvre qualifiée dans le secteur en expansion des technologies de l'information et de la communication (TIC), besoins couverts de manière très insuffisante, mais qu'il faudrait contribuer à satisfaire à travers de nouvelles offres au niveau de la formation professionnelle initiale.

<sup>(14)</sup> Chambre économique d'Autriche. *Neue Lehrberufe*. Vienne, octobre 2000, p. 1.



Depuis 1997 il existe de *nouvelles professions réglementées dans le domaine des TIC*. En 1999 on a enregistré la création d'écoles spécialisées (*Fachschulen*) offrant un enseignement spécialisé sur 4 ans dans le traitement des données ou les technologies de l'informatique et de la communication, ce qui n'existait pas auparavant à ce niveau. Deux voies de formation importantes en direction de la société de l'information ont ainsi été ouvertes au niveau de la formation professionnelle initiale, et le couplage imposé jusque-là avec le secondaire supérieur / baccalauréat a été supprimé. Bien qu'un scepticisme important ait régné au départ, certains succès de cette diversification de la formation dans le secteur des TIC peuvent déjà être enregistrés:

□ en dépit des problèmes d'attrait, toujours mis en avant, des *Fachschulen* en général, les classes des *Fachschulen* spécialisées dans les TI ont été rapidement occupées, voire surchargées. Les études durent quatre ans, comprennent un stage et proposent deux orientations: "traitement et organisation des données" et "technologies de l'informatique et de la communication";

□ fin octobre 2000, on comptait déjà plus de 1000 apprentis dans la spécialité "technicien informatique" et plus de 300 dans celle de "vendeur informatique" <sup>(15)</sup>. En complément à la profession réglementée conçue sur une base large "technicien informatique", six métiers des TI ont été créés, proposant des formations plus spécialisées: électronique TI; technicien en communication – bureautique; technicien en communication – traitement électronique des données et télécommunications; informatique; vendeur TI (vendeur information et télécommunication).

### **Maîtriser les nouvelles ambitions éducatives: une double qualification "intégrante" et cumulative**

On peut reconnaître à l'affluence croissante vers les cursus du secondaire supérieur l'attrait particulier des formations "intégrantes à double qualification" (BHS). Le pourcentage de jeunes qui, à l'âge de

la 10<sup>e</sup> classe, se trouvent dans une BHS est passé de 6 à 26 % depuis le début des années 70 (cf. tableau 1). Une comparaison entre les entrées et les sorties par cursus montre toutefois que, dans une large mesure, il y a eu et il y a encore un changement d'orientation au niveau secondaire supérieur (de l'enseignement secondaire supérieur à l'enseignement secondaire moyen, cf. tableaux 1 et 3). Cela implique également une attitude d'expérimentation, favorisée après la 8<sup>e</sup> classe si la scolarité obligatoire de 9 ans se termine à la fin du secondaire inférieur, mais il s'agit en fait de l'expression d'ambitions éducatives nouvelles et de concepts de politique de l'éducation correspondants.

Outre les réflexions et les efforts pédagogiques visant à augmenter les taux de maintien dans les cursus particulièrement attractifs et en même temps sélectifs du secondaire supérieur, les offres qui prévoient et facilitent une double qualification "cumulative" (admission aux études supérieures après la formation professionnelle) ont été encouragées par toutes les forces en présence. Pour une partie des jeunes ayant des ambitions de formation correspondantes, la "double qualification intégrante", qu'il faut entreprendre à l'âge de 14 ou 15 ans, constitue un objectif trop vaste. Outre les formes spéciales existant depuis longtemps pour les jeunes adultes, de nouvelles possibilités de "double qualification cumulative" ont été créées dans les années 90, qui peuvent être exploitées, en fin de formation initiale, par les apprentis diplômés et les étudiants ayant terminé une *Fachschule*. Des acquis techniques ou généraux peuvent être validés à cette fin.

Afin de garder aux cursus intermédiaires (apprentissage, *Fachschulen*) leur attrait et de tenir compte des nouvelles ambitions éducatives, de nouveaux modes de double qualification "cumulative" (formation professionnelle + baccalauréat, successivement) et de nouveaux accès à l'enseignement supérieur ont été créés: enseignement supérieur spécialisé (*Fachakademien*), baccalauréat professionnel (*Berufsreifeprüfung*) et accès aux établissements spécialisés d'enseignement supérieur (*Fachhochschulen*), créés en 1994, sans baccalauréat. Le baccalauréat professionnel créé en 1997 pour les per-

<sup>(15)</sup> Source: Questionnaire sur les places d'apprentissage des Chambres économiques des Länder.



sonnes ayant un certificat de fin d'apprentissage, les diplômés d'écoles secondaires moyennes d'enseignement professionnel sur au moins trois années, ainsi que les diplômés de *Fachschulen* pour les professions techniques médicales et la profession d'infirmier, a déjà trouvé un écho très favorable. En 2000, plus de 4000 personnes étaient inscrites à des cours préparatoires correspondants <sup>(16)</sup>.

Le centre de tous ces efforts et de ces évolutions, qui vont de l'extension régionale massive des BHS (enseignement professionnel secondaire supérieur) à la création d'un baccalauréat professionnel est la promotion de la "perméabilité" ou – formulation préférée au niveau international – la promotion de l'équivalence de la formation professionnelle et générale (*parity of esteem*), l'un des impératifs primordiaux de la politique éducative dans les sociétés démocratiques libérales. La dynamique socioculturelle de modernisation se mesure à l'importance attribuée à l'accès à l'enseignement supérieur (universitaire ou non), y compris à partir de cursus à orientation professionnelle. L'"inclusion sociale" par la formation postsecondaire et supérieure existe partout, notamment avec l'élévation de la prospérité. Au niveau macro, *Talcott Parsons* a déjà présenté les facteurs socioculturels comme moteurs irréductibles de la modernisation <sup>(17)</sup>.

## Internationalisation

En tant qu'enjeu du système éducatif, l'internationalisation des marchés de l'emploi présente une dimension formelle ou structurelle, ainsi qu'une dimension de contenu. Tandis que la formation professionnelle peut sauvegarder dans une large mesure les traditions culturelles, les organismes qui se situent au niveau international dans l'"enseignement supérieur" sont plutôt sous pression. Cela est lié à l'accès aux professions réglementées, mais également d'une manière générale à la forte mobilité des salariés très qualifiés. Les processus d'étalonnage des performances sont également importants et touchent à l'"évidence" des traditions d'enseignement supérieur.

L'Autriche est particulièrement concernée par ce phénomène. Un regard sur la struc-

**Tableau 5:**  
**Niveau d'éducation formel des 30-34 ans selon les catégories Eurostat – comparaison des pays en 1997 (%)**

Pays	Faible	Moyen	Élevé	Total
Autriche	17,0	72,2	10,8	100
Allemagne	14,3	61,1	24,6	100
Finlande	14,0	59,8	26,2	100
Suède	14,9	55,7	29,5	100
Danemark	17,6	53,7	28,8	100
France	28,5	49,8	21,7	100
Pays-Bas	27,9	46,6	25,6	100
<i>UE-15</i>	<i>33,4</i>	<i>44,6</i>	<i>22,0</i>	<i>100</i>
Grèce	36,3	40,6	23,1	100
Italie	50,3	39,8	9,9	100
Belgique	28,8	39,3	31,9	100
Irlande	37,7	33,9	28,4	100
Royaume-Uni	42,3	32,1	25,5	100
Luxembourg	47,8	30,6	21,6	100
Espagne	52,3	21,7	26,1	100
Portugal	69,5	16,5	14,0	100

Source: Eurostat, L'éducation dans l'Union européenne, 1998, p. G2.

ture éducative formelle des 30-34 ans montre que l'Autriche occupe une position différente des autres pays européens. Avec l'Italie, elle présente le taux le plus faible ayant un niveau d'éducation supérieur suivant le classement CITE (cf. tableau 5), mais, parallèlement, le taux le plus élevé pour le niveau intermédiaire. Les deux faits sont liés. Néanmoins, le faible taux d'universitaires en Autriche alimente un débat public et suscite notamment chez les jeunes des établissements d'enseignement supérieur des *sentiments contradictoires* considérables. En effet, on affirme fréquemment d'une part que nous avons l'un des taux d'universitaires les plus faibles au niveau international et, d'autre part, on se plaint des faibles débouchés des secteurs d'activités habituellement occupés par les diplômés de l'enseignement supérieur. Ce dernier point est démontré par des données relatives à la répartition professionnelle et sectorielle de l'emploi des diplômés de l'enseignement supérieur, et il apparaît comme une pression réelle en faveur d'un changement (cf. tableau 7 et tableaux en annexe A-3 à A-5).

L'une des causes du faible taux d'universitaires dans une économie nationale parallèlement très développée est la fonc-

<sup>(16)</sup> Schlögl, 2000, loc. cit., p. 1120.

<sup>(17)</sup> Parsons, Talcott. *Das System moderner Gesellschaften*. 4<sup>e</sup> éd. Weinheim et Munich, 1996; auparavant Munich: Juventa Verlag, 1972; titre de l'édition originale: *The System of Modern Societies*, Prentice Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, États-Unis.



Tableau 6:

### Niveau d'éducation postsecondaire atteint par secteur – comparaison entre les pays (1998)

Certificats obtenus en relation avec la population d'âge comparable suivant les cursus, en % (arrondi)

Pays	Enseignement postsecond., mais non supérieur	Enseignement supérieur non universitaire de 2 ans au moins	Études universitaires de 3 à 5 ans	Études longues ou très longues	Certificats additionnels après premières études courtes	Total colonnes 2 à 5 = taux postsecond.
Autriche	24	11	1	13	-	49
Moyenne des pays de l'OCDE	9	11	18	6	4	44
<i>Écart</i>	<i>15</i>	-	<i>-17</i>	7	<i>-4</i>	5
États-Unis	7	9	33	-	15	49
Japon	-	30	28	-	3	58
Finlande	1	28	16	15	1	60
Royaume-Uni	-	11	33	2	12	46
France	1	18	18	6	6	43
Allemagne	16	13	5	11	-	45
Pays-Bas	1	1	33	1	2	36
Suisse	16	-	8	12	1	36
Italie	2	-	1	14	3	17

Source: OCDE, 2000; calculs de l'auteur.

tion des BHS (écoles secondaires supérieures d'enseignement professionnel), qui permettent d'accomplir des études courtes, telles qu'elles existent dans d'autres pays. Les taux de diplômés des BHS sont significatifs, par exemple dans les métiers techniques et de sciences physiques, de bureau, de banque et d'administration, ainsi que parmi les cadres de l'administration et de l'économie (cf. tableau A-3), notamment par comparaison avec la répartition des diplômés des universités et "instituts assimilés" (NUS). Dans la systématique éducative le rôle spécifique des BHS se reflète dans la part largement supérieure à la moyenne qu'elles occupent dans un domaine difficile à classer entre l'enseignement secondaire supérieur et l'enseignement supérieur. Cette particularité apparaît très nettement dans le tableau 6. Dans la catégorie "enseignement postsecondaire, mais non supérieur", l'Autriche comptabilise 15 points de plus, mais parallèlement 17 points de moins pour les études supérieures courtes.

Si l'on observe les résultats du dernier recensement, qui montrent le mieux la

répartition professionnelle des diplômés des différents parcours éducatifs, on remarque nettement l'emploi à un niveau de qualification élevé des diplômés des BHS d'une part, la forte représentation des diplômés de l'université d'autre part, et encore plus la présence des diplômés des instituts assimilés (cf. tableau A-3). Ces répartitions des cursus de niveau supérieur par métier et par secteur, et l'absorption proportionnellement élevée, sur des dizaines d'années, de leurs diplômés dans les secteurs financés par l'État, sont de plus en plus mises en cause dans les années 90 sur le plan économique. Afin d'offrir de meilleures possibilités d'emploi aux diplômés, malgré un nombre d'étudiants croissant, des changements ont dans un premier temps été opérés *en dehors* du secteur universitaire traditionnel (introduction des *Fachhochschulen* en 1994; universités privées en 2000), mais ils ne pourront probablement pas réduire la pression de modernisation sur les universités à long terme.

De fait, dans les années 90, une pression massive du marché de l'emploi – cf. ta-



Tableau 7:

## Répartition par secteur des actifs suivant leur niveau d'éducation, 1994-1999

Secteur économique	Scolarité obligat.	Apprentissage	BMS	AHS	BHS	Uni et assimilés	Total
<b>1994</b>	%	%	%	%	%	%	%
Agriculture et sylviculture	14,8	5,1	6,1	1,3	1,8	0,6	7,0
Secteur secondaire	36,5	40,3	21,7	15,4	28,8	14,1	32,8
Services principalement privés	33,7	39,7	36,9	45,2	38,2	23,4	36,6
Services principalement publics	15,0	14,9	35,3	38,0	31,1	61,9	23,6
Total	100,0	100,0	100,0	99,9	99,9	100,0	100,0
En milliers	1 086,5	1 520,5	411,0	206,0	341,6	315,0	3 880,5
<b>1999</b>	%	%	%	%	%	%	%
Agriculture et sylviculture	13,1	5,0	6,1	1,7	2,0	0,5	6,0
Secteur secondaire	35,0	39,1	19,5	14,6	24,7	12,0	30,7
Services principalement privés	36,1	40,5	38,2	47,5	40,5	27,6	38,5
Services principalement publics	15,8	15,4	36,2	36,2	32,9	59,8	24,8
Total	99,8	100,1	100,2	99,8	100,1	99,8	100,0
en milliers	856,6	1 655,4	422,2	239,8	377,1	358,1	3 909,0
<b>Différence en %:</b>							
<b>1994-1999</b>							
Agriculture et sylviculture	-1,7	-0,1	0,0	0,4	0,2	-0,1	-1,0
Secteur secondaire	-1,5	-1,2	-2,2	-0,8	-4,1	-2,1	-2,1
Services principalement privés	2,4	0,8	1,3	2,3	2,3	4,2	1,9
Services principalement publics	0,8	0,5	0,9	-1,8	1,8	-2,1	1,2
Total (*)	0,0	0,0	0,0	0,1	0,2	-0,1	0,0
1994-1999: en milliers	-229,9	134,9	11,2	33,8	35,5	43,1	28,5

(\*) Écarts dus à l'arrondi.

Autres abréviations: cf. tableau 1.

Source: Statistik Austria, résultats du microrecensement annuel; calculs de l'auteur; cf. tableaux A-4 et A-5.

bleau 7 –, liée à des problèmes de réorientation, s'est exercée sur les universitaires en direction d'un emploi plus centré sur l'économie. Le pourcentage des diplômés des universités et instituts assimilés est passé en 5 ans dans les services essentiellement privés de 23 à 28 % et, dans les services essentiellement publics, il est passé de 62 à 60 %. Cette pression au changement se retrouve dans les débats politico-idéologiques, par exemple via les questions relatives à l'emploi des enseignants. D'une part, on est parvenu aux limites de financement économiquement justifiables de la poursuite de l'ex-

pansion des services universitaires dans le secteur public et, d'autre part, nous assistons à une augmentation sensible des débouchés dans le cadre de l'informatisation et de l'internationalisation, et même parfois à un déficit marqué. Mais il faut aussi pour cela moderniser les programmes et les structures des universités et du secteur postsecondaire en général, sujet faisant l'unanimité en principe, mais pas dans le détail, dans le public concerné par la politique de l'éducation.

Des inquiétudes ont déjà été exprimées quant à l'insuffisance de diplômés de



l'université en Autriche, on a également mis en avant l'éventualité de désavantages concurrentiels liés aux ressources humaines, mais, jusque dans les années 90, les préoccupations n'étaient pas assez convaincantes pour entraîner de vastes modifications structurelles au niveau du secondaire supérieur et des universités (les *Fachhochschulen* spécialisées existent toutefois depuis 1994). Les enquêtes en entreprises et les autres analyses du marché de l'emploi ont montré que seule une faible partie des entreprises ont des difficultés à trouver des diplômés universitaires à orientation technologique. C'est en réaction à de tels constats qu'un des principaux professeurs d'économie a parlé, dans son résumé d'une étude sur le site économique, d'un *besoin de rattrapage, largement inconscient* parmi les intéressés, du nombre de diplômés de l'enseignement supérieur dans l'économie <sup>(18)</sup>.

Le moteur peut-être le plus important de la diversification du secteur universitaire engagée dans la seconde moitié des années 90 est à mon avis l'augmentation du nombre de bacheliers (taux d'admis aux études supérieures). La pression de modernisation n'est pas due unilatéralement et clairement aux modifications technico-économiques. Il est certain que l'internationalisation et le besoin de main-

d'œuvre dans le secteur des TIC ont créé de nouvelles exigences. L'aspect de l'inclusion croissante, et donc aussi de la participation plus large au processus compétitif de l'enseignement supérieur et des carrières professionnelles, ne doit toutefois pas être négligé, si l'on veut comprendre la causalité multiple du phénomène.

Les déficits de qualification en technologies de l'information n'offrent pas non plus de contre-exemple manifeste. Depuis 1999, il y a eu et il y a encore des offensives massives des entreprises du *secteur des TI* pour réduire le déficit d'offre de main-d'œuvre qualifiée sur le marché de l'emploi. Mais la discussion approfondie a surtout mis en évidence les demandes accrues de diplômés de BHS (écoles secondaires supérieures d'enseignement professionnel) sous leur forme principale (14-19 ans) <sup>(19)</sup> ou dans la forme spécifique du *Kolleg* <sup>(20)</sup> et des nouvelles *Fachhochschulen*, ainsi que la demande de suppression des barrières pour permettre un recrutement rapide de personnel au niveau international. Il a été à peine question d'augmenter le nombre de diplômés des études universitaires longues (6 à 8 ans en moyenne avant le premier diplôme). On parle actuellement de mettre en place un baccalauréat en informatique, suite à la demande des universités.

<sup>(18)</sup> Tichy, Gunther. Technologie und Bildung. In Handler, Heinz (dir.) *Wirtschaftsstandort Österreich. Wettbewerbsstrategien für das XXI. Jahrhundert*. Vienne: ministère fédéral des affaires économiques, février 1996, p. 109.

<sup>(19)</sup> Par exemple, HTL pour le traitement et l'organisation des données.

<sup>(20)</sup> Qui présuppose un baccalauréat AHS ou un examen général d'accès à l'enseignement supérieur, mais qui n'est pas considéré comme une formation de niveau supérieure.





## Tableaux en annexe

Tableau A-1:

**Actifs (concept de forces de travail) classés par âge et par niveau d'éducation atteint, 1999**

Âge	Scolarité obligat.	Apprentissage	BMS	AHS	BHS	Université (**)	Total	
	%	%	%	%	%	%	%	x 1000
15 à 19	70,8 (*)	17,3	6,9	3,1	1,9	0,0	100,0	201,8
20 à 24	14,3	51,6	11,0	7,4	14,1	1,5	100,0	343,0
25 à 29	14,4	43,9	11,0	7,5	14,3	9,0	100,0	503,1
30 à 34	14,1	45,1	11,0	7,3	10,9	11,5	100,0	620,4
35 à 39	16,2	44,0	11,8	7,0	9,9	11,1	100,0	613,5
40 à 44	20,4	42,8	12,3	5,5	8,0	10,9	100,0	513,9
45 à 49	25,3	41,8	10,6	5,0	7,6	9,7	100,0	433,3
50 à 54	25,6	44,1	9,6	4,1	7,2	9,3	100,0	369,4
55 à 59	25,8	39,4	9,8	6,0	8,7	10,3	100,0	236,6
60 à 64	38,4	28,0	9,3	3,6	4,8	16,0	100,0	43,4
65 à 69	65,9	9,1	9,0	3,5	1,3	11,1	100,0	15,4
70 à 74	57,0	14,6	7,4	2,5	2,8	15,8	100,0	8,6
75 et plus	49,7	15,6	5,3	3,3	6,8	19,3	100,0	6,7
Total	21,9	42,3	10,8	6,1	9,6	9,2	100,0	3 909,0

Scolarité obligatoire: sans certificat de formation après les 9 années de scolarité obligatoire.

Abréviations: cf. tableau 1.

(\*) Dont 127 400 (89 %) étaient apprentis (jeunes en formation duale).

(\*\*) Incluant les instituts assimilés (académies de formation pédagogique, entre autres).

Source: Statistik Austria; résultats du microrecensement annuel; WK Autriche, statistiques sur les apprentis; calculs de l'auteur.

Tableau A-2:

**Indicateurs relatifs à la situation sur le marché de l'emploi après une formation formelle, 2000**

Fin de formation	Actifs 1998 (*)	Chômeurs 6/2000	Places libres publiées 6/2000	Taux de chômage 6/2000 (**)	Demandes par place publiée 6/2000
Scolarité obligat.	852 800	70 741	20 784	8,3	3,4
Apprent.	1 628 000	57 589	16 070	3,5	3,6
BMS	424 600	10 863	1 140	2,6	9,5
AHS	208 700	4 730	21	2,3	(***)
BHS	374 200	7 564	1 554	2,0	4,9
Université, académie	336 000	4 691	436	1,4	10,8
Divers autres	-	209	-	-	-
Total	3 824 300	156 387	40 005	4,1	3,9

(\*) Concept de moyens d'existence.

