

FORMATION

R e v u e e u r o p é e n n e

PROFESSIONNELLE

N° 21
septembre - décembre
2000/III
ISSN 0378-5092

Évolution dans
la formation profes-
sionnelle initiale

page 7/17/15/34

Questions de politique

pages 43/52/61

Étude de cas

page 66





Cedefop 1975-2000

Le Cedefop a 25 ans: un quart de siècle consacré à la recherche, au conseil en politique, à l'information et à la documentation dans le domaine de la formation professionnelle en Europe. Créé en 1975, le Cedefop a eu ses quartiers à Berlin pendant près de deux décennies, avant d'être transféré à Thessalonique en 1995.

Au cours de cette période, le Cedefop a aidé la Commission européenne, les États membres de l'UE et les partenaires sociaux à développer la politique de formation professionnelle en Europe. Il leur a apporté un soutien technique, il a été pour eux un conseiller compétent et un accompagnateur utile, critique aussi parfois, de la politique de formation professionnelle en Europe.

Au cours de ces 25 années, le Cedefop a réalisé des centaines d'études, organisé un nombre incalculable de séminaires et de congrès. La liste des publications parues depuis sa création est infinie. Il n'y a pour ainsi dire aucun aspect de la formation professionnelle en Europe qui ait échappé à son attention. Une multitude de résultats scientifiques, de recommandations et d'instruments pour le secteur de l'éducation et de la formation ont influé sur la politique et la pratique de la formation professionnelle en Europe.

Les anniversaires sont toujours l'occasion de se livrer à une rétrospective, utile pour juger les actions passées, mais aussi pour apprécier le présent et évaluer l'avenir.

Retour en arrière

En 1970, les systèmes éducatifs de presque tous les pays occidentaux sont plongés dans une crise déclenchée par les révoltes estudiantines de la fin des années 60. Il règne en République fédérale d'Allemagne, en France et dans d'autres pays d'Europe une atmosphère de renouveau: la politique éducative est à un tournant. L'enseignement, la formation, la science et la recherche sont les principaux thèmes des réformes à engager. Les problèmes de la formation initiale et continue préoccupent avant tout les gouver-

nements et les syndicats, qui demandent de concentrer les efforts sur l'amélioration systématique de la formation professionnelle grâce à la recherche.

En République fédérale d'Allemagne, l'Institut fédéral de recherche sur la formation professionnelle (BIBB, *Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung*) est créé en 1969. En 1970, le Centre d'études et de recherches sur les qualifications (CEREQ) en France et, en Autriche, l'Institut autrichien de recherche sur la formation professionnelle (ÖIBF, *Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung*) voient le jour, suivis par l'Institut pour le développement de la formation professionnelle (ISFOL, *Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori*), mis en place à Rome en 1973.

Sur la scène internationale aussi, la discussion sur les réformes bat son plein. En 1969, l'UNESCO crée à Genève le Bureau international de l'éducation, un an après la mise en place à Paris du Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI) de l'OCDE.

Dans la Communauté économique européenne d'alors, le Comité économique et social (CES) crée un groupe d'étude chargé de préparer une présentation commentée des systèmes d'éducation et de formation dans la CEE.

La proposition du Comité de créer un institut européen de recherche sur la formation et l'orientation professionnelle porte indéniablement la "signature de l'Allemagne". L'effet politique de cette étude est inestimable et le rapporteur, Maria Weber, vice-présidente de la Confédération des syndicats allemands (*Deutscher Gewerkschaftsbund*), s'inspire de l'exemple du *Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung* fondé en 1969 à Berlin. L'institut européen proposé est, par le contenu de sa mission et son organisation, le frère jumeau, à l'échelon communautaire, de l'institut de Berlin. Maria Weber réussit donc à créer aussi au niveau communautaire les conditions requises pour aborder les questions de



formation professionnelle dans une perspective scientifique.

Les années berlinoises

Le 10 février 1975, le Conseil des Communautés européennes décide de créer le Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (Cedefop). Le choix de Berlin(-Ouest) comme siège constitue un message politique: on veut démontrer que Berlin(-Ouest) fait partie de la Communauté européenne.

Dans le règlement de création, il est expressément spécifié que le Cedefop doit contribuer au développement et à la coordination de la recherche dans les domaines liés à la formation professionnelle. Or, à cette époque, la recherche sur la formation professionnelle est le domaine réservé de l'État. Les centres de recherche ont très peu de contacts avec leurs homologues d'autres pays, et les résultats de leurs travaux sont orientés exclusivement sur le système de formation professionnelle national.

Dans de telles circonstances, le Cedefop, qui vient d'être créé, atteint en peu de temps la position de "leader du marché". Bien entendu, d'autres organismes conduisent aussi des recherches scientifiques sur les questions liées à la politique de formation professionnelle, mais leurs travaux couvrent rarement plusieurs pays en même temps et ils ne s'inscrivent pratiquement jamais dans le contexte d'une comparaison à l'échelle de l'Europe.

Outre la coopération internationale et la diffusion d'informations et de documentation, le développement de la recherche fait l'objet d'une attention particulière. Le Cedefop commande de nombreuses études et recherches et il s'engage souvent sur un "terrain inexploré par la science", que ce soit par les thèmes qu'il aborde ou par la nature complémentaire de ses recherches.