(\*\*) Pourcentage de chômeurs par rapport à la population active.

(\*\*\*) Calcul non significatif.

Source: Service de l'emploi AMS; Statistik Austria; calculs de l'auteur.



Tableau A-3:

### Population active par catégorie professionnelle et par niveau d'éducation atteint, 1991; indications en % par colonne

Catégorie professionnelle	Scolar. obligat.	Apprent.	BMS	AHS	BHS	Université	NUS	Total
	%	%	%	%	%	%	%	%
Agriculture et sylviculture	9,2	5,0	8,5	1,1	1,7	0,8	0,3	6,0
Fabricant de matières premières	6,5	4,7	1,4	0,8	0,6	0,2	0,1	4,1
Métiers de la production	16,6	24,5	6,4	3,3	3,5	0,8	0,2	16,0
Construction et assimilés	7,1	7,1	1,3	0,6	0,6	0,2	0,0	5,2
Transport, machiniste	13,4	11,8	4,4	6,5	3,2	1,0	0,3	9,8
Cadre commercial, publicité, négoce, vente	8,6	13,4	9,1	10,4	8,4	5,3	0,7	10,4
Services, armée	23,8	14,9	13,2	13,5	6,5	2,6	3,1	15,9
Bureau, banque, administration	8,1	11,5	33,8	33,9	31,0	7,2	2,9	15,1
Technique et sciences physiques/naturelles	1,0	2,8	4,3	6,4	26,7	13,3	0,4	4,5
Encadr. médical	0,2	0,2	7,7	5,1	0,9	16,6	4,5	2,4
Enseignement, éducation	0,6	0,5	4,6	6,3	7,8	22,0	81,8	4,3
Cadres de l'administration et des entreprises	0,6	1,5	2,4	4,4	5,8	11,6	0,3	2,2
Droit, sciences humaines et sociales, aumônerie et aide soc., culture, publicité et sports	1,3	1,0	2,4	6,7	2,7	17,9	5,3	2,6
Auxiliaires divers, actifs divers	3,0	1,1	0,6	0,9	0,5	0,5	0,1	1,5
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
absolu en milliers	1 084	1 492	480	158	65	198	65	3 684

BMS = école secondaire moyenne d'enseignement professionnel.

AHS = école secondaire supérieure d'enseignement général.

BHS = école secondaire supérieure d'enseignement professionnel.

NUS = formation postsecondaire non universitaire (instituts assimilés aux universités: "académies").

Source: Statistik Austria, recensement 1991; calculs de l'auteur.



Tableau A-4:

## Répartition de la population active par secteur et par niveau d'éducation, 1994

Secteur économique	Scolar. obligat.	Apprent.	BMS	AHS	BHS	Uni et ass.	Total
	%	%	%	%	%	%	%
Agriculture et sylviculture	14,8	5,1	6,1	1,3	1,8	0,6	7,0
Énergie et aliment. en eau, raffiné de pétrole, mines	0,9	1,7	1,1	0,7	1,6	1,2	1,3
Denrées aliment. et de luxe	2,8	3,1	1,5	0,8	1,2	0,5	2,3
Textile, vêtement, chaussure	4,0	1,7	1,7	1,0	1,4	0,7	2,2
Papier, carton, édition	2,9	3,1	1,9	1,9	1,8	1,4	2,6
Chimie, caoutchouc, plastique	2,1	1,9	1,4	1,7	2,4	1,3	1,9
Objets en verre, en grès	1,3	1,2	0,7	0,3	0,9	0,3	1,0
Usinage et travail du métal	3,8	5,1	3,2	1,5	2,9	1,5	3,9
Construct. mécan. et autom.	2,6	4,4	1,8	1,8	4,7	1,4	3,3
Bureautique, ordinateurs, électrotechnique	2,3	2,5	1,6	1,7	4,5	2,7	2,5
Meubles, décoration, instrum. de musique, équipem. sportif	2,6	3,0	1,6	0,8	1,2	0,5	2,3
Bâtiment	11,3	12,7	5,2	3,2	6,2	2,6	9,6
Secteur secondaire	36,5	40,3	21,7	15,4	28,8	14,1	32,8
Commerce, entretien et réparations	13,4	20,6	13,4	11,9	10,9	6,1	15,3
Hôtellerie et restauration	8,3	5,5	4,4	4,0	4,0	1,0	5,6
Transport et transmission d'informations	6,2	8,4	4,6	7,5	5,2	1,5	6,5
Crédit et assurance	1,3	2,2	7,7	11,5	9,4	3,7	3,8
Biens matériels; location d'objets non immobiliers	4,6	3,0	6,8	10,2	8,6	11,1	5,4
Services majoritairement privés	33,7	39,7	36,9	45,2	38,2	23,4	36,6
Administration publique, défense, sécurité sociale	3,8	5,7	11,8	14,8	9,2	7,1	6,7
Éducation	1,6	1,0	4,2	7,5	10,9	33,8	5,4
Secteur de la santé, social et vétérinaire	5,4	3,9	15,0	8,6	7,7	13,6	6,9
Services publics et privés divers	4,2	4,3	4,3	7,1	3,2	7,5	4,6
Services majoritairement publics	15,0	14,9	35,3	38,0	31,1	61,9	23,6
Total	100,0	100,0	100,0	99,9	99,9	100,0	100,0
en milliers	1 086,5	1 520,5	411,0	206,0	341,6	315,0	3 880,5

Uni et ass. = Universités et instituts assimilés.

Source: Statistik Austria, résultats du microrecensement annuel; calculs de l'auteur.



Tableau A-5:

## Répartition de la population active par branche et par niveau d'éducation, 1999

Secteur économique	Scolar. oblig.	Apprent	BMS	AHS	BHS	Uni et ass.	Total
	%	%	%	%	%	%	%
Agriculture et sylviculture	13,1	5,0	6,1	1,7	2,0	0,5	6,0
Énergie et aliment. en eau, raffin. de pétrole, mines	0,9	1,7	1,1	0,5	1,7	0,8	1,3
Denrées aliment. et de luxe	2,7	2,7	1,4	1,0	0,9	0,7	2,1
Textile, vêtement, chaussure	3,2	1,4	1,1	0,7	0,8	0,3	1,6
Papier, carton, édition	2,7	2,7	1,8	2,0	1,7	1,4	2,3
Chimie, caoutchouc, plastique	1,7	2,0	1,2	1,3	2,4	1,8	1,9
Objets en verre et en grès	0,8	0,9	0,6	0,3	0,6	0,2	0,7
Usinage et travail du métal	4,3	5,5	2,4	1,8	3,4	1,3	4,1
Construct. mécan. et autom.	2,3	4,1	2,3	1,1	3,3	1,8	3,0
Bureautique, ordinateurs, électrotechnique	2,1	2,3	1,8	2,5	4,3	2,4	2,4
Meubles, décoration, instrum. de musique, équipem. sportif	2,3	3,1	1,2	0,4	0,8	0,4	2,1
Bâtiment	11,8	12,8	4,6	2,9	4,9	0,8	9,2
Secteur secondaire	35,0	39,1	19,5	14,6	24,7	12,0	30,7
Commerce, entretien et réparations	13,7	20,4	14,7	14,1	12,3	6,6	15,9
Hôtellerie et restauration	9,2	6,0	4,7	5,7	3,3	1,0	5,8
Transport et transmission d'informations	6,2	8,3	4,8	7,2	6,2	3,0	6,7
Crédit et assurances	1,5	2,1	7,5	9,5	7,7	3,8	3,7
Biens immobiliers; location d'objets mobiliers	5,5	3,7	6,6	11,0	11,0	13,2	6,4
Services majoritairement privés	36,1	40,5	38,2	47,5	40,5	27,6	38,5
Administration publique, défense, sécurité sociale	3,3	5,1	11,5	13,1	8,2	7,2	6,4
Éducation	1,7	1,4	3,9	7,3	11,6	30,1	5,7
Secteur de la santé, social et vétérinaire	5,6	4,9	16,5	8,2	9,2	15,5	7,9
Services publics et privés divers	5,2	4,0	4,4	7,5	3,8	7,0	4,8
Services majoritairement publics	15,8	15,4	36,2	36,2	32,9	59,8	24,8
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,1	99,9	100,0
en milliers	856,6	1 655,4	422,2	239,8	377,1	358,1	3 909,0

Uni et ass. = Universités et instituts assimilés.

Source: Statistik Austria, résultats du microrecensement annuel, calculs de l'auteur.



Tableau A-6:

### Évolution de la classe d'âge de 15 ans, dénombrement de la population 1981-1999, pronostic jusqu'à 2015

Année	Variante basse du pronostic	Dénombrement de la population – variante principale du pronostic (*)	Variante haute du pronostic
1981		128 658	
1983		126 300	
1984		123 319	
1985		116 784	
1986		111 108	
1987		106 375	
1988		99 697	
1989		95 943	
1990		94 608	
1991		91 233	
1992		88 969	
1993		88 846	
1994		89 281	
1995		93 065	
1996		98 016	
1997		98 900	
1998		96 345	
1999		94 643	
2000	94 432	94 448	94 464
2001	94 209	94 265	94 320
2002	93 940	94 034	94 133
2003	94 211	94 357	94 511
2004	94 361	94 564	94 780
2005	94 611	94 874	95 153
2006	96 202	96 539	96 896
2007	97 340	97 746	98 195
2008	97 540	98 036	98 565
2009	96 076	96 666	97 296
2010	93 020	93 710	94 443
2011	91 491	92 286	93 134
2012	89 400	90 320	91 282
2013	85 768	86 824	87 922
2014	82 882	84 078	85 316
2015	81 877	83 229	84 623

Dénombrement de la population

Pronostic de la population

(\*) Fécondité et migration moyennes.

Source: Statistik Austria; dénombrement de la population et pronostic.



**Jim Gleeson**

Departement de  
l'Éducation et des  
Études  
professionnelles  
Université de  
Limerick



# Évolution dans le système irlandais de formation et d'enseignement: le cas du *Irish Leaving Certificate Applied*

**Cet article fournit un bon aperçu du système éducatif postobligatoire irlandais et du contexte dans lequel il s'est développé. Le *Learning Certificate Applied (LCA)* est venu enrichir la famille des *Learning Certificates* irlandais (certificat de fin d'études secondaires) jusque-là constituée du *Established Leaving Certificate (général)* et du *Leaving Certificate Vocational Programme (technologique)*, tout en intégrant des éléments révolutionnaires dans un horizon éducatif assez peu flexible. L'auteur, qui croit aux vertus intégratives du LCA, s'interroge néanmoins sur l'essence même de ce type de curriculum: le LCA est-il un cheval de Troie permettant de réintégrer une partie de la jeunesse dans une dynamique de formation qualifiante, ou bien n'est-il qu'un moyen de rétablir, à la demande du marché du travail, un certain équilibre entre taux de sortie et taux de poursuite des études?**

(1) Sur la base des rapports statistiques annuels du ministère de l'éducation.

(2) Ces pourcentages sont plus élevés parmi les jeunes femmes.

## Le contexte irlandais

L'Irlande compte actuellement 3,75 millions d'habitants. Les examinateurs de l'OCDE (1991, p. 13) ont souligné que l'Irlande se caractérise par sa jeunesse. Plus de la moitié de la population a moins de 21 ans et 30,5 % moins de 15 ans. L'Irlande est le seul pays de l'OCDE, à côté de l'Australie et de la Turquie, qui a connu jusqu'à tout récemment une augmentation du taux de natalité; et par conséquent, alors que la population scolaire diminuait partout ailleurs, elle augmentait rapidement en Irlande, d'où une pression presque insupportable sur les ressources disponibles.

Fortement influencé par la participation de l'Irlande à la conférence de Washington de l'OCDE de 1961, puis par le rapport sur l'investissement dans l'éducation de 1966, et avec le soutien financier de la Banque mondiale, le système éducatif irlandais est peu à peu devenu un système de production de capital humain. L'expansion de notre système éducatif a été remarquable, les effectifs de l'école secondaire passant de 132 000 en 1965 à 368 160 en 1997/8<sup>(1)</sup> et le pourcentage des élèves restant à l'école jusqu'à la fin du second niveau passant de 20 % en 1960 à quelque 83 % actuellement<sup>(2)</sup> - un pourcentage supérieur à la moyenne de l'OCDE. Le Livre blanc sur l'éducation de 1995 fixait comme objectif au moins 90 % à la fin des années 90 (Irlande: 1995, 50). Le nombre des étudiants de l'enseigne-

ment supérieur est passé de 18 500 en 1965 à 112 182 en 1997/8, et plus de 40 % des jeunes qui arrivent à l'âge de la fin de la scolarité obligatoire entrent aujourd'hui dans l'enseignement supérieur (voir NESC, 1996, p. 8). La taille des cohortes d'âge diminuant, et davantage de places étant proposées, cette proportion dépassera probablement 50 % dans un proche avenir.

Au cours des années 80, le chômage a augmenté de manière constante en Irlande, dépassant les 19 % (300 000 unités) en 1988. Au sein de l'Union européenne, seule l'Espagne dépassait ce score (voir *L'Europe en chiffres*, 1989, p. 14), de sorte que l'Irlande avait la population active la plus faible (en pourcentage) de l'Union européenne. Au cours des dix dernières années, le taux de chômage a considérablement baissé, se situant officiellement à 5,6 % en 1999, ce qui équivalait à 81 500 chômeurs; ce pourcentage est tombé en dessous des 5 % au cours de cette année.

Jusqu'en 1965, l'Irlande avait un système dual ou bipartite d'éducation postprimaire. Son principal élément était l'école secondaire traditionnelle privée, qui proposait un programme académique et humaniste menant à l'enseignement supérieur et à l'emploi dans le service public. Ces écoles étaient fréquentées principalement par des élèves provenant des couches supérieures et moyennes, et leur prestige était bien plus élevé que celui du système alternatif de l'enseigne-



ment professionnel contrôlé par les pouvoirs locaux, d'une durée de deux ans et conduisant vers l'enseignement technique, l'apprentissage ou l'entrée dans la vie active. Avec le nouvel accent placé sur l'investissement dans l'éducation au milieu des années 60, le gouvernement a permis aux écoles professionnelles d'offrir l'éventail entier des matières et examens, auparavant apanage exclusif des écoles secondaires. Des écoles polyvalentes et communautaires ont vu le jour dans les années 70, et les pouvoirs locaux se sont investis davantage dans la gestion des écoles. Par conséquent, malgré sa petite taille, l'Irlande dispose d'un système complexe d'écoles postprimaires, relevant de trois types principaux: secondaire (fréquenté par plus de 60 % des élèves), professionnel/communautaire (suivi par quelque 25 % des élèves) et communautaire/polyvalent, accueillant les 15 % restants. Toutes les écoles proposent un curriculum polyvalent, même si les écoles secondaires mettent moins l'accent sur les matières professionnelles que les deux autres secteurs, et si la plupart des cours *Post Leaving Certificate* (PLC) sont proposés par les écoles professionnelles.

## Le système de formation et d'enseignement professionnels en Irlande

Certains aspects de la situation irlandaise sont particulièrement importants pour la formation et l'enseignement professionnels (FEP), à savoir:

- les élèves irlandais finissent l'école secondaire à 17 ans, deux ans avant leurs homologues de la plupart des États membres, et beaucoup achèvent les études universitaires à l'âge de 20 ans, après trois ans d'études;
- jusqu'à récemment, les employeurs irlandais pouvaient recruter des travailleurs en Grande-Bretagne voisine, destination traditionnelle d'émigration, de sorte qu'il n'y avait pas de pénurie de compétences spécifiques;
- les niveaux d'éducation des jeunes adultes irlandais (25 à 34 ans) étaient nettement inférieurs à ceux de la moyenne de l'OCDE en 1991, mais ces chiffres ne

Le texte de Jim Gleeson que nous publions ici a été rédigé à l'occasion de son intervention à Thessalonique lors de l'Agora IX du Cedefop sur "les modes alternatifs de formation" des 26 et 27 juin 2000.

L'Agora Thessaloniki est un forum régulier du Cedefop dont le but est de rassembler, dans notre domaine, à savoir la formation professionnelle initiale et continue (FPIC), des acteurs d'horizons, d'intérêts et d'idéologies très divers, dans l'idée de travailler à développer ce qui nous unit et nous rapproche, et à combler les écarts dans ce qui nous sépare encore. Il s'agit de créer un pont et un langage commun entre les chercheurs académiques, les décideurs politiques, les salariés et leurs représentants, les employeurs et leurs représentants, les travailleurs indépendants, les enseignants, les stagiaires, etc...

L'Agora IX s'interrogeait sur la question de savoir s'il était judicieux de construire des systèmes parallèles de formation et des écoles de la seconde chance, où s'il ne convenait pas plutôt de renforcer, dès le départ, les moyens mis en œuvre dans l'école initiale, celle de la première chance, pour juguler à l'échec scolaire. La problématique de l'Agora IX se résumait donc grosso modo au choix entre l'intégration de tous les publics dans l'école commune, ou la construction pour chaque type de public d'une école adaptée à ses besoins spécifiques.

L'Agora IX a alors atteint *deux conclusions* essentielles:

1. Dans l'optique de la formation tout au long de la vie **la distinction entre école initiale** (de la première chance) **et école alternative** (de la deuxième chance) **n'est certainement plus pertinente**, et **il convient surtout de transformer l'attitude par rapport à l'acte d'apprentissage, à l'acte éducatif en général**: travailler à l'établissement d'une culture commune, d'une posture favorable à la formation tout au long de la vie;
2. **La coopération entre les différents partenaires, entreprises, communes, écoles, établissements de formation professionnelle initiale et continue, est une condition sine qua non de réussite** dans ce projet de long terme visant à permettre à chacun de développer toutes ses potentialités et facultés, quelque soit sa situation de départ.

Le texte de Jim Gleeson et tout à fait représentatif des débats menés lors de cette Agora.

reflètent pas les progrès réalisés récemment;

- les possibilités d'éducation sont très inégalement réparties dans la société irlandaise (voir, par exemple, Clancy, 1995; Clancy et Wall, 2000). Hannan et al. (1995, p. 336) ont attiré l'attention sur le "contraste saisissant entre l'Irlande et le Royaume-Uni pour ce qui est des retours vers l'acquisition d'une qualification. Ces différences sont conformes à la hausse rapide des niveaux de qualification en Irlande et au progrès très lent réalisé par le Royaume-Uni dans ce domaine au cours des années 80... Il semble très probable que ces différences résultent de l'évolution du marché du travail";



□ les dépenses éducatives sont passées de 16 % du budget total de l'État en 1965 à 20 % en 1993, et de 3,2 % du PNB en 1965 à 6,5 % en 1992. Si ces chiffres correspondent à la moyenne de l'OCDE, les dépenses effectuées en Irlande par élève sont nettement inférieures à celles d'autres pays membres (voir OCDE, 1995, p. 73).

L'étude de l'OCDE (1984) sur les perspectives d'emploi des jeunes en Irlande soulignait la nécessité de s'intéresser particulièrement aux jeunes faiblement éduqués et défavorisés et mettait l'accent sur la nécessité de développer les services d'orientation, de lutter contre les stéréotypes sexuels et de multiplier les formations pré-emploi. Il n'est pas surprenant de constater que la promotion de l'enseignement professionnel est apparue comme un problème majeur en Irlande dans les années 80, à un moment où l'on estimait que des niveaux élevés de compétence assureraient une croissance économique plus rapide. Lewis et Kellaghan (1987, p. 12) soulignent que les déclarations politiques faites à cette époque <sup>(3)</sup> portaient davantage sur la nécessité de développer des programmes alternatifs dans l'éducation postobligatoire que sur la réforme des programmes traditionnels, comme le faisaient les déclarations précédentes. Elles montraient un grand intérêt pour les rapports entre éducation et monde du travail et pour les élèves qui réussissaient mal dans le système et avaient de faibles perspectives d'emploi.

La formation et l'enseignement professionnels en Irlande relèvent pour l'essentiel de la responsabilité de deux ministères <sup>(4)</sup> – le ministère de l'éducation et de la science d'une part et le ministère de l'entreprise, du commerce et de l'emploi d'autre part. La FÁS, l'agence industrielle de la formation et de l'emploi (relevant du ministère de l'entreprise, du commerce et de l'emploi) propose une myriade de programmes allant des apprentissages aux ateliers communautaires de formation pour les moins de 25 ans, en passant par les programmes d'éducation communautaires pour les chômeurs de longue durée. La FÁS exerce également une fonction de placement et d'orientation pour les personnes qui ont quitté le monde de l'éducation. CERT, l'agence de formation de l'autorité nationale de l'hôtellerie, de la restauration et du tourisme, et TEA-

GASC, l'agence de conseil et de formation des secteurs agricoles et alimentaires, proposent des programmes de formation dans leurs domaines spécifiques.

NESC (1993, chapitre 4) a effectué une analyse de la politique actuelle en matière de formation et d'enseignement professionnels de l'Irlande en la comparant à d'autres pays où existe un système dual, tels que le Danemark et les Pays-Bas. Cette étude a montré que si l'Irlande est en retard sur bien des pays européens, et en particulier le Danemark et les Pays-Bas, pour son offre de formation professionnelle, "cette situation peut également présenter des avantages, si elle permet de tirer les leçons de l'expérience d'autres pays... pour construire un système qui soit complet et flexible" (*ibid.*, 128). Ce rapport estimait en conclusion que l'un des éléments les plus caractéristiques du système irlandais de formation et d'enseignement professionnels dans la perspective d'une comparaison internationale était le "volume limité de formation structurée intervenant sur le poste de travail et le rôle périphérique des employeurs dans le système d'éducation et de formation" (*ibid.*, 222).

Au cours des années 90, les déclarations politiques sur l'éducation et la formation furent innombrables. Le Livre blanc de la Commission européenne (1994) identifiait les compétences essentielles pour s'intégrer dans la société et le monde du travail comme étant les suivantes: la maîtrise de connaissances de base (linguistiques, scientifiques et autres) et de compétences de nature technologique et sociale, c'est-à-dire la capacité d'évoluer et d'agir dans un environnement complexe et hautement technologique, caractérisé notamment par l'importance des technologies de l'information; la capacité à communiquer, à établir des contacts et à organiser, etc. Ces compétences comprennent en particulier la capacité fondamentale d'acquérir de nouvelles connaissances et de nouvelles compétences: "apprendre à apprendre" tout au long de sa vie.

Trois Livres blancs importants ont été publiés en Irlande. Le Livre blanc sur l'éducation, *Charting Our Education Future* (Irlande, 1995a), soulignait l'importance de la formation et de l'enseignement professionnels pour la croissance et le développement économique du pays. En octobre

<sup>(3)</sup> Telles que le Programme d'action dans l'éducation (1984-1987) et *Building on Reality*, programme de gouvernement du *Fine Gael/Labour* (1984).

<sup>(4)</sup> Les ministères de l'agriculture et de l'alimentation, du tourisme, des sports et des loisirs, de la justice, de l'égalité et de la réforme du droit, de la santé et de l'enfance, ainsi que de la marine et des ressources naturelles, sont responsables de la formation professionnelle dans leurs secteurs respectifs.





1996, le ministère de l'entreprise et de l'emploi publiait son Livre blanc, *Science, Technology and Innovation* (Irlande, 1996a), sur la base du rapport Tierney (STIAC, intitulé *Making Knowledge Work for Us*)<sup>(5)</sup> (Irlande, 1995b). Ce Livre blanc identifie une liste de compétences souhaitables qui reflètent celles identifiées par le Livre blanc de l'UE de 1994, en mettant particulièrement l'accent sur "la nécessité que les citoyens et les entreprises s'engagent dans une formation continue et tout au long de la vie" (*ibid.*, 120). Le troisième volet de cette trilogie irlandaise de Livres blancs, *Human Resource Development* (Irlande, 1997), avait également été élaboré par le ministère de l'entreprise et de l'emploi. Il se préoccupe de la faible tradition de l'enseignement professionnel à l'école secondaire irlandaise (*ibid.*, 45) et estime que le pourcentage relativement élevé de jeunes abandonnant l'école conduit à faire un effort accru de rattrapage et de réinsertion et formation initiales qui "détourne une partie importante des ressources nationales de formation de son objectif, qui est de dispenser les compétences de haut niveau nécessaires aux entreprises irlandaises pour être plus compétitives", ce qui se traduit, à son tour, par des niveaux moindres de création d'emploi.

Pour Stokes et Watters (1997, p. 11), le système actuel de formation professionnelle en Irlande se caractérise principalement par les éléments suivants: il est accessible à différents groupes cibles, il propose une reconnaissance de leurs acquis dans un cadre de certification nationale globale, il permet une progression au sein du système, il fixe des normes nationales pour la qualité, la pertinence et les partenariats dans la formation, il situe l'apprenant au centre du processus d'éducation et de formation et, enfin, il met l'accent sur la formation tout au long de la vie.

## L'impact du Fonds social européen (FSE) sur la FEP en Irlande

"Il est clair que, sans le soutien du FSE, la FEP initiale en Irlande ne serait que l'ombre de ce qu'elle est effectivement" (O'Connor, 1998, p. 66). Au cours des années 60 et 70, l'augmentation du chômage

a conduit à une restructuration du FSE, qui a eu pour conséquence que plus de 90 % de ces ressources étaient consacrés au financement d'actions de formation professionnelle destinées à des catégories spécifiques de travailleurs et visant à lutter contre le chômage structurel (Hantrais, 1995). En 1977, la Communauté élargie avait estimé qu'il fallait étendre le groupe cible visé par le FSE – pour s'intéresser en particulier aux groupes les plus menacés, tels que les jeunes chômeurs de moins de 25 ans, et notamment ceux à la recherche d'un premier emploi. L'Irlande a réagi en développant des cours pré-emploi (*Pre-Employment Courses* – PEC) dans les écoles professionnelles, communautaires et intégrées, ainsi que certains cours dans les *Regional Technical Colleges* (RTC) qui bénéficiaient d'un soutien du FSE<sup>(6)</sup>. À cette époque également, certaines régions de la Communauté européenne, dont les deux parties de l'Irlande, furent classées dans la catégorie défavorisée 1.

Lorsqu'il est apparu que le chômage des jeunes en Europe n'était pas un phénomène passager et que la transition de l'école au monde du travail était complexe, le développement personnel des jeunes est devenu la préoccupation majeure. L'accent s'est déplacé de l'acquisition de compétences professionnelles précises vers une approche plus vaste de la formation s'intéressant aux compétences générales et reflétant la nécessité pour les jeunes d'être adaptables à un moment où les catégories traditionnelles d'emplois et de compétences disparaissaient. Dans ce contexte, les projets de la Commission européenne concernant la transition de l'école au monde du travail<sup>(7)</sup> allaient exercer une influence énorme sur le programme de l'enseignement postprimaire en Irlande. Ces initiatives visaient les jeunes déscolarisés et ceux à qui l'enseignement secondaire tel qu'il existait ne convenait pas (voir, par exemple, Granville, 1982; Crooks, 1990; Gleeson, 1990).

L'introduction par l'UE de la Garantie sociale en 1982 visant à assurer une formation à tous les jeunes et apporter une réponse dynamique au problème du chômage des jeunes, signifiait qu'au moins 75 % des ressources du Fonds social européen (FSE)<sup>(8)</sup> étaient consacrées aux programmes devant permettre d'améliorer

(5) On remarquera l'importance accordée à la signification économique de la connaissance et de l'information en tant que matières premières de la société de l'information (voir *La société de l'information*, 1995, p. 4 et suiv.). Cette même mentalité se reflète par exemple dans le titre du rapport du Conseil consultatif de la science, de la technologie et de l'innovation, *Making Knowledge Work for Us* (Irlande, 1995).

(6) Les PEC se limitaient initialement aux écoles professionnelles, communautaires et polyvalentes (qui devaient s'adresser à quelque 30 % de tous les élèves du cycle secondaire) et visaient les élèves qui auraient, sans cela, quitté prématurément l'école à la recherche d'un emploi. Environ 1800 élèves, pour la plupart des garçons, qui fréquentaient des écoles professionnelles, y ont participé au cours de la première année.

(7) Transition 1, de 1978 à 1982, et Transition 2, de 1983 à 1987.



rer l'employabilité des jeunes de moins de 18 ans grâce à une combinaison de formation professionnelle et d'expérience du travail, ainsi que celle des chômeurs de 18 à 25 ans. Des programmes de préparation et de formation professionnelles – remplaçant les anciens PEC sur des bases très similaires – furent mis en place dans les écoles secondaires irlandaises au cours de l'été 1984<sup>(8)</sup>. Cette décision était particulièrement importante en Irlande, puisqu'elle permettait aux écoles secondaires "académiques" de mettre en place le nouveau programme de préparation et formation professionnelle pour la première fois en septembre 1984, suite à une extension de l'aide apportée par le FSE<sup>(10)</sup>.

À la suite de l'adoption de l'Acte unique européen en 1987, la Commission pouvait disposer d'environ un tiers de la dotation aux États membres et le financement européen a marqué de manière croissante la politique éducative de l'Irlande. Bénéficiant du statut de l'Objectif 1, l'Irlande a vu son financement par le FSE doubler entre 1989 et 1993, passant à 1,5 milliards d'euros – près de 8 % du budget total du FSE. L'adoption du principe d'additionnalité signifiait que les fonds structurels européens ne pouvaient pas être utilisés pour remplacer purement et simplement des financements nationaux et qu'il devait y avoir une augmentation équivalente de la dépense nationale pour les activités concernées. Au-delà du financement par les fonds structurels, quelque 15 % du budget total étaient consacrés au financement des actions communautaires de formation et d'enseignement professionnels, tels que EUROFORM, NOW, HORIZON, PETRA. Bon nombre de ces initiatives ont permis de développer des formes alternatives de FEP et de faciliter les expériences transnationales de travail des élèves de FEP (voir, par exemple, Gleeson et McCarthy, 1996).

Une modification importante apportée aux règles d'éligibilité au FSE, introduite en 1988, a eu un impact important pour l'Irlande, puisqu'elle permettait aux jeunes ayant dépassé l'âge de l'école obligatoire et qui suivaient une formation dans le cadre du système d'éducation formelle de bénéficier de l'aide du FSE. O'Connor (1998, p. 62) estime que "cela a finale-

ment mis fin à "l'ancienne dichotomie"<sup>(11)</sup> entre l'éducation et la formation".

Sur la base des grands principes contenus dans le Livre blanc de l'UE de 1994, l'aide du FSE à l'Irlande pour la période 1992-1999 fut doublée une nouvelle fois, l'Irlande obtenant quelque 930 millions d'euros pour des programmes intéressant l'enseignement secondaire et tertiaire. Ainsi, un ministère à court de liquidités, qui devait continuer à se débattre avec des effectifs croissants dans l'enseignement postprimaire, obtint les moyens de mettre en place des initiatives professionnelles telles que le *Leaving Certificate Applied* (LCA) et le *Leaving Certificate Vocational Programme* (LCVP) pour le second cycle (15 à 18 ans). Le ministre de l'éducation, Micheál Martin, dans une interview à la radio en 1998, déclarait qu'il voulait obtenir que 30 % de tous les étudiants du second cycle du secondaire s'inscrivent dans ces filières professionnelles en l'an 2000.

## Le partenariat social au niveau national

Le partenariat a été un pilier absolument central de la politique irlandaise au cours des douze dernières années (Gleeson, 1998). Par exemple, au cours de la visite du président Clinton en Irlande en septembre 1998, le slogan "*Celebrating the Success of Partnership in Ireland*" (célébrer le succès du partenariat en Irlande) était déployé de façon très visible derrière la tribune des orateurs depuis laquelle le président américain s'était adressé aux entrepreneurs de Dublin. La Tánaiste<sup>(12)</sup>, Mary Harney, ministre de l'entreprise, du commerce et du développement, disait, dans un discours prononcé le 24 septembre 1998 lors d'une conférence intitulée "*EU Venture and Seed Capital Measure*", que le système irlandais de partenariat social était "unique en Europe et impensable en Amérique", ajoutant qu'"il fait aujourd'hui virtuellement partie du tissu même de notre système de gouvernement. Le Taoiseach<sup>(13)</sup>, Bertie Ahern, affirmait dans un article publié par le *Irish Times* (20 mars 2000) que "l'Europe nous envie" notre partenariat social.

L'approche partenariale de la "gestion" de l'Irlande avait été adoptée en 1987 dans

(8) Qui faisaient partie du budget du Fonds structurel européen. Deux des cinq objectifs du Fonds structurel relevaient de la responsabilité exclusive du FSE: lutter contre le chômage de longue durée et garantir aux jeunes un départ dans la vie active.

(9) Des jeunes suivant la formation de technicien de niveau moyen (*Middle Level Technician – MLT*) dans les *Regional Technical Colleges* (RTC) en étaient les bénéficiaires dans la tranche des 18 à 25 ans.

(10) Parmi les 380 écoles (sur quelque 800) qui proposaient ces programmes VPT au cours de la première année, 118 (sur 550) étaient des écoles secondaires.

(11) Cette remarque doit être vue à la lumière de la proposition politique *Ages for Learning* préparée par le ministère de l'éducation en 1984, qui traçait une démarcation nette entre l'enseignement postprimaire d'une part et la préparation et formation professionnelles (VPT1 et 2) d'autre part.

(12) Vice-Premier ministre.

(13) Premier ministre.



un contexte de “profond désarroi de la société irlandaise, les partenaires sociaux... accouchaient au forceps d’une stratégie pour échapper au cercle vicieux de la stagnation, de l’augmentation des impôts et de l’explosion de la dette” (O’Donnell et Thomas, 1998, p. 122). À côté du gouvernement de l’époque, trois partenaires principaux avaient signé ce premier accord – les entreprises, les syndicats et le secteur agricole. Ils furent rejoints par le secteur “communautaire” et “volontaire” qui constitue aujourd’hui le “quatrième pilier” de notre stratégie de partenariat social. Cinq accords de partenariat ont été négociés à ce jour, dans des termes similaires, qui prévoient des augmentations de salaire pour la période concernée, et comportent des engagements en faveur de l’équité sociale et d’une réforme fiscale, ainsi qu’en faveur de certaines initiatives politiques telles que la négociation des salaires au niveau local, la création de sociétés en partenariat pour faire face au chômage de longue durée et le développement de la *Strategic Management Initiative* pour moderniser le service public. Une stratégie nationale anti-pauvreté a été développée dans le cadre de cet effort visant une meilleure inclusion sociale, qui prévoit une nouvelle politique de lutte contre la pauvreté dans laquelle l’éducation et la formation doivent jouer un rôle de premier plan.

Les résultats ont été remarquables, puisque le PNB irlandais a augmenté en moyenne de 4,9 % par an, contre une moyenne pour l’OCDE de 2,4 % au cours de la période 1986-1996, tandis que l’emploi augmentait de 1,8 % par an, pour une moyenne OCDE de 1,0 % et une moyenne UE de 0,3 %. Le ratio dette/PNB est tombé de 117 % en 1986 à 76 % en 1996, avec une croissance particulièrement forte de 1993 à 1996, le PNB augmentant de 7,5 % par an tandis que l’emploi croissait chaque année de 4 %.

La stratégie du consensus grâce au partenariat, basé sur des consultations élargies, a été également retenue pour préparer deux de nos plans nationaux les plus récents – le Plan national de développement: 1994-1999 (Irlande, 1994, p. 9), soumis à la Communauté européenne en tant que “plan pour l’emploi”, et Irlande: Plan national de développement: 2000-2006 (Irlande, sans date). Cinq stratégies clés

sont proposées dans le plan le plus récent, dont “la promotion des politiques d’éducation et de formation à l’emploi correspondant aux besoins du marché du travail et mettant l’accent particulièrement sur les personnes les plus fortement menacées de chômage... des interventions ciblées visant des secteurs et groupes touchés par la pauvreté et l’exclusion sociale” (*ibid.*, p. 8). Le plan contient un long chapitre consacré au “programme opérationnel de développement de l’emploi et des ressources humaines”, dont les objectifs centraux sont la lutte contre la pénurie de qualifications et la promotion de la formation tout au long de la vie. La seule référence à l’enseignement formel postprimaire consiste à reconnaître le rôle du *Leaving Certificate Applied* (LCA), du *Leaving Certificate Vocational Programme* (LCVP) et du *Junior Certificate Schools Programme* (JCSP) pour proposer “un éventail plus vaste de matières aux jeunes qui poursuivent leurs études... permettant aux élèves de surmonter leur handicap et d’éviter les problèmes de la déscolarisation, de développer tout leur potentiel et de participer pleinement en tant que citoyens à la société, tout en tirant le meilleur profit du système éducatif et en acquérant les compétences nécessaires pour la formation tout au long de la vie” (*ibid.*, p. 103).

L’approche du partenariat a été adoptée avec enthousiasme en tant que stratégie de recherche d’un consensus dans l’éducation, illustrée par la *National Education Convention*, qui réunissait quelque 42 instances nationales pendant dix jours en octobre 1994. Comme l’auteur l’indique ailleurs (Gleeson, 1998), cette importante conférence n’accordait que peu d’importance à la FEP.

### Quelques aspects importants de l’éducation post-primaire irlandaise

L’Irlande propose un mélange intéressant entre les idéologies de l’humanisme classique et du reconstructionnisme. L’OCDE (1991, p. 57) le décrit comme une dérivation de l’humanisme classique avec une couche de technique et un nivellement des programmes. Toutefois, cette situation a été remise en cause par la préférence donnée à la technique dans les dé-



veloppements des vingt dernières années (Lynch, 1989) et par le fait que les gouvernements successifs misaient beaucoup sur l'éducation pour promouvoir la prospérité nationale.

Gleeson et Hodkinson (1999, p. 169) constatent un dilemme similaire au Royaume-Uni: "La tension au sein d'une politique qui encourage un discours pédagogique prescriptif et demande en même temps une pédagogie d'autoapprentissage autonome a constitué un obstacle majeur à tout progrès... le défi est de créer un nouveau type de 'troisième éducation' combinant des objectifs d'unité sociale et des objectifs de compétitivité et de productivité... La différence réside dans le passage d'une pédagogie de salle de classe vers une pédagogie orientée sur l'apprenant qui, bien que s'inscrivant dans un rationalisme économique, redéfinit de manière radicale les relations entre formation, revenu et compétitivité". Ces auteurs estiment que "la politique actuelle débattue en Angleterre et au Pays de Galles, manque d'une vision plus vaste de la citoyenneté et de l'apprentissage."

### La prédominance des intérêts économiques et techniques

Depuis la publication de "*Investment in Education*" (1967), le système éducatif irlandais se caractérise par une tension<sup>(14)</sup> entre les objectifs assez peu compatibles de production de capital humain et d'égalité des chances dans l'éducation. O'Sullivan (1989, p. 243) estime que "l'égalité des chances, bien que souvent citée comme un idéal, n'a jamais été examinée comme un concept exigeant une analyse et une élaboration... Cette lacune a conduit à une mauvaise compréhension de ses implications pour la planification". Ainsi, il a fallu quelque vingt ans pour que les programmes scolaires tiennent compte de l'élévation de l'âge de la scolarité obligatoire intervenue en 1967. O'Sullivan (1992, p. 464) estime que le débat irlandais sur l'éducation et les questions sociales se résumait de plus en plus "au thème de l'éducation et de l'économie" et que "l'identité culturelle, la langue, la compétence civique et le développement moral n'étaient plus des thèmes de discussion". Le débat irlandais sur l'éducation s'est concentré, selon Fuller (1990, p. 175-6) sur "la relation perçue entre l'école et les besoins de la so-

ciété". Cette relation s'exprime de différentes manières, dont la préoccupation croissante au sujet des taux de scolarisation, la prédominance de considérations techniques pour l'introduction de "nouvelles matières", l'engagement croissant de la Confédération irlandaise des employeurs (IBEC) dans la politique éducative, le changement de nom du ministère de l'éducation en ministère de l'éducation et de la science en 1997, ou encore la désignation à cette époque d'un ministre d'État ayant des responsabilités spéciales pour la science et la technologie.

Habermas estime que la connaissance résulte de l'activité humaine motivée par les besoins et intérêts naturels qu'il appelle constitutifs du savoir. Ces derniers peuvent être techniques, pratiques ou émancipateurs (critiques)<sup>(15)</sup>. Dans le cadre du paradigme technique, le savoir abstrait est présenté sous la forme de matières comportant des vérités incontestables. L'accent est mis sur le savoir instrumental sous la forme d'explications scientifiques présentées en termes de résultats ou de produit et s'intéressant peu au processus. Cette description correspond bien à l'éducation postprimaire irlandaise telle que la décrivait l'OCDE (1991). Le souci de l'intérêt pratique met l'accent sur la production et l'interprétation du sens. La recherche action sur l'école du *Marino Institute of Education* constitue un exemple rare d'initiative en matière d'éducation postprimaire en Irlande basée sur cet intérêt pratique. En lisant MacNiff et Collins (1994), on pourrait penser que les enseignants participant à cette initiative ont préféré les premières classes de l'école postprimaire que aux classes terminales – où les enjeux sont plus importants – comme domaine de recherche. Dans le cadre des approches visant l'émancipation, la principale préoccupation concerne la répartition du pouvoir et l'émancipation de l'élève grâce au processus d'apprentissage. La *Conference of Religious in Ireland* (CORI)<sup>(16)</sup> est la principale instance qui défend cette approche en Irlande<sup>(17)</sup>.

Callan<sup>(18)</sup> (1995, p. 100 sq.) estime que la principale préoccupation de diverses forces politiques a été "d'adapter les gens à une société qui a le droit de ne pas poser de problèmes". Par conséquent, les questions fondamentales sur les program-

<sup>(14)</sup> Bien illustrée par la place réservée à l'éducation dans les différents programmes des coalitions gouvernementales.

<sup>(15)</sup> Appliqués au programme par Carr et Kemmis (1986), Grundy (1987), Cornbleth (1990) et autres.