Le besoin de réponses fondées scientifiquement aux questions concernant la formation professionnelle en Europe croît rapidement, de même que la demande d'informations ou de recherches comparatives internationales. Dans les États membres, des instituts privés et universi-

taires sont chargés de travaux de recherche qui étaient la spécialité quasi exclusive du Centre. Face à cette nouvelle "situation de marché", le Cedefop propose de nouvelles formes de coopération en matière de recherche. Depuis 1985, il organise des forums de recherche annuels pour les organisations des États membres travaillant dans le domaine de la formation professionnelle, offrant ainsi aux organismes de recherche nationaux la possibilité d'échanger des expériences et de trouver des idées pour la coopération internationale.

Nouveau départ à Thessalonique

On s'est beaucoup interrogé sur les raisons pour lesquelles les chefs d'État et de gouvernement des États membres de l'UE décident en octobre 1993 de transférer le Cedefop de Berlin à Thessalonique. Toujours est-il que cette décision surprend tout le monde. Pourtant, elle n'a pas été prise dans la précipitation. L'argument de politique extérieure qui justifiait en 1975 l'établissement du Centre à Berlin(-Ouest) perd sa raison d'être avec la réunification de l'Allemagne. Le gouvernement du Land de Berlin s'emploie à conserver le Centre dans la ville – mais en vain. Dans le contexte de la décision d'établir la Banque centrale européenne à Francfort-sur-le-Main, on convient de transférer le Cedefop à Thessalonique (Grèce).

Cette décision est source de grandes difficultés pour tous les collaborateurs du Centre et leurs familles. Beaucoup ne peuvent pas suivre le Cedefop à Thessalonique, pour des raisons personnelles et sociales, et beaucoup doivent consentir des sacrifices personnels. Mais le transfert est aussi une chance, celle du renouveau du Cedefop et celle d'un recommencement. Ces chances ont été saisies. Avec le recul, on peut dire que le transfert à Thessalonique a fait du bien au Cedefop.

Au cours des 25 dernières années, le Cedefop est devenu le point de ralliement des intervenants de la formation professionnelle dans l'UE. Ses collaborateurs sont plus nombreux et il est plus "jeune" que jamais. Ses tâches se sont encore diversifiées. Ses produits et ses services s'adressent à un public de plus en plus nombreux de jour en jour: la Commission



européenne, les États membres, les partenaires sociaux, le Parlement européen, les administrations régionales et scientifiques et les "praticiens de la formation professionnelle", dans les États membres de l'UE comme dans les pays associés (Islande et Norvège) et les pays candidats à l'adhésion.

Au cours de ces 25 années, le Cedefop a acquis un grand savoir-faire et une large expertise dans ses domaines d'activité classiques:

- a) sélection, compilation et analyse de données sur la formation professionnelle;
- b) participation à des projets de recherche et coordination de travaux de recherche;
- c) exploitation et diffusion d'informations sur le thème de la formation professionnelle initiale et continue en Europe;
- d) enfin, soutien et promotion de la recherche de solutions concertées et multinationales aux problèmes qui se posent dans le contexte de la formation professionnelle.

Le Cedefop donne à la recherche dans ces domaines des impulsions durables et contribue indubitablement à conférer à la formation professionnelle une dimension européenne.

Le Cedefop dispose de locaux spacieux, modernes et bien équipés. Des milliers

d'experts lui rendent visite chaque année et participent aux séminaires et conférences qu'il organise.

Le Cedefop s'est adapté aux nouvelles exigences socio-économiques.

Le Cedefop est un partenaire fiable, auquel la Commission européenne fait souvent appel. Il a amélioré et intensifié les formes éprouvées de coopération avec les gouvernements et les partenaires sociaux des États membres. Ses travaux ne sont toutefois pas centrés sur des institutions, des groupes ou des organisations, mais sur des êtres humains. Ce sont des êtres humains que le Cedefop veut aider.

Le Cedefop a 25 ans. Il est dans la fleur de l'âge et ne cesse de se développer. Il assume pleinement sa mission et il est convaincu de l'importance de la formation professionnelle pour l'établissement et le maintien de liens sociaux. Vous tous qui partagez nos convictions, soyez assurés que votre soutien continu est pour nous d'un grand prix!

Johan van Rens
Directeur

S. Oliver Lübke
Président du
Conseil
d'administration

www.trainingvillage.gr/etv
www.cedefop.eu.int

Corrigendum

Au n° 20 de la Revue européenne "Formation professionnelle", il manque à la page 41 l'indication suivante:

"Working to learn: an holistic approach to young people's education and training" par Peter Senker, Helen Rainbird, Karen Evans, Phil Hodgkinson, Ewart Keep, Malcolm Maguire, David Raffe and Lorna Unwin, forme un chapitre de "Apprenticeship: Towards a new paradigm of learning", publié par Patrick Ainley et Helen Rainbird et édité par Kogan Page, Londres.

Cet article a été reproduit avec la permission de la maison Kogan Page Publishers Ltd.