<sup>(16)</sup> La CORI et *Combat Poverty* (par exemple, O'Neill, 1992), constituent sans doute le meilleur exemple d'une tendance alternative en Irlande. McCormack explique le rôle politique de CORI de la manière suivante: "nous nous battons dans notre coin avec beaucoup d'autres partenaires, tandis que l'église institutionnelle s'appuie simplement sur son autorité... nous devons éclairer le système de la lumière de l'évangile, alors que les gestionnaires de l'église ont intérêt à préserver le système".

<sup>(17)</sup> Voir, par exemple, la réponse de la CORI au Livre vert sur l'éducation des adultes de 1999, intitulé "*Education for Transformation*".

<sup>(18)</sup> Voir également O'Sullivan (1989, p. 243 sq.).



mes scolaires ont été évitées “dans la poursuite de minuscules ajustements ou adaptations à une série de questions sociales et culturelles... entraînant un gonflement des contenus des programmes, et donc des pressions plus fortes sur les écoles”. Cette affirmation fait écho aux conclusions de l’OCDE (1991, p. 76), à savoir que “les objectifs et valeurs fondamentales du système éducatif étaient plutôt tacites qu’explicités à une époque où des transformations majeures intervenaient dans la société, l’économie et la culture; les changements intervenant dans les programmes, l’évaluation et les examens ont été continus, mais sans s’inscrire dans une vision d’ensemble”. Cette situation reflète la pensée de beaucoup d’auteurs (par exemple, McGlynn, 1995; Gleeson, 2000), qui estiment que la surcharge des programmes est l’un des problèmes les mieux perçus dans le système éducatif irlandais.

Le discours éducatif irlandais contient de nombreux exemples du paradigme technique et mentionne les mécanismes “de fourniture” par rapport à INSET et aux programmes, en faisant souvent référence aux “produits de notre système”, en parlant de “formation des enseignants” plutôt que d’éducation des enseignants, en se souciant de “l’achèvement des cours”; d’autres mots qui reviennent souvent dans ce discours sont ceux de “cibles”, “stratégies” et “révision”. Sur la base de la priorité donnée aux réflexions sur le “capital humain”, Lynch (1989), l’OCDE (1991) et d’autres ont souligné la prédominance de l’approche technique dans les développements récents des programmes. Ces aspects techniques pour les programmes et l’évaluation font l’objet d’une attention extraordinaire au niveau postprimaire, par exemple dans le cadre de la mise en place de niveaux supplémentaires<sup>(19)</sup> et d’un éventail plus vaste de diplômes<sup>(20)</sup>; la publication de rapports d’examineurs, l’inclusion dans la loi sur l’éducation (1998) de dispositions en matière d’appel; l’inclusion d’objectifs d’évaluation dans les syllabus, la création de la Commission des points pour examiner l’influence du système d’accès à l’université sur le *Leaving Certificate*. Le système irlandais présente toutes les caractéristiques d’un système marqué principalement par des préoccupations techniques, comme le souligne Grundy (1987):

- prédominance de la sous-culture des matières;
- programmes et environnements apprenants fortement contrôlés à partir du centre;
- prise en compte de la “théorie” par les enseignants uniquement s’ils la trouvent “pratique”;
- fort accent sur l’évaluation externe du produit;
- préoccupation importante pour la gestion de la salle de classe et la discipline;
- mise en œuvre des politiques par les enseignants à partir du sommet;
- les diplômes de *Leaving Certificate* n’ont plus de signification, à part le fait qu’ils permettent d’obtenir des points pour accéder à l’enseignement supérieur.

### La FEP initiale après l’école obligatoire – le cas du *Leaving Certificate Applied*

Les programmes du second cycle du secondaire ont été diversifiés au milieu des années 90 afin de retenir un plus grand nombre d’élèves à l’école. Les élèves pouvaient choisir une année initiale de transition, dont l’objectif principal était d’enrichir leur expérience scolaire, avant de s’orienter vers l’une des trois filières de *Leaving Certificate* – le *Established Leaving Certificate* traditionnel, le *Leaving Certificate Vocational Programme* (LCVP), une variante du *Leaving Certificate* traditionnel et le *Leaving Certificate Applied* (LCA), tout à fait différent. Le LCA et le LCVP doivent leur existence aux financements européens, alors que le LCA est lui aussi fortement basé sur les activités de développement des programmes encouragées par l’Union européenne au cours des années 80.

Les élèves qui préparent le *Established Leaving Certificate* choisissent sept matières parmi un éventail de plus de trente. L’idée est de leur offrir une éducation vaste et équilibrée, tout en tenant compte de l’exigence de spécialisation professionnelle. Les performances des élèves lors de l’examen final conditionnent leur ac-

<sup>(19)</sup> La mise en place du *Junior Certificate* en 1989 a entraîné le remplacement du *Common Level Intermediate Certificate* par deux niveaux portant sur des matières autres que l’irlandais, l’anglais et les mathématiques, qui comptent aujourd’hui trois niveaux. L’auteur estime que cette évolution constitue une incitation à différencier encore davantage.

<sup>(20)</sup> Créé pour des raisons de commodité administrative, afin de permettre une plus grande différenciation dans le système des points CAO. Par voie de conséquence, nous avons maintenant quatorze diplômes possibles à chaque niveau pour chaque matière. La signification de ces diplômes n’est pas définie, si ce n’est (dans le cas des matières faisant l’objet du *Leaving Certificate*) en termes de points CAO.



cès à l'enseignement postobligatoire et supérieur.

Le LCVP constitue un volet professionnel ajouté au *Leaving Certificate (established)* et visant à préparer les élèves à l'enseignement postobligatoire et au monde du travail. Les élèves sont encouragés à assumer davantage de responsabilités pour leur propre apprentissage, à se montrer novateurs et entreprenants, à développer une communication efficace, à travailler en équipe et à utiliser les technologies de l'information et de la communication. Tout en préparant le *Leaving Certificate (established)* de manière traditionnelle, les élèves doivent choisir deux de leurs matières parmi des groupes de matières professionnelles (par exemple, construction mécanique et physique, ou construction mécanique et comptabilité) et ils doivent étudier une langue du continent et suivre trois modules spéciaux d'éducation à l'entreprise, de préparation au travail et d'expérience du travail. Le LCVP a été mis en place sous sa forme actuelle en 1994. Il était proposé dans quelque 480 écoles postprimaires sur les 770 existant en 1999, et suivi par quelque 30 000 élèves.

Le LCA, mis en place en 1995, est basé sur deux des produits des programmes de FEP initiale financés par l'Union européenne, les programmes VPT et *Senior Certificate* (développés par le *Shannon Curriculum Centre* dans le cadre du projet SPIRAL2). Il s'agit d'une filière bien délimitée, qui offre aux jeunes une alternative au *Leaving Certificate* traditionnel. Au cours de l'année scolaire 1999-2000, 209 écoles postprimaires (27 %) et d'autres centres d'éducation/de formation ont participé à ce programme, suivi par quelque 7000 élèves (environ 6,5 % de la cohorte des élèves de l'enseignement secondaire supérieur).

Chose inhabituelle en Irlande, ce programme a été conçu de manière modulaire et organisé en sessions ou blocs semestriels autour d'un tronc commun. Il est à l'évidence de type préprofessionnel et s'adresse en priorité aux élèves qui ne souhaitent pas s'engager directement dans l'enseignement supérieur et à ceux dont les aptitudes, besoins et capacités ne sont pas pris en compte adéquatement par le *Established Leaving Certificate*. La nature préprofessionnelle de ce programme per-

met de se concentrer sur la préparation à la vie adulte et à la vie du travail, ainsi qu'à l'éducation permanente et postobligatoire; l'enseignement est pratique et basé sur un certain nombre de tâches. Les cours et les modules proposent un vaste programme bien équilibré permettant le développement personnel et social et l'orientation professionnelle des élèves. L'une des caractéristiques les plus marquantes du *Leaving Certificate Applied* est qu'il met l'accent sur l'apprentissage par le "faire", l'application des connaissances et des compétences pour effectuer certaines tâches et résoudre les problèmes, dans le cadre d'une approche intégrée dans le monde réel. De ce fait, les interactions sont nombreuses avec les collectivités locales, et en particulier les employeurs.

Le LCA est structuré autour de trois éléments: préparation professionnelle, enseignement professionnel et éducation générale. Dans le contexte de l'Irlande, il s'agit d'une approche novatrice en termes de méthodologie d'enseignement et d'apprentissage et en termes d'évaluation des performances des élèves. À la fin de cette formation, les élèves s'orientent généralement vers des cours de formation professionnelle post-bac, ou directement vers le marché de l'emploi.

Le *Programme Statement* décrit les principaux éléments de cette filière (DES/NCCA, 2000). L'accent est placé sur son statut de filière de "*Leaving Certificate*" suivi en deux ans – ceux qui l'achèvent obtiennent un certificat portant le même nom que pour ceux qui suivent la filière plus traditionnelle et "académique". Le *Programme Statement* expose une série de principes de base, qui permettent de comprendre les principaux éléments et préoccupations poursuivis (*ibid.*, p. 8). Il s'agit notamment du développement personnel et social des élèves, de la mise en place d'expériences d'apprentissage intégré incluant des stratégies actives d'enseignement et d'apprentissage, des sites d'apprentissage extra-scolaire, et encourageant les élèves à évaluer et à analyser leurs expériences. Les élèves soulignent tous que le travail sur projet et son évaluation, l'expérience du monde du travail et les environnements apprenants plus flexibles supposant des relations "différentes" avec les enseignants (Ó Donnab-



Figure 1:

## Comparaison des deux programmes

Critères	Established Leaving Certificate	Leaving Certificate Applied
Amplitude et équilibre	Les élèves choisissent sept matières (31)	Programme cadre commun pour tous
Intégration du programme	Matières à option	Travail sur projet; approche d'équipe
Organisation	Les matières sont étudiées sur deux ans	Apprentissage par l'expérience
Pédagogie	Accent mis sur les examens et les manuels scolaires	Cumulative
Évaluation	Évaluation finale	Reconnaissance du groupe
Certification	Matière par matière	Objectifs à court terme
Motivation des élèves	Récompense en fin de parcours	Motivation intrinsèque
Implication dans la collectivité	Minimale	Importante
Expérience de travail	Uniquement dans le LCVP	ESSENTIELLE
Programme centré sur	PRODUIT	PROCESSUS

hain, 1999; Boldt, 1998) sont les aspects de cette filière qui leur paraissent les plus importants et intéressants.

Les résultats des élèves sont évalués et notés sur un triple plan:

- l'achèvement du module (31 % de la note) sur la base de devoirs pour lesquels les élèves demandent eux-mêmes à être notés;
- le travail sur projet (35 % de la note), qui permet aux élèves de poursuivre leurs intérêts particuliers en réalisant un certain nombre de tâches;
- l'examen final (34 % de la note).

La différence est frappante entre cette filière et le *Established Leaving Certificate*, comme le montre la figure 1:

### Le travail sur projet

Il s'agit de l'aspect le plus novateur du LCA. Il fait participer les élèves à des ac-

tivités pratiques qui permettent d'appliquer ce qui a été appris au développement d'un produit, à l'analyse d'un problème ou à la fourniture d'un service. Le projet sert de vecteur pour l'intégration du programme, en encourageant les élèves à diriger leur apprentissage dans différentes parties du programme, en puisant dans les différents modèles qu'ils ont achevés et en poursuivant leurs propres intérêts d'apprentissage de manière flexible.

Les projets portent sur un minimum de dix heures (mais généralement beaucoup plus) et peuvent être entrepris sur une base individuelle ou de groupe. La réalisation du projet comprend les phases de planification, de collecte, de traitement, de présentation d'un rapport et d'évaluation. L'évaluation des projets est basée sur:

- des critères de performance – qualité, esprit d'entreprise et d'initiative, créativité, participation, application pratique;
- des critères pour l'évaluation du rapport – clarté de l'exposé, efficacité du plan d'action et de communication, degré



d'intégration obtenu, compréhension des concepts, autoévaluation.

Les notes tiennent compte des projets à hauteur de 35 %. L'évaluation des projets comprend également une interview avec l'élève. Sur une durée de deux ans, les participants réalisent sept projets dans les domaines suivants:

- l'enseignement général,
- la préparation professionnelle,
- l'enseignement professionnel (deux projets),
- les questions d'actualité,
- la réalisation pratique,
- la réflexion personnelle.

On peut citer, à titre d'exemples de projets réalisés à ce jour, des recherches sur des métiers, "les effets du travail à temps partiel sur les étudiants à plein temps", les audits de sécurité à l'école, "une recherche sur les virées à bord de voitures volées", la restauration à l'occasion de manifestations, la construction d'une serre, la production d'une série d'objets, la gestion d'une série de mini-sociétés, la fourniture de services de loisirs et la mise en place d'un service de coiffure.

Les élèves ont bien conscience que ces projets constituent des outils d'apprentissage et de développement personnel (Ó Donnabháin, 1999). En particulier, ils font état d'une plus grande confiance en eux, d'un intérêt accru pour l'apprentissage, qui résultent du fait d'avoir pu diriger leur propre apprentissage. Ils soulignent également l'importance des projets par rapport à leurs propres situations de vie – leurs expériences de jeunes adultes, les problèmes de la vie familiale, le problème du choix d'un enseignement postobligatoire et d'un travail. En discutant de leurs projets, les élèves montrent clairement qu'ils ont conscience que leur expérience de l'apprentissage et leur relation avec l'enseignant se sont modifiées. Certains expriment d'ailleurs une impatience à l'égard des enseignants qui limitent leur liberté de poursuivre leurs propres intérêts d'apprentissage. Les commentaires qui suivent sont typiques de

l'évaluation que donnent les participants de leurs projets:

*"C'est la manière dont le cours est fait... vous rencontrez des gens... vous devez sortir et agir par vous-même... il n'y a pas d'enseignants qui vous cassent les pieds pour que vous fassiez vos devoirs... vous avez une chance de chercher ce que vous aimez."*

*"Tout ce que nous avons fait est très intéressant et concerne la vie."*

## L'éducation pour le monde du travail

La préparation au travail, y compris l'expérience de travail, fait partie de la préparation et de l'orientation professionnelles, qui occupent quelque 240 heures sur deux ans – la moitié de ce temps pouvant être consacrée à une expérience du travail. Le format et la nature de cette expérience varient d'école à école et peuvent inclure des stages, des simulations ou des recherches sur des métiers réalisés dans le cadre de séquences groupées, ou à raison d'un jour par semaine. De nombreux élèves choisissent des projets basés sur leur propre expérience du travail.

Dans la perspective des élèves, l'expérience du travail constitue un aspect essentiel du programme. Les données recueillies à l'occasion d'entretiens par Ó Donnabháin (1999) montrent que les élèves apprécient cette expérience, qui leur apporte plus de confiance et d'estime de soi, une meilleure connaissance des différents aspects de la vie active et de leurs futures perspectives professionnelles, la possibilité de développer de nouvelles compétences et d'améliorer les compétences existantes, ou encore la possibilité de développer leur motivation et maturité. La qualité des prestations des enseignants et des écoles pour cet aspect du programme est extrêmement variable.

L'expérience du LCA fait penser que les enseignants participant à cet aspect du programme éprouvent des difficultés pour prendre en compte les expériences d'apprentissage extra-scolaires qui ne s'inscrivent pas dans les sentiers battus des matières enseignées à l'école. Cependant, les





élèves se prononcent en termes très positifs sur le volet expérience de travail du programme. Par exemple:

*“Ce que j’ai appris... l’évolution du monde du travail... comment gérer ma vie active... tout ce qu’il faut faire une fois l’école terminée et qu’on travaille, ou même si on est au chômage... comment gérer ma vie après l’école... la chose la plus importante dans la vie après l’école est de trouver un emploi et de se débrouiller tout seul... faire ce que j’ai envie de faire.”*

### Les trajectoires des élèves de LCA

Les résultats de l’enquête sur les trajectoires des diplômés de 1999 confirment que 88 % des jeunes qui obtiennent le *Leaving Certificate Applied* s’engagent dans la vie active ou dans l’enseignement postobligatoire. Ces chiffres confirment les chiffres élevés de placement de 1997 et 1998. Le même pourcentage de diplômés entrent chaque année dans la vie active. Le nombre des diplômés continuant à rechercher un emploi a légèrement augmenté.

Le tableau ci-après souligne les dix destinations principales des diplômés de 1999 et donne un aperçu des domaines d’emploi et de formation continue vers lesquels se sont orientés la majorité des diplômés. L’enquête de 1999 fournit également une information sur les destinations des diplômés en fonction de leurs notes. Parmi ceux qui ont obtenu une mention, 25 % s’engagent dans la vie active, tandis que 68 % poursuivent leur éducation et formation au niveau supérieur. Parmi ceux qui n’ont pas obtenu de mention, 54 % se sont engagés dans la vie active et 24 % ont poursuivi leur éducation et formation.

Globalement, les résultats des enquêtes sur les destinations des diplômés indiquent que le volet formation et enseignement professionnels de leur filière est un succès. Certains de ces jeunes auraient par le passé quitté l’école sans aucune qualification, mais disposent aujourd’hui d’une qualification qui leur permet de faire des choix professionnels en vue d’un emploi, ou de poursuivre leur éducation et formation avec succès. Cependant, les données de base présentées ici masquent des données concernant le nombre des parti-

## Destinations des élèves titulaires du LCA

Tableau 1:

Destinations	Diplômés	Diplômés	Diplômés
	1999	1998	1997
Emploi	38 %	38 %	39 %
Cours Post Leaving Certificate (PLC)	22 %	22 %	32 %
Apprentissage	17 %	19 %	11 %
Cours CERT (restauration)	4,5 %	5 %	1 %
Cours Teagasc (agriculture)	2 %	3 %	3 %
Cours FAS (formation)	3,5 %	2 %	1 %
Autres cours non PLC	2 %	2 %	1 %
Recherche d’emploi	4 %	4 %	6 %
Pas d’information/non disponibles pour l’emploi	7 %	5 %	6 %

## Les dix destinations principales des élèves titulaires du LCA

Tableau 2:

N°	Destination	%
1	Emploi dans les services et la vente	11,85 %
2	Apprentissage dans l’industrie du bâtiment	9,38 %
3	Emploi dans le secteur manufacturier	8,04 %
4	PLC gestion et secrétariat	7,73 %
5	Emploi dans la restauration	4,12 %
6	Cours PLC sur les technologies de l’information	3,91 %
7	Cours PLC de puériculture	3,91 %
8	Emploi dans le bâtiment et la construction	3,7 %
9	Apprentissage Teagasc dans l’agriculture	2,26 %
10	Emploi dans l’agriculture/horticulture	1,75 %

cipants qui n’achèvent pas cette filière, ce qui constitue une source de préoccupations sur laquelle nous reviendrons.

### Problèmes posés

Le cas du LCA souligne une série de problèmes centraux de la politique et de la pratique éducatives de l’Irlande. Cinq de ces problèmes – le partenariat, la fragmentation, le manque de souplesse, la parité d’estime et l’utilisation de “troisième lieu” d’éducation et de formation, seront examinés dans ce chapitre.



## Partenariat

Le secteur éducatif a été première ligne du développement du modèle de partenariat social visant la recherche du consensus et qui constitue l'une des caractéristiques principales de la politique irlandaise en général. Cependant, la rhétorique du partenariat ne se traduit pas toujours en réalité concrète, et le LCA suscite une série de questions intéressantes sur la pratique du partenariat. Alors que la nature "fermée" de ce programme permet une grande liberté d'innovation d'une part (Gleeson et Granville, 1996), elle fait craindre, d'autre part, une plus grande stigmatisation. On peut craindre que les élèves qui suivent des filières alternatives et moins académiques ne soient "ghettoïsés", comme le soulignaient par exemple certains participants de la *National Education Convention* – "du fait que cette filière ne conduit pas à des qualifications professionnelles formelles et que ces diplômés ne peuvent s'engager que dans des filières limitées de l'enseignement postsecondaire, il existe un réel danger que cette filière ne soit considérée comme une 'option molle' et de valeur limitée aux yeux des élèves" <sup>(21)</sup> (Coolahan dir., 1994, p. 76).

La reconnaissance du nouveau diplôme par les employeurs et les institutions de l'enseignement postobligatoire (Gleeson et Granville, 1996) constitue le test pour la mise en œuvre de ce modèle de partenariat. Alors que les élèves de la filière LCA qui souhaitent poursuivre leur éducation ou leur formation peuvent s'engager dans un *Post-Leaving Certificate course* (NCVA niveau 2), qui ouvre certaines possibilités dans le secteur tertiaire non universitaire, la première préoccupation des élèves typiques de la filière LCA concerne la reconnaissance de leur qualification par les employeurs, y compris l'État lui-même. NESC (1993, p. 211 sq.) indiquait que "les perspectives de réussite des filières alternatives au *Leaving Certificate* général actuel seraient améliorées par l'établissement de liens entre ces filières, dans le cadre d'itinéraires structurés et éventuellement exclusifs" vers l'enseignement postobligatoire et le monde du travail. Cette proposition de réserver à cette filière un traitement préférentiel soulève une véritable question

quant à l'approche partenariale dans la FEP. En dépit des belles paroles contenues dans les accords de partenariat sur la fin de l'exclusion sociale, les partenaires ne se sont pas montrés à ce jour enclins à mettre en œuvre la proposition du NESC.

La filière LCA soulève un second problème critique pour l'approche de partenariat suivie par la politique nationale. Le plus grand syndicat des enseignants du post-primaire a refusé de mettre en œuvre les propositions d'évaluation des élèves qui constituaient une partie intégrante de cette filière. Ce refus compromet fortement l'efficacité de cette filière. Alors que la Confédération irlandaise des syndicats a joué un rôle très responsable et stratégiquement important pour s'engager dans une approche de partenariat avec le gouvernement au niveau macro, nous trouvons ici l'une de ses composantes principales qui refusent de coopérer sur un aspect déterminant d'une initiative visant à répondre aux besoins de ceux qui risquent fort de souffrir des pires effets de l'inégalité.

## Fragmentation

Le secteur éducatif se caractérise en Irlande par une fragmentation aux différents niveaux, et des relations qui ont toujours été problématiques entre les différents ministères responsables de l'éducation et de la formation (Gleeson, 2000). La filière de LCA offre un exemple intéressant de cette fragmentation. Elle a été développée par le Conseil national des programmes et de l'évaluation, et le ministère de l'éducation et de la science a été chargé par la suite de sa mise en œuvre et de son évaluation. Dans ce contexte, il est très difficile de garantir que les principes sous-jacents à cette filière soient mis en œuvre de manière cohérente et que la phase de l'évaluation soit bien prise en considération.

La filière LCA offre un excellent exemple de l'approche parcellaire de la réforme des programmes scolaires en Irlande, puisqu'elle vient s'ajouter aux filières existantes de *Leaving Certificate*. Avec une certaine ironie, on peut affirmer que, comme toujours dans le système éducatif irlandais, les meilleures choses se passent *en marge*, puisque la filière de LCA tra-

<sup>(21)</sup> Le Livre blanc sur le développement des ressources humaines (*White Paper on Human Resource Development*) (Irlande: 1997, p. 48) exprime des considérations similaires: "Ces nouvelles filières à vocation professionnelle doivent faire leurs preuves... en montrant qu'elles sont aussi bien acceptées et considérées comme aussi valables que les filières plus traditionnelles et conventionnelles".



duit des développements significatifs, tels que le travail sur projet, la réflexion, l'apprentissage actif et l'engagement des élèves dans la recherche.

### Manque de souplesse

Hannan et al. (1998, p. 127), dans leur analyse de ce qu'ils qualifient de "suréducation" du marché de la jeunesse en Irlande, estiment que "l'une des caractéristiques les plus marquées du système éducatif irlandais, en dépit de son succès évident, est son manque de souplesse... Le peu de flexibilité qui existe concerne les domaines des curricula/de la certification, plutôt que l'organisation des programmes, la mise en place de filières à temps partiel ou de systèmes de crédits cumulatifs éducation/formation. Les rigidités dans les dispositions relatives à l'accès/à la poursuite des études limitent l'accès des études supérieures principalement à ceux qui achèvent l'enseignement général à plein temps, en tenant très peu compte de la spécialisation professionnelle/technique".

### Parité d'estime

La nature "fermée" de la filière LCA fournit un autre exemple de manque de souplesse. Si cette approche présente bien des avantages, comme l'affirment Gleeson et Granville (1996), elle entraîne un isolement qui a des conséquences pour la parité d'estime, ainsi que des retards pour l'accès à l'enseignement supérieur. C'est particulièrement malencontreux à un moment où de graves préoccupations se font jour dans le pays concernant la faible proportion des étudiants universitaires provenant des milieux ouvriers, tandis que l'accès aux filières de *Certificate* et *Diploma* est ouvert à ceux qui obtiennent une note suffisante dans cinq matières du *Established Leaving Certificate*.

Si cette nouvelle filière est fermée, c'est le résultat du contexte historique dans lequel a évolué l'enseignement postprimaire en Irlande. Tout porte à penser que cette filière ne restera pas indéfiniment fermée, à un moment où la baisse de la natalité réduit le nombre des élèves des cycles plus avancés et où des places deviennent disponibles dans l'enseignement supérieur. Un autre problème, lié au pre-

mier, apparaît maintenant: un fort taux d'abandons et d'échecs des élèves les plus faibles à l'université. Ce manque de souplesse se traduit également par la réticence du ministère de l'éducation et de la science à permettre aux étudiants provenant de la filière LCA d'accumuler des crédits sur une période de plus de deux ans et de permettre aux écoles de mettre en place leurs propres modules éducatifs.

### L'éducation dans un "troisième lieu"

L'un des aspects les plus intéressants de la filière LCA est que, si elle relève de la famille des filières de *Leaving Certificate* et de la responsabilité du ministère de l'éducation et de la science, elle est mise en œuvre dans toute une série d'environnements extrascolaires, tels que le programme *Youthreach*. McNamara (2000), qui était idéalement placé pour comparer les environnements scolaires et extrascolaires, a conclu qu'"il n'y a pas de raison de ne pas proposer la filière du *Leaving Certificate Applied* dans un environnement extrascolaire. L'argument selon lequel vous devez disposer d'enseignants qualifiés pour mettre en œuvre ce programme avec succès ne tient pas... L'école ordinaire a mis en place, avant *Youthreach* [l'environnement extrascolaire], cette nouvelle filière du *Leaving Certificate Applied*... mais la gestion du programme *Youthreach* a été plus flexible. Les enseignants y étaient plus proches de leurs élèves qu'à l'école ordinaire. Quel système a donc mieux fonctionné? Pour la gestion globale du programme, et pour des raisons administratives, on peut affirmer que c'était l'école ordinaire. Cependant, l'objectif de la filière *Leaving Certificate Applied* étant de préparer les jeunes au passage à la vie d'adulte et à la vie du travail, je trouve meilleure l'approche de *Youthreach*, car elle est plus proche des besoins des jeunes".

## Conclusion

Hord (1995) a identifié quatre phases dans la réforme des programmes scolaires:

- mettre en place les éléments
- mettre en place les gens
- mettre en place les écoles
- mettre en place le système



Du fait qu'aucune réforme d'ensemble des programmes scolaires n'a été engagée en Irlande, il n'est guère surprenant que l'on se soit concentré sur la "mise en place des éléments" – et, plus récemment, sur la mise en place du système grâce à l'adoption de très nombreuses lois. La contribution en faveur du développement des enseignants a été faible, même si les ressources consacrées à la formation en cours d'emploi des responsables de la filière LCA ont été importantes. Jusqu'à tout récemment, le rôle du facteur scolaire dans la réussite de la réforme a été totalement ignoré (cf. OCDE, 1991; Callan, 1998) et sa prise en compte dans le cadre de la mise en place de la filière LCA laisse grandement à désirer.

La filière LCA représente un autre exemple de "mise en place des éléments" agissant sur les marges et développant un excellent programme préprofessionnel

"fermé" pour éviter toute contamination du sacro-saint *Leaving Certificate Established*. Cette approche est parfaitement cohérente avec l'accent que met l'Irlande sur les aspects techniques et juridiques du changement, en négligeant les aspects culturels et pédagogiques. Dans cette perspective, la réforme LCA parachève "l'équilibre contraint" pour répondre à la demande du monde économique de taux de scolarisation plus élevés, plutôt qu'une appréciation critique de notre système éducatif établi. Par ailleurs, beaucoup d'observateurs considèrent la filière LCA comme un développement valable, dont il est particulièrement important qu'elle se situe dans la famille agrandie des *Leaving Certificates*. Maintenant que ce programme est reconnu, il a le potentiel nécessaire, à l'instar d'un cheval de Troie, pour révolutionner de l'intérieur la politique et la pratique irlandaises en matière d'enseignement postprimaire. Cependant, il faut savoir attendre...

#### Bibliographie

**Boldt, Scott.** *Unlocking Potential – A Study and Appraisal of the Leaving Certificate Applied*. Dublin: Marino Institute of Education, 1998.

**Callan, J.** Equality of Learning in Schooling: A Challenge for Curriculum Implementation. In Coolahan, J. (dir.) *Issues and Strategies in the Implementation of Educational Policy*. Maynooth: Education Department, 1995, p. 92-117.

**Callan, J.** *Principal-Staff Relationships: A critical element in developing school curricula and teacher culture*. 1998. [Unpublished paper read at ESHA Conference].

**Carr, W.; Kemmis, S.** *Becoming Critical, Education, Knowledge and Action Research*. Londres: Falmer, 1986.

*Charting our Education Future, White Paper on Education* / Government of Ireland. Dublin: Stationery Office, 1995a.

**Clancy, P.** *Access to College: Patterns of Continuity and Change*. Dublin: HEA, 1995.

**Clancy, P.; Wall J.** *Social Background of Higher Education Entrants*. Dublin: HEA, 2000.

**Communauté européenne.** *Transition Education for the '90' - The Experience of the European Community Action Programme*. Bruxelles: IFAPLAN, 1988.

**Coolahan, John** (dir.). *Report on the National Education Convention*. Dublin: National Education Convention Secretariat, 1994.

**CORI.** *Inequality in Education – The Role of Assessment and Certification*. Dublin: Education Commission; Conference of Religious of Ireland, 1998.

**Cornbleth, C.** *Curriculum in Context*. Londres: Falmer, 1990.

*Croissance, compétitivité, emploi. Livre blanc / Commission européenne*. Luxembourg: EUR-OP, 1994.

**Crooks, Tony.** The Dublin Inner City Education Project. In McNamara, G.; Williams, K.; Herron, D. (dir.) *Achievement and Aspiration: Curricular Initiatives in Irish Post-Primary Education in the 1980's*. Dublin: Drumcondra Teachers' Centre, 1990, p. 87-100.

**DES/NCCA.** *Leaving Certificate Applied, Programme Statement and Outline of Student Tasks*. Dublin: Stationery Office, 2000.

**Fuller, Louise.** *An Ideological Critique of the Irish Post-Primary School Curriculum*. NUI Maynooth University, 1990. [Unpublished M. Ed thesis].

**Gleeson, D.; Hodkinson, P.** Ideology and curriculum policy: GNVQ and mass post-compulsory education in England and Wales. In Flude, M.; Siemenski, S. (dir.) *Education, Training and the Future of Work II*. Londres: Routledge, 1999, p. 158-176.

**Gleeson, Jim.** A consensus approach to policy making: the case of the Republic of Ireland. In Finlay, Ian; Niven, S.; Young, S. (dir.) *Changing Vocational Education and Training*, Londres: Routledge, 1998, p. 41-69.

**Gleeson, Jim.** *Emerald Green paper tiger: generic skills in education policy*. Galway, 1996. [Unpublished paper read at the Educational Studies of Ireland Conference].

**Gleeson, Jim.** SPIRAL 2, the Shannon Initiatives. In McNamara, G.; Williams, K.; Herron, D. (dir.) *Achievement and Aspiration: Curricular Initiatives*



in *Irish Post-Primary Education in the 1980's*. Dublin: Drumcondra Teachers' Centre, 1990, p. 63-86.

**Gleeson, Jim.** *Post-primary curriculum policy and practice in the Republic of Ireland: fragmentation, implementation and partnership*. University of East Anglia, 2000. [Unpublished Ph D thesis]

**Gleeson, Jim; Granville, Gary.** *Curriculum Reform, Educational Planning and National Policy, The Case of the Leaving Certificate Applied*. Dublin: ESRI, 1996, p. 113-132. (Irish Education Studies).

**Gleeson, Jim; McCarthy, John.** The recognition and certification of Transnational Training and Work Experience Placements under PETRA - an Irish Perspective. In *International Journal of Vocational Education and Training*, 1996, vol. 4, n° 2, p. 60-80.

**Granville, Gary.** *The work of the Early School Leavers Project*. Compass, 1982, vol. 11, n° 1.

**Grundy, S.** *Curriculum: Product or Praxis*. Londres: Falmer, 1987.

**Hannan, D. et al.** Early Leavers from Education and Training in Ireland, the Netherlands and the United Kingdom. In *European Journal of Education*, 1995, vol. 30, n° 3, p. 325-346.

**Hannan, D. et al.** *Trading Qualifications for Jobs*. Dublin: ESRI, 1998.

**Hantrais, Linda.** *Social Policy in the European Union*. [s. l.]: Macmillan, 1995.

**Hord, S.** From Policy to Classroom Mandates: Beyond the Mandates. In Carter, D.; O'Neill, M. (dir.) *International Perspectives on Educational Reform and Policy Implementation*. Londres: Falmer, 1995, p. 86-100.

*L'Europe en chiffres / Commission des Communautés européennes*. Luxembourg: EUR-OP, 1989.

*La société de l'information / Commission européenne*. Luxembourg: EUR-OP, 1995.

**Leonard, D.** The Vocational Preparation and Training Programme. In McNamara, G.; Williams, K.; Herron, D. (dir.), (1990). *Achievement and Aspiration: Curricular Initiatives in Irish Post-Primary Education in the 1980's*. Dublin: Drumcondra Teachers' Centre, 1990, p. 33-46.

**Lewis, Mary; Kellaghan, Thomas.** Vocationalism in Irish Second-Level Education. In *The Irish Journal of Education*, 1987, vol. xxi, p. 5-35.

**Lynch, Kathleen.** *The Hidden Curriculum: Reproduction in Education. An Appraisal*. London: Falmer, 1989.

*Making Knowledge Work for Us. Report of the Science, Technology and Innovation Council / Government of Ireland*. Dublin: Stationery Office, 1995b.

**McGlynn, M.** A principal's perspective on implementation. In Coolahan, J. (dir.) *Issues and Strategies in the Implementation of Educational Policy*. Maynooth: Education Department, 1995, p. 65-75.

**McNamara, Ger.** *The LCA in two settings*. University of Limerick, 2000. [Unpublished research report].

**McNiff, J.; Collins, U.** *A New Approach to In-Career Development for Teachers in Ireland*. Bournemouth: Hyde, 1994.

**NCCA.** *Review of the Leaving Certificate Applied – Report on Programme Structure*. Dublin: NCCA, 1998.

**NCCA/DES.** *Leaving Certificate Applied – Programme Statement and Outline of Student Tasks*. Dublin: DES, 2000.

**NESC.** *Education and Training Policies for Economic and Social Development*. Dublin: NESC, 1993.

**NESC.** *Strategy into the 21st Century, Conclusions and Recommendations*. Dublin: NESC, 1996.

**Ó Donnabháin, D.** *Reconciling Liberal and Vocational Education*. Dublin: Curriculum Development Unit, 1999.

**O'Connor, Torlach.** The Impact of the European Social Fund on the Development of Initial Vocational Education and Training in Ireland. In Trant, A.; Ó Donnabháin, D. et al. *The Future of the Curriculum*. Dublin: CDVEC, 1998, p. 57-76.

**O'Donnell, Rory; Thomas, Damian.** Partnership and Policy-Making. In Healy, Sean; Reynolds, Brigid (dir.) *Social Policy in Ireland, Principles, Practice and Problems*. Dublin: Oak Tree Press, 1998, p. 117-146.

**O'Sullivan, Denis.** Cultural Strangers and Educational Change: The OECD Report Investment in Education and Irish Education Policy. In *Journal of Education Policy*, 1992, vol. 7, n° 5, p. 445-469.

**O'Sullivan, Denis.** The Ideational Base of Irish Educational Policy. In Mulcahy, D.; O'Sullivan, D., *Irish Education Policy*. Dublin: IPA, 1989, p. 219-269.

**OCDE.** *Improving Youth Employment Opportunities: Policies for Ireland and Portugal*. Paris, 1984.

**OCDE.** *Examen des politiques nationales d'éducation: Irlande*. Paris, 1991.

**OCDE.** *Études économiques de l'OCDE - Irlande*. Paris, 1995.

**Paris, David C.** *Ideology and Educational Reform*. Boulder, Colorado: Westview, 1995.

*Partnership 2000 for Inclusion, Employment and Competitiveness / Government of Ireland*. Dublin: Stationery Office, 1996b.

*Programme for Competitiveness and Work / Government of Ireland*. Dublin: Stationery Office, 1993.

*Programme for National Development (1994-99) / Government of Ireland*. Stationery Office: Dublin, 1994.

*Programme for National Recovery / Government of Ireland*. Dublin: Stationery Office, 1987.

*Programme for Social and Economic Progress. / Government of Ireland*. Dublin: Stationery Office, 1991.

*Science, Technology and Innovation, The White Paper / Government of Ireland*. Dublin: Stationery Office, 1996a.



**Stokes, Dermot; Watters, Elizabeth.** *Ireland: Vocational Education and Training: A Guide.* Leonardo Da Vinci. Dublin: Léargas, 1997.

*White Paper, Human Resource Development /* Department of Enterprise and Employment. Dublin: Stationery Office, 1997.

*The Age of Learning /* Department of Education. Dublin: Stationery Office, 1984.

## Europe – International

### Informations, études comparatives

**Assessing the supply and demand for scientists and technologists in Europe/ R. Pearson et al.**

**[Évaluation de l'offre et de la demande de scientifiques et de techniciens en Europe]**

Brighton: Institute for Employment Studies, 2001, 208 p.

(Report, 377)

ISBN 1 85184 306 X

Grantham Book Services Ltd,

Isaac Newton Way,

Alma Park Industrial Estate,

UK-Grantham NG31 9SD,

tel. (44-1476) 54 10 80,

fax (44-1476) 54 10 61

Ce rapport, basé sur une étude réalisée pour la Direction générale de la recherche de la Commission européenne, est un tour d'horizon sur les chiffres disponibles concernant l'offre et la demande de scientifiques et de techniciens de haut niveau en Europe. Il admet pour commencer qu'il est très difficile de dresser cet inventaire, en raison de la rapidité du changement, de la diversité des professions, des pays et des marchés de l'emploi nationaux, ainsi que de l'inadéquation des sources d'information existantes. Le tableau est également confus en raison d'études ad hoc qui ont fait l'objet d'une grande publicité, par exemple sur la demande de compétences dans le domaine des TI, qui reposent sur des recherches peu sérieuses et ont peut-être été réalisées pour faire de la réclame ou pour exercer des pressions, afin d'obtenir davantage de fonds publics pour la formation. Un objectif accessoire était donc d'explorer ce qui peut être atteint et de voir ce qui peut être amélioré dans les sources d'information, pour qu'elles aient une véritable utilité pour les responsables politiques dans ce domaine crucial.

**Managing quality in higher education: an international perspective on institutional assessment and change / John Brennan et Tarla Shah**

**[Gestion de la qualité dans l'enseignement supérieur: une perspective internationale sur l'évaluation et la transformation des institutions]**

London: Open University Press, 2000, 166 p.

ISBN 0-335-20673-5

De nouveaux dispositifs d'évaluation et de gestion de la qualité ont été mis en place récemment dans les systèmes d'enseignement supérieur d'un grand nombre de pays du monde. Ils suscitent à peu près autant de réactions enthousiastes que de commentaires cyniques. Les enthousiastes attendent de nombreux avantages pour les institutions d'enseignement supérieur et les gens qui y travaillent ou y poursuivent des études. Pour les cyniques, ces dispositifs sont, dans le meilleur des cas, inutiles et, dans le pire des cas, ils causent de graves torts à l'entreprise "université". Jusqu'ici, les uns comme les autres n'ont fourni que peu de preuves appuyant leur point de vue. Cet ouvrage est donc important, car il commence à fournir ces preuves. Il présente une série d'études de cas sur la gestion et l'évaluation de la qualité dans 29 institutions et sept agences nationales de la qualité, conduites dans 17 pays. Prenant aussi appui sur d'autres travaux de recherche pertinents, il ne brosse pas un tableau en noir et blanc, mais suggère que la gestion de la qualité peut avoir des effets positifs autant que négatifs, qui dépendent largement de la manière dont elle est pratiquée, du contexte et de ses fins. Les auteurs avancent l'argument que la gestion de la qualité porte autant sur le pouvoir, les valeurs et le changement que sur la qualité elle-même, et c'est la raison pour laquelle elle est souvent source de controverses et de conflits. C'est pour cela qu'elle a de l'importance. Le livre, qui est copublié par l'OCDE, repose sur un projet soutenu par le programme de l'OCDE sur la gestion des établissements d'enseignement supérieur (IMHE), dirigé par John Brennan et soutenu par la Commis-

### 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 d'un regard extérieur. La section "Du côté des États membres" rassemble une sélection de publications nationales significatives.



sion européenne. On ne peut que le recommander aux dirigeants et gestionnaires des universités, aux universitaires de haut rang et aux responsables politiques, ainsi qu'aux scientifiques et aux chercheurs spécialisés dans la politique et la pratique de l'enseignement supérieur.

## Union européenne: politiques, programmes, acteurs

### Une perspective européenne dans la lutte contre le racisme et la xénophobie.

Conférence internationale "Jeunesse pour la tolérance et la démocratie". Berlin, 2001  
Bruxelles: Commission européenne – Direction générale de l'éducation et de la culture, 2002, 12 p.