Nous demandons à nos lecteur d'excuser cette omission.





Sommaire

Évolution dans la formation professionnelle initiale

L'enseignement professionnel qualifié après 2000: rapport sur un projet pilote en Suède 7

Jan Johansson, Torsten Björkman, Marita Olsson, Mats Lindel

Le projet pilote EPQ, qui introduit une nouvelle forme de formation professionnelle postobligatoire, a donné des résultats apparemment positifs. Son évolution future relève du processus politique.

La certification des compétences partielles Une troisième voie vers un diplôme de l'enseignement secondaire supérieur en Norvège 17

Karl J. Skårbrevik, Finn Ove Båtevik

Quatre programmes expérimentaux permettant la certification de compétences partielles se sont heurtés à des obstacles juridiques et structurels.

La formation et l'enseignement professionnels à l'école – une initiative australienne: vers l'intégration des études professionnelles et générales dans le programme du secondaire supérieur 25

John Polesel

Les premiers résultats indiquent que l'initiative de formation et d'enseignement professionnels à l'école a réussi l'intégration de la formation professionnelle et de l'enseignement général dans le second cycle du secondaire

Développement de programmes pédagogiques dans le cadre de la formation professionnelle duale en Allemagne 34

Klaus Halfpap

Un certain nombre de projets pilotes ont été menés en Allemagne pour tester et évaluer l'apprentissage par l'action parmi les sujets.

Questions de politique

La contribution active de la formation et du dialogue social au changement organisationnel 43

Michael Kelleher, Peter Cressey

Le dialogue social peut jouer un rôle déterminant dans le développement des compétences, la requalification, la formation et l'augmentation des investissements des entreprises dans les ressources humaines.

Cadre politique et juridique pour le développement de la politique de formation dans l'Union européenne 2^e partie – de Maastricht à Amsterdam 52

Steve Bainbridge, Julie Murray

Le cadre politique pour la formation professionnelle de l'Union européenne a soutenu le développement de l'apprentissage tout au long de la vie, mais, contrairement à ce qui s'est passé pour la politique de l'emploi, on peut se demander si l'Union européenne joue suffisamment son rôle de point de référence pour les politiques nationales.

La Cour de justice européenne promeut la mobilité des étudiants 61

Walter Demmelhuber

Il convient d'instaurer dès que possible une politique d'éducation européenne globale concernant les échanges d'étudiants et les droits des étudiants libres.



Étude de cas

Héraclès, un projet associatif d'intégration sociale et professionnelle des travailleurs handicapés 66

Marc Schaeffer

L'opération Héraclès est un projet de rupture avec le fonctionnement institutionnel des établissements de travail protégé.

À lire

Choix de lectures 74



L'enseignement professionnel qualifié après 2000: rapport sur un projet pilote en Suède

Introduction

Un projet pilote d'enseignement professionnel qualifié (EPQ)² a été mené en Suède. Ce projet avait pour objectif de tester de nouvelles formations et pédagogies ainsi que différents prestataires de cours. Parallèlement, le projet donnait la possibilité de mesurer l'intérêt que ce type d'enseignement professionnel pouvait susciter chez les employeurs et chez les étudiants. Le résultat de ces expériences permettra au Parlement suédois de décider de l'éventuel développement de l'EPQ en 2000.

Cet article se fonde sur une évaluation du projet pilote d'EPQ (Björkman et al., 1999).

Le système éducatif suédois

En Suède, le système éducatif public comprend la scolarité obligatoire et plusieurs types d'enseignement postobligatoire volontaire. Les établissements d'enseignement postobligatoire volontaire se répartissent entre les établissements du second cycle du secondaire et les centres municipaux de formation pour adultes. À l'issue de leur scolarité obligatoire, la plupart des élèves s'orientent vers le second cycle du secondaire et l'achèvent, pour la plupart, en trois ans.

La législation impose aux municipalités de proposer un enseignement postobligatoire à tous les élèves ayant achevé leur scolarité obligatoire. En Suède, les éta-

blissements du second cycle du secondaire forment les élèves à la vie active et civique. Il existe seize programmes nationaux, tous d'une durée de trois ans. Chacun de ces programmes de second cycle comprend les huit matières fondamentales suivantes: anglais, enseignement artistique, éducation physique et sanitaire, mathématiques, sciences naturelles, éducation civique, suédois et instruction religieuse. Au début du second cycle, les élèves ont la liberté de choisir l'un des seize programmes proposés et en principe ce choix est respecté.

Quatorze de ces programmes pédagogiques ont une orientation professionnelle et comptent une formation d'au moins quinze semaines en entreprise. Les deux programmes restants, à savoir les sciences naturelles et les sciences sociales, constituent davantage une préparation aux études universitaires.

En Suède, l'enseignement des adultes est très varié et traditionnellement bien ancré. Il comprend diverses formes, telles que l'enseignement professionnel national ou municipal, la formation des demandeurs d'emploi, les stages internes en entreprise et le développement des compétences sur le lieu de travail.