*Commission européenne – Direction générale de l'éducation et de la culture, Rue de la Loi 200, B-1049 Bruxelles, tél. (32-2) 299 11 11, URL: [http://www.europa.eu.int/comm/dgs/education\\_culture/index\\_en.htm](http://www.europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/index_en.htm)*

L'idée de cette conférence vient d'une initiative de l'Allemagne au Conseil "Jeunesse" de l'UE de novembre 2000, qui a pris forme à l'occasion d'un entretien de la ministre allemande de la famille, des personnes âgées, de la femme et de la jeunesse, M<sup>me</sup> Christine Bergmann, et de la Commissaire chargée de l'éducation et de la culture, M<sup>me</sup> Viviane Reding. Le but principal était d'intégrer les idées et les activités des jeunes à la lutte contre le racisme et la xénophobie en Europe. La conférence avait donc pour objectif de donner aux jeunes Européens l'occasion d'un échange d'expériences à propos de la lutte contre le racisme et la xénophobie et de leur offrir en même temps la possibilité de discuter avec des hommes politiques et des experts. L'intention était de formuler des recommandations pour une politique européenne visant à combattre ces deux maux, qui devaient être transmises directement aux hommes politiques pour être prises en considération dans la discussion en cours au niveau européen. [http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/commission/dgeac/2002\\_0002\\_en.pdf](http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/commission/dgeac/2002_0002_en.pdf)

### Analyser et anticiper les changements pour soutenir les progrès socio-économiques: programme quadriennal 2001-2004

Fondation européenne pour l'amélioration des conditions de vie et de travail – FEACVT

Observatoire européen des relations industrielles – EIRO

Luxembourg: EUR-OP, 2001, 120 p.

ISBN 92-897-0058-0

N° cat.: TI-36-01-370-FR-C

*Disponible auprès d'EUR-OP,*

*2 rue Mercier,*

*L-2985 Luxembourg,*

*et dans les bureaux de vente nationaux,*

*tél. (352-29) 294 21 18,*

*fax (352-29) 294 27 09,*

*E-mail: [info.info@opoce.cec.be](mailto:info.info@opoce.cec.be),*

*URL: [http://www.eurofound.ie/](http://www.eurofound.ie/publications/files/EF00126FR.pdf)*

*publications/files/EF00126FR.pdf*

*<http://www.eur-op.eu.int/>*

Ce rapport annuel porte sur le septième programme quadriennal de la FEACVT, qui a pour buts d'assurer une continuité, de tirer profit des compétences acquises dans les 25 dernières années, d'innover, d'explorer des aspects nouveaux et émergents et de faire face aux changements qui s'opèrent dans la société et au défi permanent que représente l'amélioration des conditions de vie et de travail.

### Guide pour le développement de programmes de formation: nouveaux cursus de formation aux TIC pour le XXI<sup>e</sup> siècle: concevoir les formations de demain

Centre européen pour le développement de la formation professionnelle – Cedefop Luxembourg: EUR-OP, 2001, VI, 47 p.

(Career Space – future skills for tomorrow's world)

ISBN 92-896-0075-6-FR

N° cat.: TI-39-01-966-FR-C

*Disponible auprès d'EUR-OP,*

*2 rue Mercier,*

*L-2985 Luxembourg,*

*et dans les bureaux de vente nationaux,*

*tél. (352-29) 294 21 18,*

*fax (352-29) 294 27 09,*

*E-mail: [info.info@opoce.cec.be](mailto:info.info@opoce.cec.be),*

*URL: <http://www.eur-op.eu.int/>*

Ce document contient les lignes directrices mises au point par le groupe de travail et approuvées par les entreprises de





TIC participant au projet. Il présente le développement de l'industrie des TIC et retrace l'historique des cursus universitaires de formation à ces technologies. Il souligne la nécessité d'apporter des changements d'envergure pour faire face au développement rapide de la technologie et à l'évolution permanente des emplois dans ce secteur. Il propose des recommandations pour les contenus des cursus de formation couvrant la gamme des compétences requises par les nouvelles technologies de l'information et de la communication. L'objectif de ce guide est d'aider au développement de cursus répondant à tous les besoins dans des domaines particuliers.

**Définition d'indicateurs pour une stratégie européenne de la qualité dans la FEP / Erwin Seyfried**

Forum européen sur la qualité de la formation professionnelle. Bruxelles. 2001  
Thessalonique: Cedefop, 2001, 8 p.

*Cedefop,*

*P.O. Box 22427 – Finikas*

*GR-55102 Thessaloniki,*

*tél. (30-310) 490 111,*

*fax (30-310) 490 102,*

*E-mail: info@cedefop.eu.int,*

*URL: <http://www.cedefop.eu.int/>*

La définition d'indicateurs de qualité communs dans le domaine de la formation professionnelle initiale et continue est l'un des pôles de la coopération entre la Commission et les États membres. Le Forum pourrait être un catalyseur de cette coopération en stimulant et en soutenant la mise au point d'indicateurs appropriés, qui pourraient être utilisés au niveau européen comme dans les États membres.

*[http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/cedefop/internal/2001\\_0010\\_fr.doc](http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/cedefop/internal/2001_0010_fr.doc)*

**E-quality in vocational training: a handbook / Helga Foster, Katrin Gutschow**

**[Qualité et égalité dans la formation professionnelle: un manuel]**

Bundesinstitut für Berufsbildung – BIBB  
Berlin: BIBB, 1999, 80 p.

ISBN 3-88555-664-2

QUASAR est un projet transnational qui s'inscrit dans le cadre du programme communautaire Leonardo da Vinci en fa-

veur de la formation professionnelle et est coordonné par le BIBB (Institut fédéral pour la formation professionnelle). Il a été lancé dans le but de promouvoir l'égalité des chances pour les femmes et les hommes dans la formation professionnelle via le développement de normes de qualité. Les résultats sont axés sur l'intégration de critères de qualité dans un système de gestion de la qualité orienté sur le processus. Pour garantir une approche large, multinationale, du développement de critères de qualité, chaque pays partenaire a fait appel à des réseaux régionaux, réunissant des organismes de formation, des agences de développement régional, des services-conseils et des centres de recherche, ainsi que des entreprises. Ces réseaux ont apporté leur aide pour la mise au point et l'évaluation à un niveau national des résultats du projet en testant et en vérifiant les instruments. Ces résultats sont publiés dans un manuel intitulé *E-quality in Vocational Training*, qui contient: des critères pour l'examen des institutions de formation et des cursus par les clients et participants potentiels; des critères de qualité pour la formation professionnelle continue des femmes définissant les conditions que doivent remplir les institutions pour garantir une formation répondant aux besoins des personnes à former et du marché du travail; une liste de pointage destinée aux formateurs, qui définit leur rôle dans la gestion de la qualité; un questionnaire d'autoévaluation qui doit aider les institutions de formation à se situer avant d'entreprendre des actions; des suggestions pour la mise en place d'un système de gestion de la qualité suivant les critères du projet QUASAR.

**Gender, employment and working time preferences in Europe / Colette Fagan et al.**

**[Emploi et temps de travail en Europe: les préférences des femmes et des hommes]**

Luxembourg: EUR-OP, 2001, 117 p.

ISBN 92-897-0112-9

N° cat.: TJ-39-01-667-EN-C

*Disponible auprès d'EUR-OP,*

*2 rue Mercier,*

*L-2985 Luxembourg,*

*et dans les bureaux de vente nationaux,*

*tél. (352-29) 294 21 18,*

*fax (352-29) 294 27 09,*



E-mail: [info.info@opoce.cec.be](mailto:info.info@opoce.cec.be),  
URL: <http://www.eur-op.eu.int/>

Ce compte rendu examine l'influence du genre sur la participation au marché de l'emploi. Il montre les liens entre les professions préférées des femmes et des hommes et le type d'emploi occupé ainsi que leur situation familiale, et il compare les souhaits des personnes actives occupées et ceux des demandeurs d'emploi.

**Greater transparency and quality in vocational training / Johannes Sauer [Accroître la transparence et la qualité de la formation professionnelle]**

European Forum on Quality in VET. Brussels, 2001

Thessaloniki: Cedefop, 2001, 6 p.

*Cedefop,*

*P.O. Box 22427 - Finikas*

*GR-55102 Thessaloniki,*

*tel. (30-310) 490 111,*

*fax (30-310) 490 102,*

*E-mail: [info@cedefop.eu.int](mailto:info@cedefop.eu.int),*

*URL: <http://www.cedefop.eu.int/>*

La discussion en cours sur l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de la formation postsecondaires doit avoir pour but d'assurer un maximum de qualité et de protection du consommateur dans la formation professionnelle via la réglementation, en mettant sur pied un système d'assurance qualité. Il est donc nécessaire de commencer par définir le cadre dans lequel s'inscrit cet objectif.

*[http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/cedefop/internal/2001\\_0006\\_en.doc](http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/cedefop/internal/2001_0006_en.doc)*

**Task-force de haut niveau sur les compétences et la mobilité: rapport final**

Commission européenne, Direction générale de l'emploi et des affaires sociales  
Bruxelles: Commission européenne – Emploi et Affaires sociales, 2001, 28 p.

*Commission européenne –*

*Direction générale de l'emploi*

*et des affaires sociales,*

*Rue de la Loi 200,*

*B-1049 Bruxelles,*

*tél. (32-2) 299 11 11,*

*URL: [http://www.europa.eu.int/comm/](http://www.europa.eu.int/comm/dgs/employment_social_affairs)*

*dgs/employment\_social\_affairs*

Les travaux de la task-force "compétences et mobilité" reposaient sur trois grands

principes. Premier principe, la libre circulation des personnes dans le marché unique est un objectif fondamental de l'Union européenne et les obstacles à cette libre circulation doivent être supprimés. Deuxième principe, le développement d'une société fondée sur la connaissance est un facteur fondamental de compétitivité et de croissance dans une économie mondialisée; il importe donc de renforcer les politiques visant à encourager la qualification en Europe. Troisième principe, la réalisation de la libre circulation et l'édification d'une société fondée sur le savoir sont des conditions essentielles de la réalisation du plein emploi en Europe fixée comme objectif lors du Conseil européen de Lisbonne au printemps 2000.

**TIC@Europe.edu: les Technologies de l'information et de la communication dans les systèmes éducatifs européens**

Réseau d'information sur l'éducation en Europe – Eurydice, Commission européenne, Direction générale de l'éducation et de la culture.

Luxembourg: EUR-OP, 2001, 186 p.

Cette publication d'Eurydice passe en revue les progrès accomplis dans l'intégration des TIC dans les systèmes éducatifs nationaux. Cette intégration à tous les niveaux des dispositifs éducatifs, y compris dans la formation initiale et continue des enseignants, a fait l'objet d'une étude conduite dans 30 pays. Cette étude vise à répondre entre autres aux questions sur les objectifs et les stratégies sous-tendant les politiques de mise en œuvre des TIC dans l'éducation, sur les mesures spécifiques qui sont prises et sur la manière dont la responsabilité des TIC dans l'enseignement est partagée entre les différents échelons de l'administration.

*[www.eurydice.org/Documents/Survey4/en/ICTcover1.pdf](http://www.eurydice.org/Documents/Survey4/en/ICTcover1.pdf)*

**La formation ouverte et à distance et la professionnalisation des formateurs / Mara Brugia et al.**

Luxembourg: EUR-OP, 2001, VI, 70 p.

(Référence Cedefop, 21)

(TTnet Dossier, 4)

ISBN 92-896-0056-X-FR

ISSN 1608-7089-FR

N° cat.: TI-38-01-407-FR-C



Disponible auprès d'EUR-OP,  
2 rue Mercier,  
L-2985 Luxembourg,  
et dans les bureaux de vente nationaux,  
tél. (352-29) 294 21 18,  
fax (352-29) 294 27 09,  
E-mail: [info.info@opoce.cec.be](mailto:info.info@opoce.cec.be),  
URL: <http://www.eur-op.eu.int/>

Les Dossiers TTnet veulent mettre à la disposition des acteurs qui œuvrent à des titres différents dans la formation des formateurs – décideurs politiques, centres de recherche et de documentation, organisations professionnelles des formateurs – les acquis issus des différents travaux du réseau TTnet, et contribuer ainsi au débat communautaire sur la formation des formateurs. Le dossier TTnet n° 4 présente les résultats d'un atelier thématique sur "la formation ouverte et à distance et la professionnalisation des enseignants et formateurs", réunissant une série d'interventions thématiques destinées à situer la question selon différents regards: l'impact des typologies de formation utilisant les TIC sur les compétences des formateurs; les spécificités de l'ingénierie de formation et de l'ingénierie pédagogique; les questions clés pour les formateurs dans le cadre communautaire. Les résultats de ces débats sont à considérer comme le point de départ d'un travail plus approfondi qui sera mené par le réseau TTnet au cours de la période 2001-2002 sur ce même thème, dans le cadre d'une coopération avec la Commission européenne au sein de l'initiative eLearning.

#### **La qualité dans les services publics sociaux / Jane Pillinger**

Luxembourg: EUR-OP, 2001, 138 p.

ISBN 92-897-0067-X-FR

N° cat.: TI-36-01-378-FR-C

Disponible auprès d'EUR-OP,

2 rue Mercier,

L-2985 Luxembourg,

et dans les bureaux de vente nationaux,

tél. (352-29) 294 21 18,

fax (352-29) 294 27 09,

E-mail: [info.info@opoce.cec.be](mailto:info.info@opoce.cec.be),

URL: <http://www.eur-op.eu.int/>

Ce rapport de la Fondation européenne pour l'amélioration des conditions de vie et de travail dresse un inventaire des principaux développements dans les services publics sociaux en Europe et il les éva-

lue. Il passe en revue les améliorations visant des clientèles ayant par nature des besoins multiples: malades mentaux adultes; adultes ayant des difficultés à apprendre; personnes âgées dépendantes; jeunes chômeurs de longue durée. Il examine l'impact des initiatives visant à améliorer la qualité des services d'une part et les conditions de travail de leur personnel d'autre part, et il présente des stratégies pour l'avenir.

#### **Mesures de qualité dans la gouvernance des systèmes de FEP / Finn Christensen**

Forum européen sur la qualité de la formation professionnelle. Bruxelles, 2001

Thessalonique: Cedefop, 2001, 10 p.

Cedefop,

P.O. Box 22427 – Finikas

GR-55102 Thessaloniki,

tél. (30-310) 490 111,

fax (30-310) 490 102,

E-mail: [info@cedefop.eu.int](mailto:info@cedefop.eu.int),

URL: <http://www.cedefop.eu.int/>

Cette plaquette est destinée à présenter la question de la qualité dans la gouvernance des systèmes de formation et d'enseignement professionnels et à donner au Forum une occasion de répondre aux aspects généraux de cette question et aux problèmes plus spécifiques mis en relief pour chacun d'eux: la gouvernance, activité de régulation et de gérance; l'aspect financier dans la mise en œuvre de procédures d'évaluation de la qualité; contrôle, inspection, mesures "internes" et "externes"; certification, transparence, flexibilité; rôles des divers acteurs; motifs actuels de la recherche de la qualité et des mesures d'amélioration de la qualité; analyse d'un système de FEP.

[http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/cedefop/internal/2001\\_0009\\_fr.doc](http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/cedefop/internal/2001_0009_fr.doc)

#### **Outils de qualité pour systèmes et organisations de FEP / Wouter Van den Berghe**

Forum européen sur la qualité de la formation professionnelle. Bruxelles, 2001

Thessalonique: Cedefop, 2001, 7 p.

Cedefop,

P.O. Box 22427 – Finikas

GR-55102 Thessaloniki,

tél. (30-310) 490 111,

fax (30-310) 490 102,



*E-mail: [info@cedefop.eu.int](mailto:info@cedefop.eu.int),  
URL: <http://www.cedefop.eu.int/>*

Ce document a pour objectif d'encourager le débat au Forum sur les instruments de contrôle de la qualité et de donner en particulier des pistes pour les activités à entreprendre dans les deux années à venir. Il prête une attention particulière à la clarification des problèmes en jeu. Il avance des propositions pour une segmentation et une classification possibles des instruments de contrôle de la qualité. Cela devrait permettre au Forum de préciser le type d'outils sur lesquels il faudrait focaliser l'attention.

*[http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/cedefop/internal/2001\\_0012\\_fr.doc](http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/cedefop/internal/2001_0012_fr.doc)*

### **Troisième enquête européenne sur les conditions de travail, 2000 / FEACVT**

Fondation européenne pour l'amélioration des conditions de vie et de travail  
Luxembourg: EUR-OP, 2001, 72 p.  
ISBN 92-897-0130-7

N° cat.: TJ-39-01-764-EN-C

*Disponible auprès d'EUR-OP,  
2 rue Mercier,*

*L-2985 Luxembourg,  
et dans les bureaux de vente nationaux,  
tél. (352-29) 294 21 18,  
fax (352-29) 294 27 09,*

*E-mail: [info.info@opoce.cec.be](mailto:info.info@opoce.cec.be),*

*URL: <http://www.eurofound.ie/publications/files/EF0121FR.pdf>  
<http://www.eur-op.eu.int/>*

Ce rapport de la Fondation européenne pour l'amélioration des conditions de vie et de travail présente les principaux résultats de la troisième enquête européenne sur les conditions de travail. Cette

enquête a été conduite simultanément dans chacun des 15 États membres de l'Union européenne en mars 2000. Elle doit permettre d'avoir un aperçu des conditions de travail dans l'Union européenne actuellement et de se faire une idée de la nature et de la teneur des changements qui touchent la main-d'œuvre et la qualité du travail.

### **Types of examination and certifications arrangements / Pascale de Rozario**

#### **[Types de systèmes d'examens et de certification]**

European Forum on Quality in VET.  
Brussels, 2001

Thessaloniki: Cedefop, 2001, 23 p.

*Cedefop,*

*P.O. Box 22427 – Finikas*

*GR-55102 Thessaloniki,*

*tel. (30-310) 490 111,*

*fax (30-310) 490 102,*

*E-mail: [info@cedefop.eu.int](mailto:info@cedefop.eu.int),*

*URL: <http://www.cedefop.eu.int/>*

La qualité des certificats, des diplômes et des procédures d'examen de FEP a été décrite comme l'un des facteurs d'amélioration du contrôle de la qualité des processus de formation et de leurs effets en termes d'employabilité, de mobilité professionnelle intersectorielle et d'amélioration de l'accès aux systèmes de formation (dans un politique européenne plus globale de formation tout au long de la vie). En ce qui concerne les certificats et les diplômes, le Forum tient aussi compte des résultats du européen sur la transparence des qualifications.

*[http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/cedefop/internal/2001\\_0020\\_en.doc](http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/cedefop/internal/2001_0020_en.doc)*



## Du côté des États membres

### **A** Die Zukunft der österreichischen Berufs- und Qualifikationslandschaft bis 2005 / Gudrun Biffel

**[L'avenir des professions et des qualifications en Autriche à l'horizon 2005]**

Wien: AMS Österreich, 2001, 96 S.

AMS Report, 20 (2001)

AMS Österreich,  
Treustraße 35-43,  
PF 64,

A-1203 Wien,

Tel. (43-1) 33178-0,

Fax (43-1) 33178-DW,

E-mail: [ams.oesterreich@001.ams.or.at](mailto:ams.oesterreich@001.ams.or.at),

URL: <http://www.ams.or.at/>

Rapport sur l'avenir des professions et des qualifications en Autriche. Une analyse comparative de l'Autriche et des États-Unis.

L'Österreichisches Institut für Wirtschaftsforschung (WIFO – Institut autrichien de recherche économique), a réalisé au second semestre 2000 pour le secrétariat fédéral d'AMS Österreich une analyse des professions et des qualifications en Autriche et établi des pronostics pour la période allant jusqu'en 2005. Il présente dans cette analyse les différentes formes d'activité – indépendante et salariée – aux différents niveaux des agrégats, par secteur, par groupe de branches, par groupe de professions et par niveau de formation scolaire.

### **DK** Curious minds: nordic adult education compared / edited by Albert Tuijnman and Zenia Hellström

**[Des esprits curieux: l'éducation des adultes dans les pays nordiques – une comparaison]**

Nordic Council of Ministers

Copenhagen: Nordic Council of Ministers, 2001, 196 p.

NORD, 9 (2001)

ISBN 92-893-0613-0

ISSN 0903-7004

En décembre 1999, le Nordic Committee of Senior Officials for Education and Research (comité des hauts fonctionnaires

responsables de l'éducation et de la recherche des pays nordiques) a décidé de faire réaliser une étude approfondie sur la participation des adultes à l'éducation et à la formation qui devait être basée sur les études de l'OCDE sur la littératie (IALS et SIALS). Un groupe de projet académique et un groupe de référence désignés par le conseil des ministres des pays nordiques participaient au projet intitulé NOMAD – Nordic Model of Adult Education –, qui avait pour mandat de réaliser une étude comparative sur la participation des adultes à l'éducation, à la formation et à l'enseignement supérieur dans les pays nordiques. Cette étude consistait entre autres à analyser les données empiriques des études de l'OCDE afin d'examiner la qualité, le bien-fondé et l'efficacité de l'éducation et de la formation des adultes dans les pays nordiques. Le champ de l'analyse était limité à une comparaison de certaines caractéristiques de la participation des adultes à l'éducation et à la formation dans les différents pays nordiques, entre les pays nordiques ainsi qu'entre les pays nordiques et certains pays de l'OCDE. NOMAD est le premier projet nordique à réunir des données comparables de cette nature et à permettre d'examiner s'il existe une sorte de "modèle nordique" dans le domaine de l'éducation et de la formation des adultes. Les pays nordiques sont très intéressants dans le contexte des études de l'OCDE. Le sujet comme la méthodologie représentent de nouveaux points de départ pour la recherche sur les pays nordiques et on peut espérer qu'ils formeront la base d'études ultérieures de nature comparable.