Enseignement professionnel qualifié

Une nouvelle forme d'enseignement professionnel qualifié (EPQ) a été introduite dans ce système, dans le cadre d'un projet pilote. L'EPQ est une nouvelle forme d'enseignement postsecondaire, réclamée

Jan Johansson

Université de Nouvelle-Galles-du-Sud, Australie et université technologique de Luleå, Suède.

Torsten Björkman

Collège national de la défense, Stockholm, et université technologique de Luleå, Suède.

Marita Olsson

Université technologique de Luleå, Suède.

Mats Lindell¹

Université technologique de Luleå, Suède.

Une nouvelle forme d'enseignement professionnel qualifié (EPQ) a vu le jour en Suède dans le cadre d'un projet pilote. L'EPQ représente un nouveau type de l'enseignement postsecondaire, réclamé depuis longtemps par les entreprises. Un tiers du temps d'enseignement est consacré à l'application avancée des acquis théoriques sur le lieu de travail. Dans cet article, les auteurs font le bilan du projet pilote, qu'ils estiment positif. Ils proposent ensuite quatre options pour la poursuite de l'EPQ en Suède – un choix qui relève, cependant, du domaine politique.

1) Les auteurs adressent leurs remerciements au professeur Michael Quinlan, de l'université de Nouvelle-Galles-du-Sud pour ses précieux commentaires sur une première version de cet article. Ils remercient également Maria Fredriksson, Rickard Garvare, Bengt Klefsjö, Mats Lindell, Antony Lindgren, et Magnus Svensson pour leur contribution à ce projet.

2) Le projet pilote était encadré par les dispositions gouvernementales suivantes: décret SFS 1996:339 et règlement SFS 1996: 372.



“L’EPQ est une nouvelle forme d’enseignement postsecondaire, réclamée depuis longtemps par les entreprises. Dans le cadre de l’EPQ, un tiers du temps de l’instruction est consacré à l’application de haut niveau des connaissances théoriques dans l’entreprise. L’objectif poursuivi n’était pas tant d’organiser les cours comme un apprentissage traditionnel, mais de centrer l’enseignement sur l’entreprise et sur la résolution des problèmes qui s’y posent, dans une approche pédagogique globale.”

“Le nouveau modèle a fait l’objet de deux objections majeures. La première concernait la capacité des entreprises à accueillir suffisamment de stagiaires. La deuxième posait la question de savoir si l’EPQ doit constituer un système éducatif indépendant ou, au contraire, s’intégrer dans les universités et autres centres existants d’enseignement supérieur.”

3) Nous avons reçu 7 908 réponses (80,7 %).

4) Nous avons reçu 3 435 réponses (74,9 %).

5) Nous avons reçu 1 124 réponses (86,9 %).

depuis longtemps par les entreprises. Dans le cadre de l’EPQ, un tiers du temps de l’instruction est consacré à l’application de haut niveau des connaissances théoriques dans l’entreprise. L’objectif poursuivi n’était pas tant d’organiser les cours comme un apprentissage traditionnel, mais de centrer l’enseignement sur l’entreprise et sur la résolution des problèmes qui s’y posent, dans une approche pédagogique globale. Il était également prévu de structurer les cours dans une étroite coopération entre les entreprises et les prestataires de cours (établissements du second cycle du secondaire, centres municipaux d’enseignement pour adultes, établissements d’enseignement postobligatoire, universités et prestataires privés). Aucune restriction n’a été apportée aux catégories professionnelles pouvant être concernées par l’EPQ. Les cours étaient ouverts à tous les élèves ayant complété leur scolarité secondaire, mais aussi aux salariés souhaitant acquérir des compétences dans un domaine particulier. Les cours d’EPQ étaient financés par l’État, avec une participation des entreprises au financement de l’enseignement assuré dans les lieux de travail.

Dès la phase de conception, le concept même d’enseignement professionnel a été critiqué. Le nouveau modèle a fait l’objet de deux objections majeures. La première concernait la capacité des entreprises à accueillir suffisamment de stagiaires. La deuxième posait la question de savoir si l’EPQ doit constituer un système éducatif indépendant ou, au contraire, s’intégrer dans les universités et autres centres existants d’enseignement supérieur. Cette dernière question débouchait sur une discussion sur le niveau réellement postsecondaire de l’EPQ et, le cas échéant, sur son éventuelle intégration dans le système universitaire. C’est, notamment, pour tenir compte de ces discussions que l’EPQ a démarré sous forme de projet pilote, afin d’expérimenter et d’évaluer de nouveaux programmes et pédagogies ainsi que de nouveaux prestataires de cours.

Méthode

Le modèle d’évaluation utilisé était fondé sur l’auto-évaluation des différents cours. L’objectif de cette auto-évaluation était double. En premier lieu, cette méthode

a été jugée apte à collecter des informations nécessaires à l’investigation entreprise. Parallèlement, on escomptait que le processus d’auto-évaluation encouragerait les participants à mener une réflexion sur leur propre travail et constituerait ainsi à la longue un instrument d’amélioration de la qualité. Dans une seconde étape, des visites ont été effectuées dans vingt-quatre cours afin de préciser et de développer l’auto-évaluation précédemment réalisée et de tenter, corrélativement, d’en évaluer la validité. Ces visites ont été planifiées de manière à donner la parole à toutes les parties concernées.

Les auto-évaluations et les visites décrites ci-dessus ont été complétées par une série d’enquêtes sous forme de questionnaires adressés à tous les étudiants. Le premier questionnaire (9 804 étudiants)³, distribué au début de la période d’étude, portait sur la situation sociale et les antécédents scolaires des élèves. Certaines questions portaient plus spécifiquement sur les choix de programmes et les attentes des étudiants. Le deuxième questionnaire (4 586 étudiants)⁴ a été distribué pendant la dernière phase de l’étude et portait sur l’expérience apportée par les cours. Le troisième questionnaire (1 293 étudiants)⁵ a été distribué six mois après la fin de l’enseignement afin de toucher le plus grand nombre possible d’étudiants entrant dans la vie active, “moment de vérité” où leurs attentes se voient exhaussées ou déçues. Figuraient dans ce questionnaire des questions sur l’expérience apportée par les différents cours ainsi que sur la confrontation avec le marché de l’emploi.

Contenu et structure de l’enseignement professionnel qualifié

Le projet pilote a été géré par la commission sur l’enseignement professionnel qualifié, créée par le gouvernement. Cette commission comprend des représentants d’un certain nombre de partis politiques, d’organisations professionnelles, des municipalités et des établissements d’enseignement supérieur.

La commission a invité de nombreux acteurs à participer au projet pilote. À cette



occasion, plus de 800 postulants se sont manifestés. Pendant les trois premières années, la commission a approuvé 208 programmes. Les trois principaux prestataires ont été les municipalités, à travers les établissements d'enseignement secondaire et d'enseignement pour adultes (59 %), les instituts privés et les entreprises de formation (19 %) et, enfin, les universités et établissements d'enseignement supérieur.

L'enseignement était de niveau postsecondaire, c'est-à-dire que les candidats devaient avoir accompli le second cycle du secondaire ou justifier de compétences équivalentes pour pouvoir s'inscrire aux cours. D'après les données recueillies, 48 % des étudiants avaient achevé la partie théorique du programme du second cycle du secondaire et 48 % la partie pratique (les 4 % restants étaient des cas particuliers, notamment des étudiants venant de pays étrangers).

La durée des cours variait de 40 à 120 points (c'est-à-dire, de 40 à 120 semaines d'enseignement à plein temps), mais elle était le plus souvent (76 %) de 80 points. Certains cours étaient trimestriels, tandis que d'autres étaient assurés en continu sans division en trimestres. Un cours de 80 points ou plus permettait d'obtenir un certificat ou un diplôme d'EPQ.

Le contenu des cours reprenait des éléments du second cycle du secondaire, des trois cycles de l'enseignement postobligatoire ainsi que du monde du travail. Les enseignants étaient soit employés à titre permanent, soit, pour certains, appelés à dispenser un enseignement ponctuel ou sur un sujet particulier ; d'autres enfin étaient sous contrat à durée déterminée. L'objectif global était que les cours soient à la fois orientés sur les acquisitions pratiques tout en dispensant des connaissances théoriques approfondies. L'interface entre les connaissances théoriques et la pratique en entreprise semblait importante pour assurer la qualité des cours et pour répondre aux besoins des entreprises et des étudiants. Les élèves suivant un EPQ avaient droit à une assistance pédagogique conformément à la législation sur l'enseignement supérieur.

L'apprentissage sur le lieu de travail était une composante importante de l'EPQ. Un

tiers du temps de formation se déroulait en entreprise, où les élèves apprenaient à aiguiser leurs capacités analytiques, à appliquer des approches globales et systémiques et à prendre des responsabilités. La réussite de cette démarche supposait la disponibilité dans l'entreprise d'un personnel de supervision hautement qualifié. L'organisation de l'entreprise devait donc permettre l'apprentissage, condition importante. Si l'objectif de l'enseignement et de la formation en entreprise était bien d'offrir une expérience professionnelle pour un métier donné, il ne se réduisait pas aux formes conventionnelles, plus étroites, des formations internes en entreprise.

Compte tenu de l'importance du volet pratique en entreprise de l'EPQ, la participation active des employeurs dans la conception des cours était une condition préalable. Des représentants du monde du travail ont également été sollicités pour former une majorité à l'intérieur des groupes de direction des cours.

Résultats

Il était prévisible que l'évaluation d'un projet aussi important que le projet pilote d'EPQ déboucherait sur des résultats diversifiés. Nous traiterons ci-après uniquement de trois types de questions. Premièrement, quel genre de cours les prestataires ont-ils proposé ? Quels étaient le contenu et la nature des cours et étaient-ils conformes aux demandes du marché ? Deuxièmement, comment était organisé l'enseignement sur le lieu de travail ? Troisièmement, quelle a été la réponse des entreprises ? Quel a été le parcours des étudiants après leurs examens et quel a été, rétrospectivement, leur jugement sur les cours ?