### **D** Berufsbildungsbericht: 2001 [Rapport sur la formation professionnelle: 2001]

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie – BMBF

Bonn: BMBF, 2001, 714 S.

BMBF,

Heinemannstr. 2,

D-53175 Bonn-Bad Godesberg,

Tel. (49-228) 57-0,

Fax (49-228) 57-3601,

E-mail: [information@bmbf.bund400.de](mailto:information@bmbf.bund400.de),



URL: <http://www.bmbf.de>

NB: ce rapport est également disponible sur CD-ROM

Le rapport du ministère fédéral de l'éducation, de la science, de la recherche et de la technologie sur la formation professionnelle en 2001 comporte des données et des informations sur la formation professionnelle, le marché de la formation et la politique de formation professionnelle de la République fédérale d'Allemagne. Il examine le marché de la formation en 2000, les initiatives prises pour accroître l'offre de formation et le plan d'urgence du gouvernement fédéral pour réduire le chômage des jeunes, ainsi que les questions concernant la modernisation de la formation.

[http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/nat/deu/gov/2001\\_0003\\_de.pdf](http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/nat/deu/gov/2001_0003_de.pdf)

**Qualifizieren für Europa: zur Vermittlung von Fremdsprachenkompetenz in der kaufmännischen Berufsausbildung / Uta Langner**

**[Formation pour l'Europe: l'apprentissage des langues dans la formation commerciale]**

Köln: Botermann und Botermann Verlag, 2000, 323 S.

ISBN 3-88105-200-3

L'eupéanisation croissante de l'économie engendre une demande croissante de cours de langue dans la formation professionnelle et la formation continue. Le but premier de l'auteur de cet ouvrage est de formuler des recommandations pour la formation linguistique du personnel commercial. En se basant sur une enquête qualitative auprès des formateurs, instructeurs, elle identifie les problèmes didactiques liés à la conception des programmes des cours, à savoir, entre autres: apprentissage de la grammaire, transmission de compétences interculturelles et apprentissage de la langue des affaires. Ces problèmes sont analysés à la lumière de constats interdisciplinaires et des recommandations sont énoncées à partir de ces analyses pour les métiers du commerce.

**Zeitgeschichte Europäischer Bildung 1970-2000: Band 1: europäische Bildungsdynamik und Trends / heraus-**

**gegeben von Klaus Schleicher und Peter J. Weber**

**[Histoire de l'éducation en Europe, 1970-2000, vol. 1: dynamique et tendances]**

Europäische Bildungsdynamik und Trends Schleicher, Klaus; Weber, Peter J.

Münster: Waxmann Verlag, 2000, 515 S.

(Zeitgeschichte europäischer Bildung 1970-2000, 1)

(Umwelt, Bildung, Forschung, 4)

ISBN 3-89325-835-3; ISSN 1434-3762

L'Europe de l'éducation et l'éducation en Europe sont étroitement liées. Pourtant, même si elles ont en partie la même acception dans les différents pays, la notion d'Europe et celle d'éducation varient dans le temps, suivant les cultures et aussi suivant les États. Cette présentation de la dynamique européenne de l'éducation et des profils de développement nationaux donne un aperçu systématique et logique des tendances de dimension européenne. Elle montre aussi à l'aide de comparaisons de l'histoire de l'éducation entre pays à quel point les expériences et les contextes peuvent être différents, mais aussi à quel point les tendances des réformes peuvent être similaires selon le temps. Cet ouvrage expose également, entre autres, les objectifs et les potentiels de la planification de l'éducation, les perspectives et les résultats de la recherche dans ce domaine, l'homogénéité et la diversité de l'organisation de l'éducation, ainsi que la base, la réceptivité du public à la politique et la transformation des valeurs.

**Zeitgeschichte Europäischer Bildung 1970-2000: Band 2: Entwicklungsprofile / herausgegeben von Klaus Schleicher und Peter J. Weber**

**[Histoire de l'éducation en Europe 1970-2000: vol. 2: profils nationaux de développement]**

Nationale Entwicklungsprofile.

Münster: Waxmann Verlag, 2000, 399 S.

(Zeitgeschichte europäischer Bildung 1970-2000, 2)

(Umwelt, Bildung, Forschung, 5)

ISBN 3-89325-843-4

Les auteurs de cet ouvrage tracent un portrait des réformes du système éducatif engagées par différents pays, en tenant compte de l'état d'esprit national et des enjeux européens. Ils montrent dans



quelle mesure les systèmes éducatifs nationaux ont leur propre dynamique et que les réformes ont tendance à converger en raison de l'intégration européenne et de la concurrence dans l'éducation. Ils aident à comprendre pourquoi la modernisation et le développement de la démocratie plus tardifs en Espagne et au Portugal ont engendré un système d'enseignement plus dynamique. Ils décrivent la différenciation régionale des dispositifs éducatifs centralisés de France et d'Italie, qui est le résultat de pressions économiques et sociales, et les efforts de promotion de réseaux nationaux en Allemagne et en France. Ils concluent ce tour d'horizon par un examen de la situation des systèmes éducatifs des États membres scandinaves après leur entrée dans l'UE et les exigences envers les PECO candidats à l'adhésion en ce qui concerne l'organisation interne et l'adaptation aux normes européennes.

**F 78 actions pour la voie des métiers professionnelle / Ministère de l'éducation nationale, Ministère délégué à l'enseignement professionnel**

Paris: ministère de l'éducation nationale, 2002

*Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie, 110, rue de Grenelle, F-75357 Paris cedex 07, URL: <http://www.education.gouv.fr>*

Ce bilan d'étape est le quatrième publié par le ministère de l'enseignement professionnel. Il se fixe le devoir de rendre compte des missions accomplies. Il vise à contribuer à la motivation de l'ensemble des intervenants de la voie des métiers. Il permet de prendre la mesure du fruit de leurs efforts pour la rénovation profonde et tranquille de cet ordre d'enseignement. Les 78 actions sélectionnées sont représentatives de l'orientation du travail effectué. Elles doivent tout aux acteurs de l'Éducation nationale qui les mettent en œuvre au quotidien. Dès lors, chacun est invité à s'y référer pour en prolonger la portée et plus encore le sens. Ce document sert de référence. Comme tel, il concourt aux débats permanents que l'école doit susciter pour être pleinement la propriété des citoyens. Car l'école ne s'appartient pas, elle appartient à la Na-

tion, qui lui fixe ses objectifs et lui confie la préparation concrète de son avenir.

*[http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/nat/fra/gov/2002\\_0001.htm](http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/nat/fra/gov/2002_0001.htm)*

**I Le système de formation professionnelle en Italie / Giorgio Allulli et al.**

2<sup>e</sup> éd.

Luxembourg: EUR-OP, 2001, 157 p.

(Monographie Cedefop, 7010)

ISBN 92-828-7370-6-FR

N° cat.: HX-22-99-822-FR-C

*Disponible auprès d'EUR-OP,*

*2 rue Mercier, L-2985 Luxembourg,*

*et dans les bureaux de vente nationaux,*

*tél. (352-29) 294 21 18,*

*fax (352-29) 294 27 09,*

*E-mail: [info.info@opoce.cec.be](mailto:info.info@opoce.cec.be),*

*URL: <http://www.eur-op.eu.int/>*

Cette publication décrit le système de formation professionnelle initiale et continue de l'Italie. Pour la formation professionnelle initiale, les compétences sont partagées entre le ministère de l'éducation et le ministère de l'emploi et des affaires sociales. La formation professionnelle continue, qui s'adresse tant aux actifs occupés qu'aux chômeurs, est prise en charge par divers organismes publics et ministères, ainsi que par des organismes privés et les partenaires sociaux. Cette monographie comporte les chapitres suivants: informations générales, description succincte du système éducatif et de son développement, le système de formation et d'enseignement professionnels, le cadre réglementaire et financier, aspects qualitatifs, tendances et perspectives.

*<http://www2.trainingvillage.gr/etw/publication/download/monograf/7010fr/7010fr.html>*

**ICE Advantage for the future 2001-2003: project plan of the Ministry of Education, Science and Culture for e-learning**

**[Avantage pour le futur 2001-2003: projet e-learning du ministère de l'éducation, de la science et de la culture]**

Reykjavik: Menntamalaraduneytid, 200, unpagé

Ce projet du ministère islandais de l'éducation, de la science et de la culture pré-



voit de tirer parti des ressources des technologies de l'information pour l'éducation. Il introduit la notion de "distributed education", d'éducation répartie. Internet joue dans ce concept un rôle pivot, en ce sens qu'il permet de suivre les cours de plusieurs écoles à la fois et de composer son programme selon ses propres besoins. Le projet comprend quatre parties: apprendre et enseigner, moyens didactiques, matériel, passerelles éducatives. La quatrième partie comprend les volets suivants: passerelle éducative, passerelle vers le guide des programmes, nouveau système pour toutes les bibliothèques scolaires, catalogage des métadonnées en rapport avec l'éducation et nouveau système d'information pour les établissements d'enseignement secondaire supérieur. La passerelle éducative est un site web reposant sur une base de données éducatives cataloguées et de recherches définies en fonction des besoins des utilisateurs. Les enseignants et les élèves peuvent y trouver des contenus répondant aux objectifs du programme de cours.

**IRL Learning for life: white Paper on Adult Education, an analysis / Conference of Religious of Ireland Education Commission**

**[Apprendre pour la vie: livre blanc de l'éducation des adultes, une analyse / commission de l'éducation de la conférence des religieux d'Irlande]**

Conference of Religious of Ireland – CORI, Education Commission  
 Dublin: CORI, 2001, 47 p.  
 ISBN 1-872335-55-1  
 CORI, Milltown Park,  
 IRL-Dublin 6,  
 tel. (353-1) 269 82 20,  
 fax (353-1) 26988 87,  
 E-mail: education@cori.ie

Les points de vue exposés par la CORI sur l'éducation des adultes dans la publication *Social transformation and lifelong learning* [transformation sociale et formation tout au long de la vie] forment la base de cette analyse du livre blanc. La partie principale, présentée sous la forme d'un tableau, traite des principales questions abordées dans le livre blanc en regard des recommandations de la CORI. Les domaines examinés sont l'alphabétisation, l'éducation de la deuxième chance,

l'éducation communautaire, l'enseignement et la formation par le travail, les activités d'approche des groupes défavorisés et l'orientation, l'accréditation et la certification, les structures, le financement et la mise en œuvre. Dans sa conclusion, la CORI se félicite de la parution du livre blanc, qui offre un cadre excellent pour le développement de l'éducation des adultes et de l'éducation communautaire, tout en regrettant l'absence de stratégies pour la concrétisation d'une grande partie des recommandations.

**Leonardo da Vinci Ireland compendium 1995-2000: the european dimension in vocational education and training / edited by Elizabeth Watters**  
**[Compendium du programme Leonardo da Vinci en Irlande entre 1995 et 2000: la dimension européenne de la formation et de l'enseignement professionnels]**

Dublin: Leonardo da Vinci Ireland, [2001], 257 p.

Leonardo da Vinci Ireland,  
 189-193 Parnell Street,  
 IRL-Dublin 1,  
 tel. (353-1) 873 16 11,  
 fax (353-1) 873 16 11,  
 E-mail: leonardo@leargas.ie,  
 URL: <http://www.leonardo-ireland.com>  
 NB: la liste intégrale des projets mis en œuvre en Irlande est publiée sur Internet à l'adresse [www.leonardo-ireland.com](http://www.leonardo-ireland.com)

Ce compendium énumère tous les projets lancés en Irlande dans le cadre du programme Leonardo entre 1995 et 2000. Soixante-douze projets pilotes, de placement et d'échange, d'étude et d'analyse y sont décrits. L'introduction donne un aperçu du programme Leonardo et du fonctionnement de l'unité nationale de coordination (NCU), ainsi que des informations statistiques. Elle donne également une liste utile de publications et de matériel mis au point par la NCU. Les chapitres suivants présentent chaque projet en détail – secteur, groupe cible, produits, contacts et description du projet. Les projets sont indexés par type d'organisme de promotion, par thème et par pays partenaire. La présentation sous la forme de feuilles volantes permet d'ajouter les informations sur les projets qui ne sont pas encore achevés.





**National training fund act, 2000 / Government of Ireland**

**[Loi sur le financement de la formation, 2000 / gouvernement de l'Irlande]**

Dublin: Stationery Office, 2001, 10 p.  
*Government Publications,*  
*Postal Trade Section,*  
*4-5 Harcourt Road,*  
*IRL-Dublin 2,*  
*tel. (353-1) 661 31 11,*  
*fax (353-1) 475 27 60*

Cette loi fixe les modalités d'une nouvelle contribution obligatoire des employeurs à la formation, qui doit remplacer les *Apprenticeship and Levy Grant Schemes*, le système de prélèvements/subventions. Cette taxe alimentera un fonds de soutien aux initiatives de formation, y compris aux programmes de formation spécifiques des entreprises et sectoriels, à l'apprentissage, aux stages et aux programmes en faveur de l'insertion professionnelle des chômeurs.

**NL Apprendre sans limites: une prospective en éducation et recherche pour 2010/ Ministerie Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen – OCenW**

's-Gravenhage: Ministerie Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, 2001, 87 p.  
*Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen,*  
*Europaweg 4,*  
*Postbus 25000,*  
*NL-2700 LZ Zoetermeer,*  
*tél. (31-79) 323 23 23,*  
*fax (31-79) 323 23 20,*  
*URL:*  
*http://www.minocw.nl*

Pour garantir et renforcer la qualité, la variété et l'accessibilité de l'éducation, il est capital de continuer à innover et à investir. La détection rapide des enfants à problèmes, une réorientation de l'enseignement professionnel et une personnalisation ainsi qu'une plus grande flexibilité de l'enseignement supérieur sont quelques-unes des mesures nécessaires pour atteindre ces objectifs. L'année dernière, le gouvernement a mis en chantier des études sur les options stratégiques à long terme. Dans l'étude prospective sur l'éducation et la recherche "Apprendre sans limites", le ministre de l'éducation, M.

Hermans, et la secrétaire d'État, M<sup>me</sup> Adelmund, présentent des options et des alternatives. Le gouvernement espère encourager à l'aide de cette étude le débat social, afin que le gouvernement suivant puisse prendre des décisions politiques à ce propos. Il propose également des mesures qui sont en tout cas souhaitables pour que l'éducation et la recherche restent à jour. Pour améliorer encore la qualité de l'éducation et mieux l'adapter aux besoins individuels, des travaux visant à laisser une plus grande marge de manœuvre et une plus grande autonomie aux établissements d'enseignement ont été entrepris. Pour y parvenir, il est nécessaire d'investir davantage dans les ressources humaines. Il faut aussi que toutes les écoles aient des ressources et des bâtiments adéquats, afin que toutes puissent travailler dans de bonnes conditions. L'assouplissement de la réglementation concernant les programmes d'enseignement leur offre une plus grande latitude pour créer leur propre profil. Une question demeure cependant: combien de liberté faut-il leur laisser? Le gouvernement pourrait par exemple aller jusqu'à ne plus fixer de critères minimaux que pour le néerlandais et l'arithmétique. Des membres du gouvernement suggèrent d'étoffer les possibilités de changement dans l'offre aux élèves ayant des besoins particuliers et de lutte contre les désavantages éducatifs, ces deux domaines n'étant encore que fragmentaires.

**NO The Leonardo da Vinci Programme in Norway: implementation, outputs and impact: report 2000 / Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet – KUF**

[Le programme Leonardo da Vinci en Norvège: mise en œuvre, produits et impact: rapport 2000]  
 Oslo: KUF, 2000, 80 p.  
*KUF,*  
*P.O. Box 8119 Dep.,*  
*N-0131 Oslo*

Ce document a pour objectif général de rendre compte de la mise en œuvre et de l'impact du programme Leonardo da Vinci et des dispositifs de formation professionnelle existant en Norvège en les situant dans le contexte plus large de l'Union européenne. Il a pour objectifs spécifiques d'évaluer le programme et de répon-



dre aux questions suivantes: l'organisation, l'administration et le fonctionnement du programme ont-ils répondu aux attentes? Quels sont les résultats de la participation de la Norvège par rapport aux objectifs généraux, spécifiques et opérationnels du programme? Quelles incidences la participation de la Norvège a-t-elle eues sur les dispositifs de formation? Quels sont les enseignements à tirer de Leonardo da Vinci I pour le programme suivant?

**P** Inquérito às necessidades de formação profissional das empresas 2000/2002 / Departamento de Estatística do Trabalho, Emprego e Formação Profissional – DEFEFP & Ministério do Trabalho e da Solidariedade – MTS

**[Enquête sur les besoins de formation des entreprises en 2000-2002]**

Lisboa: Departamento de Estudos, Prospectiva e Planeamento, 2000, 178 p. (Estatísticas)

ISBN 972-704-199-X

ISSN 0873-5352

CIDES,

*Praça de Londres 2-2º,*

*P-1049-056 Lisboa,*

*tel. (351) 218441100,*

*fax (351) 218406171,*

*E-mail: [depp.cides@deppmts.gov.pt](mailto:depp.cides@deppmts.gov.pt),*

*URL: <http://www.deppmts.gov.pt/cict.html>*

L'enquête sur les besoins de formation professionnelle des entreprises dans la période 2000-2002 conduite par le département des statistiques de la main-d'œuvre, de l'emploi et de la formation professionnelle du ministère de l'emploi et de la solidarité était destinée à évaluer les besoins de formation professionnelle à court (2000) et à moyen (2001 et 2002) terme et à recueillir des indications sur la situation des entreprises. Une enquête a été réalisée dans 5210 entreprises de dix salariés et plus de tous les secteurs dans la partie continentale du Portugal (par courrier dans les entreprises de 10 à 99 salariés et entretiens directs dans celles de 100 salariés et plus). Il est ressorti de cette enquête que, pour la période 2000-2002, sur un total de 37 403 entreprises de 10 salariés et plus établies dans la partie continentale du pays, 11 833, soit 31,6 %, pensent qu'elles auront des besoins de formation à court et à moyen

terme, tandis que 25 570, soit 68,4 %, ont indiqué qu'elles n'avaient pas de besoins de formation. En ce qui concerne le nombre de participants aux actions de formation, c'est-à-dire les personnes en formation dans une entreprise et les personnes formées qui seront recrutées, les besoins prévus à court et à moyen terme sont de 957 000 personnes (69,7 %) à court terme et de 289 500 (30,3 %) à moyen terme.

**UK** Competency frameworks in UK organisations / Linda Miller, Neil Rankin and Fiona Neathey

**[Cadres de compétences dans les organisations du Royaume-Uni]**

London: Chartered Institute of Personnel and Development, 2001, 70 p.

ISBN 0 85292 912 9

*Plymbridge Distribution Ltd,*  
*Estover,*

*UK – Plymouth PL6 7PZ,*

*tel. (44-1752) 20 23 01,*

*fax (44-1752) 20 23 33,*

*E-mail: [orders@plymbridge.com](mailto:orders@plymbridge.com)*

Ce rapport de recherche du CIPD dresse un état des lieux dans le domaine de la gestion et du développement des compétences dans les organisations du Royaume-Uni. Prenant appui sur les données recueillies dans plus de 100 organisations, il donne une typologie des cadres de compétences créés pour des aspects et des fonctions clés. Il s'efforce de clarifier les pratiques actuelles de conception, de mise en œuvre et d'utilisation des cadres de compétences dans les organisations du pays.

**Creating learning cultures: next steps in achieving the learning age**

**[Créer des cultures de l'apprentissage: les étapes suivantes vers l'ère de la formation]**

National Advisory Group for Continuing Education and Lifelong Learning  
NAGCELL

Sheffield: DfEE, 2000, 40 p.

ISBN 0-85522-945-4

*DfEE Publications,*

*P.O. Box 5050,*

*Sherwood Park,*

*Annesley,*

*UK-Nottingham NG15*

*ODJ, tel. (44-845) 60 222 60,*



fax (44-845) 60 333 60,  
URL: <http://www.dfee.gov.uk>

Dans ce compte rendu, le National Advisory Group for Continuing Education and Lifelong Learning (groupe national consultatif pour l'éducation permanente et la formation tout au long de la vie) propose au gouvernement des moyens pratiques pour faire avancer la concrétisation de la formation tout au long de la vie. Ses conseils portent avant tout sur: la contribution de la formation tout au long de la vie au développement de la communauté; la manière d'ouvrir la formation aux adultes les plus à l'écart du système éducatif; la manière de stimuler la demande des adultes d'un certain âge et de l'élargir; la manière d'identifier et de faire connaître les exemples pratiques de partenariat efficace pour la planification et la réalisation de la formation tout au long de la vie sur le plan local.

**Exploring e-learning / Emma Pollard and Jim Hillage**

**[Exploration du eLearning]**

Brighton: Institute for Employment Studies, 2001, 68 p.

(Report, 376)

ISBN 1 85184 305 1

Grantham Book Services Ltd,

Isaac Newton Way,

Alma Park Industrial Estate,

UK-Grantham NG31 9SD,

tel. (44-1476) 541080,

fax (44-1476) 541061

Cette brochure d'information examine les principaux problèmes des organisations qui s'efforcent de tirer parti au maximum des possibilités des technologies modernes pour améliorer leur offre de formation. Elle met en relief les principales questions à prendre en considération dans l'approche du eLearning, notamment: comment combiner les nouvelles technologies du eLearning et les méthodes traditionnelles de formation en classe? Faut-il acheter les nouveaux matériels disponibles, mettre au point les contenus de la formation à l'extérieur ou les développer soi-même? Comment soutenir efficacement les apprenants? Comment les formateurs s'adapteront-ils? Comment déterminer si la stratégie fonctionne?

**Successful futures: community views on adult education and training / Helen Bowman, Tom Burden, John Konrad**

**[Un avenir réussi: points de vue de la collectivité sur l'éducation et la formation des adultes]**

Joseph Rowntree Foundation

York: York Publishing Services, 2000

ISBN 1-90263-389-X

York Publishing Services,

64 Hallfield Rd, UK-York YO31 7ZQ,

tel. (44-1904) 43 00 33,

fax (44-1904) 43 08 68,

E-mail: [publications@jrf.org.uk](mailto:publications@jrf.org.uk),

URL: <http://www.jrf.org.uk/>

Au Royaume-Uni, le gouvernement actuel établit dans sa politique un lien explicite entre l'emploi et l'éducation et la formation. L'emploi et la formation sont les principales solutions à la pauvreté et à l'exclusion sociale, ce qui se reflète dans les programmes tels que le *New Deal*. Cette étude a pour thème la manière dont les groupes cibles, en l'occurrence les habitants d'une zone défavorisée du nord de l'Angleterre, perçoivent cette politique. Elle examine la manière dont les gens perçoivent les liens entre le travail, l'éducation et la formation; l'influence de cette perception sur l'état d'esprit envers la participation comme adulte à l'éducation et à la formation; la manière dont est perçue la crédibilité des qualifications, en particulier par les employeurs; quelles pratiques d'emploi encouragent ou inhibent la participation à l'éducation et à la formation; dans quelle mesure les gens pensent que la politique telle qu'elle est mise en œuvre concorde avec ses intentions et ses objectifs déclarés.

**The e-learning revolution /**

**Martyn Sloman**

**[La révolution du eLearning]**

Sloman, Martyn

Chartered Institute of Personnel and Development – CIPD

London: CIPD, 2000, 217 p.

ISBN 0852928734

Ce document est centré sur l'évolution du rôle des formateurs et de la formation dans l'organisation. Il exhorte les formateurs à ne pas se laisser éblouir par la technologie au point d'oublier leur objectif premier: aider à apprendre. À



partir d'une série de propositions, il examine plusieurs questions: pourquoi il faut faire tomber les barrières entre la gestion du savoir, la gestion des performances et la formation pour valoriser la compétitivité des ressources humaines; comment la technologie offrant des possibilités de formation centrées sur l'apprenant redéfinira le concept d'organisation apprenante; pourquoi la maîtrise de l'in-

formatique donne une nouvelle crédibilité aux formateurs; pourquoi le temps, et non l'argent, est une ressource rare, car la formation est en concurrence avec d'autres exigences de l'entreprise; la validité des universités d'entreprise et des écoles de commerce virtuelles; quelles leçons peut-on tirer des différentes réponses stratégiques au eLearning des grandes entreprises réputées (*blue-chips*).





## Membres du réseau documentaire du CEDEFOP

### CEDEFOP

European Centre for the Development of Vocational Training  
P.O. Box 22427  
GR-55102 THESSALONIKI  
Tel. (30-31) 049 01 11 General  
Tel. (30-31) 049 00 79 Secretariat  
Fax (30-31) 049 00 43 Secretariat  
Mr. 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>

### FOREM/CIDOC

Office wallon de la Formation professionnelle et de l'Emploi  
Centre intercommunautaire de documentation pour la formation professionnelle  
Boulevard Tirou 104  
B-6000 CHARLEROI  
Tel. (32-71) 20 61 67  
Ms. N. Derwiduée  
Tel. (32-71) 20 61 74  
Ms. Nadine Derwiduée  
E-mail: nadine.derwiduee@forem.be  
Web address: <http://www.forem.be>  
Joint Network Member for Belgium with VDAB

### VDAB/ICODOC

Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding  
Intercommunautair documentatiecentrum voor beroepsopleiding  
Keizerlaan 11  
B-1000 BRUSSEL  
Tel. (32-2) 506 13 21  
Mr. R. Van Weydeveldt  
Fax (32-2) 506 15 61  
Mr. Reinald Van Weydeveldt  
Documentation  
E-mail: rvweydev@vdab.be  
Mr. Tomas Quaethoven  
Documentation  
E-mail: tquaetho@vdab.be  
Web address: <http://www.vdab.be>  
Joint Network Member for Belgium with FOREM

### DEL

Danmarks Erhvervspaedagogiske Laereruddannelse  
The National Institute for Educational Training of Vocational Teachers  
Rosenørns Allé 31  
DK-1970 FREDERIKSBERG C  
Tel. (45-35) 24 79 50 Ext. 317  
Ms. P. Cort  
Ext. 301 Ms. M. Heins  
Fax (45-35) 24 79 40  
Ms. Pia Cort  
Research Assistant  
E-mail: pia.cort@delud.dk  
Ms. Merete Heins  
Librarian  
E-mail: merete.heins@delud.dk  
Web address: <http://www.delud.dk>

### BIBB

Bundesinstitut für Berufsbildung  
Hermann-Ehlers-Str. 10  
D-53113 BONN  
Tel. (49-228) 107 21 26  
Mr. D. Braecker  
Tel. (49-228) 107 21 31  
Ms. M. Krause  
Fax (49-228) 107 29 74  
Mr. D. Braecker  
E-mail: braecker@bibb.de  
Ms. 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. (30-1) 27 09 144 Ms. E. Barkaba  
Fax (30-1) 27 09 172  
Ms. Ermioni Barkaba  
Head of Documentation  
E-mail: oEEK20@ath.forthnet.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) 585 95 82 General  
Tel. (34-91) 585 95 80  
Ms. M. Luz de las Cuevas Torresano  
Fax (34-91) 377 58 81  
Fax (34-91) 377 58 87  
Mr. Luis Díez García de la Borbolla  
Deputy Director General of Technical Services  
Ms. 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  
Mr. Patrick Kessel  
Director  
E-mail: kessel@easynet.fr  
Ms. Danièle Joulieu  
Head of Documentation  
E-mail: d.joulieu@easynet.fr  
Mr. 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) 607 05 36  
Fax (353-1) 607 06 34  
Ms. Margaret Carey  
Head of Library & Technical Information  
E-mail: margaret.carey@fas.ie  
Ms. 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  
Mr. Enrico Ceccotti  
General Director  
Mr. Colombo Conti  
Head of Documentation  
E-mail: isfol.doc2@iol.it  
Mr. Luciano Libertini  
E-mail: isfol.doc2@iol.it  
Web address: <http://www.isfol.it>

### FOPROGEST asbl

23,rue Aldringen  
L-2011 LUXEMBOURG  
Tel. (352) 22 02 66  
Fax (352) 22 02 69  
Mr. Jerry Lenert  
Director  
E-mail: AGN@foprogest.lu  
Web address: <http://www.foprogest.lu>

### CINOP

Centrum voor Innovatie van Opleidingen  
Centre for Innovation of Education and Training  
Pettelaarpark 1  
Postbus 1585  
5200 BP's-HERTOGENBOSCH  
The Netherlands  
Tel. (31-73) 680 08 00  
Tel. (31-73) 680 06 19 Ms. M. Maes  
Fax (31-73) 612 34 25  
Ms. Martine Maes  
E-mail: mmaes@cinop.nl  
Ms. Annemiek Cox  
E-mail: acox@cinop.nl  
Web address: <http://www.cinop.nl>

### abf-Austria/IBW

Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschung  
Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft  
Rainergasse 38  
A-1050 WIEN  
Tel. (43-1) 545 16 71 0  
Ms. S. Klimmer  
Fax (43-1) 545 16 71 22  
Ms. Susanne Klimmer  
E-mail: klimmer@ibw.at  
Web address: <http://www.ibw.at>  
Joint Network Member for Austria with IBE



## Organisations associées

### abf-Austria/IBE

Arbeitsgemeinschaft  
Berufsbildungsforschung  
Institut für Berufs- und  
Erwachsenenbildungsforschung  
Raimundstraße 17  
A-4020 LINZ  
Tel. (43-732) 60 93 130  
Ms. M. Milanovich  
Fax (43-732) 60 93 13 21  
Ms. Marlis Milanovich  
E-mail: milanovich@ibe.co.at  
Web address: <http://www.ibe.co.at>  
Joint Network Member for Austria  
with IWB

### CIDES

Centro de Informação e  
Documentação Económica e Social  
Ministério do Trabalho e da  
Solidariedade  
Praça de Londres 2-1º Andar  
P-1091 LISBOA Codex  
Tel. (351-21) 843 10 35  
Ms. O. Lopes dos Santos  
Tel. (351-21) 843 10 36  
Ms. F. Hora  
Fax (351-21) 840 61 71  
Ms. Odete Lopes dos Santos  
Director  
E-mail:  
odete.santos@deppmts.gov.pt  
Ms. Fátima Hora  
Documentation Department  
E-mail: fatima.hora@deppmts.gov.pt  
Web address: <http://www.deppmts.gov.pt>

### NBE

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

### SIP

Internationella Programkontoret för  
utbildningsområdet, The Swedish Inter-  
national Programme Office for  
Education and Training  
Box 22007  
S-104 22 STOCKHOLM  
Tel. (46-8) 453 72 75 Heléne Säll  
Tel. (46-8) 453 72 18 Rolf Nordanskog  
Fax (46-8) 453 72 53 General  
Fax (46-8) 453 72 02 Ms. H. Säll  
Ms. Heléne Säll; E-mail:  
helene.sall@programkontoret.se  
Mr. Rolf Nordanskog; E-mail:  
rolf.nordanskog@programkontoret.se  
Ms. Sandra Dias Dos Santos; E-mail:  
sandra.dias.dos.santos@programkontoret.se  
Web address: <http://www.programkontoret.se>

### CIPD

The Chartered Institute of Personnel  
and Development  
CIPD House  
35 Camp Road  
LONDON  
SW19 4UX  
United Kingdom  
Tel. (44-20) 82 63 32 78 J. Schramm  
Tel. (44-20) 82 63 32 81 C. Doyle  
Fax (44-20) 82 63 33 33 General  
Ms. Jennifer Schramm  
Policy Adviser  
E-mail: j.schramm@cipd.co.uk  
Ms. Cathy Doyle, Information Officer  
E-mail: c.doyle@cipd.co.uk  
Web address: <http://www.cipd.co.uk>

### MENNT

samstarfsvettvangur atvinnulífs og  
skóla  
EDUCATE - Iceland  
Laugavegi 51  
IS-101 REYKJAVIK  
Tel. (354) 511 26 60  
Fax (354) 511 26 61  
Ms. Stefania Karlsdóttir  
General Director  
E-mail: stefania@mennt.is  
Ms. Adalheidur Jónsdóttir  
Project Manager  
E-mail: alla@mennt.is  
Ms. Bára Stefánsdóttir, Librarian  
barastef@ismennt.is  
Web address: <http://www.mennt.is>

### NCU

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

### DGEAC

European Commission  
DG Education and Culture  
Rue de la Loi 200  
B-1049 BRUXELLES  
Tel. (32-2) 295 75 62  
Ms. E. Spachis  
Tel. (32-2) 295 59 81  
Ms. D. Marchalant  
Fax (32-2) 295 57 23  
Fax (32-2) 296 42 59  
Ms. Eleni Spachis  
E-mail: eleni.spachis@cec.eu.int  
Ms. Dominique Marchalant  
E-mail:  
dominique.marchalant@cec.eu.int  
Web address: [http://europa.eu.int/comm/dgs/education\\_culture/index\\_en.htm](http://europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/index_en.htm)

### EURYDICE

the Education Information Network  
in Europe  
Le réseau d'information sur l'éducation  
en Europe  
15 rue d'Arlon  
B-1050 BRUXELLES  
Tel. (32-2) 238 30 11  
Fax (32-2) 230 65 62  
Ms. Luce Pepin, Director  
E-mail: info@eurydice.org  
Ms. Patricia Wastiau-Schlüter  
E-mail:  
patricia.wastiau.schluter@eurydice.org  
Web address:  
<http://www.eurydice.org>

### FVET

Foundation for Vocational Education  
and Training Reform  
Liivalaia 2  
EE-10118 TALLINN  
Tel. (372) 631 44 20  
Fax (372) 631 44 21  
Ms. Lea Orro  
Managing Director  
E-mail: lea@sekr.ee  
Ms. Eeva Kirsipuu  
E-mail: eeva.kirsipuu@sekr.ee  
Web address: <http://www.sekr.ee/eng/index.html>

### ETF

European Training Foundation  
Villa Gualino  
Viale Settimio Severo 65  
I-10133 TORINO  
Tel. (39-011) 630 22 22  
Fax (39-011) 630 22 00  
Ms. Gisela Schüring  
Information and Publications  
Department  
E-mail: gis@etf.eu.int  
Web address:  
<http://www.etf.eu.int/etfweb.nsf/>

### 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  
Ms. Catherine Krouch  
Documentation  
E-mail: c.krouch@itcilo.it  
Web address: <http://www.itcilo.org>

### ILO/BIT

International Labour Office  
Bureau International du Travail  
4 Route des Morillons  
CH-1211 GENEVE 22  
Tel. (41-22) 799 69 55  
Fax (41-22) 799 76 50  
Ms. Pierrette Dunand  
Employment & Training Department  
Documentalist  
E-mail: dunandp@ilo.org  
Web address: <http://www.ilo.org>

### DFEE

Department for Education and  
Employment  
Room E3  
Moorfoot  
SHEFFIELD  
S1 4PQ  
United Kingdom  
Tel. (44-114) 259 33 39  
Fax (44-114) 259 35 64  
Ms. Amanda Campbell  
Librarian  
E-mail:  
enquiries.library@dfee.gov.uk  
Web address: <http://www.open.gov.uk/index/.dfee/dfeehome.htm>

### 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  
Mr. Pedro Daniel Weinberg  
Director  
E-mail: weinberg@cinterfor.org.uy  
Mr. Juan Andres Tellagorri  
Documentalist  
E-mail: tellagor@cinterfor.org.uy  
Web address: <http://www.cinterfor.org.uy>



**Derniers  
numéros  
en français**



**N° 22/2001**

**Recherche**

- Profils de compétences en France et en Allemagne, aux Pays-Bas, au Portugal, en Suède et au Royaume-Uni (Åsa Murray, Hilary Steedman)
- La formation des installateurs d'équipements techniques du bâtiment: comparaison avec la France et l'Allemagne (Derek King)
- Assurer la transparence des compétences: identification, évaluation et reconnaissance de l'apprentissage non formel (Jens Bjørnåvold)

**La formation professionnelle et les jeunes**

- Avers et envers de la "qualification initiale": vers un socle de compétences de base pour tous (Ben Hövels)
- Que faire des "décrocheurs"? Un commentaire (Mark Blaug)

**La formation professionnelle en dehors de l'Union européenne**

- Analyse comparative des systèmes de contrôle des connaissances, d'évaluation et de certification français, allemand et turc (Tomris Çavdar)
- La formation professionnelle en Amérique latine (Manfred Wallenborn)



**N° 23/2001**

- Le programme Leonardo da Vinci (1995-1999) en Espagne: résultat d'un rapport d'évaluation (Lorenzo Cachón Rodríguez)
- La formation dans le contexte de réduction du temps de travail (Jacques Trautmann)
- Enseignement professionnel aux États-Unis: réformes et résultats (Matthias Kreysing)
- Développer les placements transnationaux en tant qu'outil didactique (Søren Kristensen)
- Quelles leçons pouvons-nous tirer de la mise en place de doubles qualifications en Europe? (Sabine Manning)
- Vers un apprentissage pour l'avenir: expériences pratiques (Klaus Halfpap)
- Entreprises virtuelles et formation professionnelle (Stefan Kreher)
- Formation professionnelle des personnes travaillant dans le domaine de l'égalité des chances pour les femmes (Julio Fernández Garrido, Luis Aramburu-Zabala Higuera)





## N° 24/2001

- Présentation du dossier *Jobrotation* (Éric Fries Guggenheim)
- Le *Jobrotation* (Athanasios Papathanasiou)
- Le “*Jobrotation*” en France: un dispositif précurseur (Patrick Guilloux)
- *Jobrotation* – attentes et réalisations: étude de cas dans la région de Brême (Hubertus Schick)
- *Jobrotation*  
Compte rendu d'application: *sks...* (Monika Kammeier)
- Le *Jobrotation* – un succès sans lendemain? (Jørgen Mørk, Thomas Braun)
- Expérience danoise du *Jobrotation*: étude de cas (Ghita Vejlebo, Thomas Braun)
- *Jobrotation*, un nouveau concept de la relation formation-emploi  
L'expérience de l'Allemagne et du Danemark (Uwe Grünewald, John Houman Sørensen)
- Conclusion (Éric Fries Guggenheim)



Prière de découper ou de recopier le bon de commande, de le glisser dans l'enveloppe à fenêtre et de l'envoyer au CEDEFOP



- Veuillez m'envoyer un exemplaire de démonstration gratuit
- Je souhaite lire européen et m'abonne à la Revue européenne “Formation professionnelle” pour un an. (3 numéros, EUR 15 plus TVA et frais d'envoi)
- Veuillez m'envoyer les numéros suivants de la Revue européenne “Formation professionnelle” au prix symbolique de EUR 7 par exemplaire (plus TVA et frais d'envoi)

## CEDEFOP

Centre européen pour le développement  
de la formation professionnelle  
PO Box 22427

**GR-55102 Thessalonique**

Numéro				
Langue				

Nom et prénom \_\_\_\_\_

Adresse \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



# Revue européenne “Formation professionnelle” Appel à contributions

La Revue européenne “Formation professionnelle” publie des articles rédigés par des chercheurs ou des spécialistes de la formation professionnelle et de l’emploi. Nous sommes en quête de contributions permettant à un vaste public de décideurs politiques, de chercheurs et de praticiens à l’échelle internationale d’être informés des résultats des recherches de haute qualité qui sont menées, notamment de la recherche comparative transnationale.

La Revue européenne est une publication indépendante, dont les articles sont soumis à une critique exigeante. Elle paraît trois fois par an en anglais, français, allemand et espagnol et jouit d’une large diffusion à travers l’Europe, à la fois dans les États membres de l’Union européenne et au-delà de ses frontières.

La Revue est publiée par le Cedefop (Centre européen pour le développement de la formation professionnelle) et vise à contribuer au débat et à la réflexion sur l’évolution de la formation et de l’enseignement professionnels, notamment en l’inscrivant dans une perspective européenne.

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

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

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

Les auteurs des articles peuvent les rédiger soit en leur nom propre, soit en tant que représentants d’une organisation. La longueur des articles devrait être de 2500 à 3000 mots. Ils peuvent être rédigés dans l’une des langues suivantes: espagnol, danois, allemand, grec, anglais, français, italien, néerlandais, norvégien, portugais, finnois et suédois.

Les articles seront transmis au Cedefop soit sur support papier accompagné d’une copie sur disquette (format Word), soit par courrier électronique (annexe au format Word); ils seront accompagnés d’une biographie succincte de l’auteur indiquant ses fonctions actuelles. Tous les articles proposés seront examinés par le Comité de rédaction de la Revue, qui se réserve le droit de décider de leur publication et informera les auteurs de sa décision. Les articles publiés dans la Revue ne doivent pas nécessairement refléter le point de vue du Cedefop. Au contraire, la Revue offre la possibilité de présenter différentes analyses et des positions variées, voire contradictoires.

Si vous souhaitez nous envoyer un article, veuillez contacter Éric Fries Guggenheim (rédacteur en chef) par téléphone: (30) 310 490 111, par fax (30) 310 490 099 ou par courrier électronique à l’adresse suivante: [efg@cedefop.gr](mailto:efg@cedefop.gr).

La **Revue Formation professionnelle**  
paraît trois fois par an en 4 langues (DE, EN, ES, FR).

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° 25 janvier – avril 2002/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. (30-310) 490 111 Fax (30-310) 490 020  
E-mail: [info@cedefop.eu.int](mailto:info@cedefop.eu.int) Page d'accueil: [www.cedefop.eu.int](http://www.cedefop.eu.int)  
Site interactif: [www.trainingvillage.gr](http://www.trainingvillage.gr)

---

---