Cours en rapport avec les demandes du marché

Les lignes directrices du projet pilote n'apportaient quasiment pas de restrictions. Cela signifie que les prestataires de formation étaient libres de prendre des initiatives, de sorte que les cours ont été le reflet de la manière dont les besoins du marché étaient perçus aussi bien par la commission que par les prestataires de formation. En ce qui concerne ce dernier



Tableau 1

Nombre de cours et d'étudiants par secteur professionnel.

Secteur professionnel	Cours		Étudiants	
	Nombre	%	Nombre	%
Industrie de fabrication	52	25	2306	22
Technologies de l'information	45	22	2508	24
Commerce et gestion	24	12	1560	15
Tourisme et restauration	20	10	1179	11
Industrie du bâtiment	13	6	607	6
Autres	13	6	437	4
Transports	10	5	574	5
Soins de santé	9	4	284	3
Agriculture, sylviculture et horticulture	8	4	327	3
Industrie du bois	5	2	190	2
Environnement	5	2	305	3
Agroalimentaire	4	2	206	2
Total	208	100	10483	100

logies de l'information ont attiré 24 % des étudiants en EPQ, alors qu'il est difficile d'estimer leur contribution au marché de l'emploi (une bonne estimation n'impute à ce secteur que 5 % de l'offre). Dans ce secteur particulier, les priorités gouvernementales semblent donc avoir joué favorablement (ou, plus simplement, la demande a rejoint les priorités fixées). Si ce schéma de fonctionnement peut éventuellement répondre aux besoins futurs du marché du travail, en revanche ce dernier est peu susceptible de varier au point de recouvrir des écarts aussi importants.

Il est sans doute plus facile de comprendre ces déséquilibres comme une réponse immédiate à la pénurie actuelle de main-d'œuvre dans certains secteurs (en particulier les technologies de l'information et le tourisme) plutôt que de tenter de relier globalement le nombre des étudiants avec le marché du travail. De ce point de vue, nous devons considérer la répartition des étudiants comme une donnée provisoire, qui devra être constamment revue. C'est ce qui peut expliquer l'intérêt pour le secteur du tourisme. Ce secteur sera probablement en mesure de donner du travail à un millier d'étudiants dans les prochaines années, mais nous ne pouvons pas savoir si cette tendance se poursuivra à long terme. Le secteur des technologies de l'information manque également de main-d'œuvre, mais ici entre en jeu la capacité des EPQ de former des personnes suffisamment qualifiées pour satisfaire cette demande, ce qui reste à démontrer. Beaucoup de ces cours sont d'un niveau qui n'atteint pas celui de l'enseignement postsecondaire et ils devraient être rattachés au second cycle du secondaire. Nous avons qualifié ces cours de "formations passe-partout [littéralement: permis de conduire]", qui devraient, à terme, figurer dans tous les programmes.

Par ailleurs, la seule référence aux demandes du marché du travail ne suffit pas à expliquer le nombre limité d'étudiants s'orientant vers les métiers de la santé. À cet égard, nous avons affaire à un autre mécanisme, celui du professionnalisme. En Suède, l'accès aux métiers de la santé est fortement réglementé par une législation sectorielle. Par exemple, il est interdit d'exercer la profession de médecin généraliste ou d'infirmier sans la qualification correspondante. Les postes d'aide-

"La première observation émanant du tableau 1 concerne la forte concentration de cours dans quatre secteurs professionnels, à savoir la fabrication (22 %), les technologies de l'information (24 %), le commerce et la gestion (15 %) et le tourisme et la restauration (11 %). Au total, ces quatre secteurs ont attiré près de 72 % des étudiants, ce qui ne présente pas de commune mesure avec leur réel apport en termes d'offre globale d'emplois."

point, il convient de noter une restriction par laquelle le gouvernement imposait à la commission de donner la priorité aux formations techniques, aux technologies de l'information⁶ et au secteur de la santé⁷. Cela rappelé, la liste des formations proposées figure au tableau 1.

La première observation émanant du tableau 1 concerne la forte concentration de cours dans quatre secteurs professionnels, à savoir la fabrication (22 %), les technologies de l'information (24 %), le commerce et la gestion (15 %) et le tourisme et la restauration (11 %). Au total, ces quatre secteurs ont attiré près de 72 % des étudiants, ce qui ne présente pas de commune mesure avec leur réel apport en termes d'offre globale d'emplois. Huit autres secteurs se partageaient les 28 % des étudiants restants.

Une autre observation intéressante concerne la sous-représentation significative de certains secteurs. Le secteur de la santé, par exemple, n'a attiré que 3 % des élèves en EPQ, bien qu'il représente 15 % de l'offre d'emploi et qu'il ait bénéficié d'un traitement prioritaire du fait des consignes du gouvernement (voir ci-dessus). À l'inverse, le secteur du tourisme, qui ne représente que 3 % du marché de l'emploi, a attiré 11 % des élèves. Les techno-

6) Projet de loi: Regeringens proposition 1997/98:150. *1998 års ekonomiska vårproposition* (Ébauche de projet de loi proposé par le ministre des Finances en 1998). Stockholm: Finansdepartementet.

7) Projet de loi: Regeringens proposition 1997/98:113. *Nationell handlingsplan för äldrepolitiken* (Programme national d'action pour les personnes âgées). Stockholm: Socialdepartementet.



soignant hospitalier ou d'infirmier sont également réservés aux personnes ayant reçu l'enseignement requis. Dans ce système très réglementé, il est important de définir très précisément la frontière entre les différentes professions. Notre sensation est qu'à cet égard, le succès des EPQ a été limité. À titre de comparaison, dans le secteur de la fabrication, non assujetti à des démarcations professionnelles aussi strictes, les entreprises et les prestataires de formation ont travaillé en étroite collaboration.

Nature des cours

D'autres aspects entrant dans l'analyse des cours étaient notamment leur composition spécifique, leur positionnement à l'égard des entreprises et leur capacité de répondre au marché de l'emploi. Les cours ciblent-ils des métiers spécifiques, ou s'orientent-ils plus largement vers tel ou tel secteur professionnel ? Les cours atteignent-ils les nouveaux secteurs du marché du travail, ou se cantonnent-ils aux secteurs traditionnels ? Intègrent-ils des aspects de la création d'entreprise ou de l'auto-emploi ?

Nos résultats indiquent que près de 80 % des cours se polarisent sur un métier spécifique, tandis que 20 % ont une portée plus générale, par exemple les cours consacrés aux technologies de l'information, que nous avons qualifiés ci-dessus de "formations passe-partout". Le contenu des cours relevant des secteurs du bâtiment ou du commerce et de la gestion était souvent plus général que celui des cours donnés dans d'autres disciplines. En général, les formations dans le bâtiment visaient les tâches propres aux postes de contremaître ou de chef de chantier, et les programmes des EPQ reflétaient cette tradition. De même, le contenu des formations commerciales était plutôt général. En réalité, une grande partie de ces cours avait pour but de former à des postes liés à la supervision ou à l'encadrement. De tels cours concernaient en général des secteurs bien intégrés, comme le bâtiment ou la fabrication. Bien entendu, les frontières sont difficiles à délimiter. Nous avons affaire à une suite continue, dans laquelle certains cours sont plus généraux que d'autres. Il est difficile d'estimer le degré de généralité des cours destinés aux techniciens de la fabrication.

Par certains aspects, ils sont très généraux. D'un autre côté, ce sont des cours qui forment à un métier bien défini, celui d'ingénieur. Il a été décidé de les définir comme centrés sur un métier. Il reste à savoir si les entreprises accepteront de considérer les élèves issus de ces cours comme des ingénieurs. Nous n'avons pas trouvé de cours dont le contenu soit général au point de barrer l'accès des stagiaires au marché du travail.

L'EPQ avait également pour ambition de donner la préférence à de nouveaux sous-secteurs et métiers. Nos résultats montrent que la plupart des cours concernaient des secteurs établis et formaient à des métiers bien ancrés. Certes, nous avons observé quelques cours innovants, notamment dans les secteurs de l'environnement, des technologies de l'information et du commerce et de la gestion. Dans le premier cas, l'innovation est très clairement favorisée par la réglementation. La Suède a récemment entériné un ensemble de lois sur l'environnement qui contraignent les entreprises et le secteur public de s'occuper de certains problèmes écologiques. À l'heure actuelle, il n'y a pas suffisamment de formations qui traitent de ces questions. Le secteur des technologies de l'information est plus difficile à analyser. En un sens, ce secteur est entièrement nouveau, créateur de nouveaux métiers et de nouvelles tâches ; mais le degré de nouveauté est variable. Nous trouvons, par exemple, des cours consacrés au traitement des signaux ou à la programmation de logiciels, disciplines déjà traditionnelles, et d'autres formant aux nouveaux métiers du multimédia comme celui de webmaster. Dans le secteur du commerce et de la gestion, certains cours forment aux techniques de vente appliquées à des produits spécifiques, tandis que d'autres se focalisent sur le commerce international. L'intérêt pour le commerce international est lié à l'entrée de la Suède dans l'Union européenne.

Dans l'ensemble, beaucoup de cours semblent viser les secteurs qui connaissent une pénurie de main-d'œuvre. La plus forte demande émane des entreprises privées, par exemple dans le secteur des technologies de l'information pour les informaticiens et autres techniciens, ou dans le secteur du bâtiment pour les contremaîtres. Un deuxième groupe identifiable est celui du

"Si ce schéma de fonctionnement peut éventuellement répondre aux besoins futurs du marché du travail, en revanche ce dernier est peu susceptible de varier au point de recouvrir des écarts aussi importants."

"Près de 80 % des cours se polarisent sur un métier spécifique, tandis que 20 % ont une portée plus générale, par exemple les cours consacrés aux technologies de l'information."

"La plupart des cours concernaient des secteurs établis et formaient à des métiers bien ancrés."



“Près de 25 % des cours intègrent des aspects liés à l’entrepreneuriat ou à l’auto-emploi. L’intérêt pour ces sujets était manifestement plus vif dans les secteurs secondaires, comme l’alimentation ou l’industrie du bois, que dans les secteurs plus importants.”

“Notre analyse des cours montre qu’ils ont pris des formes légèrement différentes de celles prévues à l’origine.”

commerce et de la gestion. Le profil recherché pour le poste de secrétaire comprend des compétences en micro-informatique (pratique des logiciels Word et Excel ainsi que de différents logiciels de comptabilité). Ce genre de compétences est particulièrement recherché par les agences d’intérim, telles que Manpower (entreprises en pleine expansion).

Près de 25 % des cours intègrent des aspects liés à l’entrepreneuriat ou à l’auto-emploi. L’intérêt pour ces sujets était manifestement plus vif dans les secteurs secondaires, comme l’alimentation ou l’industrie du bois, que dans les secteurs plus importants, et il était pratiquement nul dans les secteurs majeurs tels que l’industrie ou les technologies de l’information. Les cours consacrés à l’agriculture, à la sylviculture ou à l’horticulture visaient essentiellement les successeurs d’exploitants appelés à reprendre l’exploitation familiale.

En résumé, notre analyse des cours montre qu’ils ont pris des formes légèrement différentes de celles prévues à l’origine. En outre, à l’exception des cours consacrés aux technologies de l’information, les cours accueillis avec le plus d’enthousiasme n’ont pas été ceux qui avaient été pressentis lors des débats préliminaires ou dans la planification et la mise en œuvre des consignes gouvernementales. Il n’était ni prévu ni programmé de consacrer tant de cours à la promotion des contremaîtres ni à la création d’entreprise ou à l’auto-emploi. Il reste à savoir si ce glissement est positif ou négatif.

L’enseignement sur le lieu de travail

Comme nous l’avons évoqué précédemment, l’apprentissage sur le lieu de travail est une composante importante de l’EPQ. Sachant que les directives du projet pilote comportaient relativement peu de contraintes, il semble intéressant d’examiner comment cet aspect de la formation a été effectivement conduit, comment l’enseignement a été organisé dans l’entreprise et comment il a été reçu et évalué par les étudiants et par les entreprises. D’après les données dont nous disposons, l’enseignement sur le lieu de travail peut prendre l’une des quatre formes suivantes: le stage, le projet, l’apprentissage et l’adoption.

La plupart des formations sur le lieu de travail ont été organisées comme des périodes classiques de stage. Les étudiants étaient invités à mettre en pratique leurs connaissances théoriques. Habituellement, ils commençaient par des fragments d’opérations simples et progressaient graduellement vers une utilisation pleine de leur temps au poste de travail.

La deuxième forme d’organisation, fréquemment utilisée, consistait à mener un projet à terme dans l’entreprise. Par exemple, les étudiants pouvaient élaborer un plan de marché ou concevoir des pages web pour l’entreprise. Cette forme d’organisation permettait à l’étudiant d’apprendre à s’organiser et à coordonner son travail, souvent en collaborant avec d’autres étudiants et avec des membres du personnel de l’entreprise.

La troisième forme, l’apprentissage traditionnel, n’a été utilisée que dans quelques cours préparant à des métiers d’artisanat ou de commerce. Les étudiants pouvaient s’exercer au métier sous la supervision d’un tuteur expérimenté et se familiariser avec ses traditions. L’apprentissage réel des étudiants était en fonction du tuteur et de la production qui devait être réalisée pendant la période de référence.

Enfin, quelques cours consacrés à la création d’entreprise et à l’auto-emploi ont fait appel à un système que nous pourrions qualifier d’adoption. Les étudiants étaient adoptés par un groupe d’entreprises et ils définissaient avec les enseignants et les représentants de ces entreprises les formes d’enseignement sur le lieu de travail qui répondaient le mieux aux besoins de chaque étudiant.

Comme nous l’avons mentionné auparavant, une des critiques adressées au concept d’EPQ était qu’il surestimait l’intérêt que de ce type d’enseignement susciterait chez les acteurs économiques. La question essentielle était de savoir si les entreprises fourniraient suffisamment de postes de travail pour que chaque étudiant puisse suivre sa formation pratique en entreprise. Cette critique s’est avérée excessive, en tout cas en ce qui concerne le projet pilote. Pour la plupart des cours, les stages en entreprise ont été fournis en nombre suffisant et sans difficulté.



Toutefois, il reste à savoir si cette question ne posera pas un problème au fur et à mesure du développement du programme. Nous ne pouvons pas prévoir la consistance du système. Il n'en est que plus important d'établir un dialogue avec les entreprises, afin de leur faire accepter l'EPQ, condition indispensable à la réussite du système.

Dans l'ensemble, les étudiants étaient satisfaits de l'intégration du stage en entreprise dans leur formation à l'école. Ils nous ont confié que le passage en entreprise leur a permis de mieux comprendre l'enseignement théorique. Ils considèrent maintenant que l'enseignement scolaire est nécessaire à la vie professionnelle et estiment avoir une attitude plus positive à l'égard du système éducatif grâce à leur expérience de formation en entreprise. Beaucoup d'étudiants ont choisi l'EPQ précisément en raison du volet de formation en entreprise (représentant un tiers du temps total de formation). En réponse à une des questions, 84 % des étudiants ont estimé que cette forme d'enseignement intégré était celle qui leur convenait le mieux et 89 % se sont déclarés satisfaits de leur dernière période de formation en entreprise. À notre avis, l'apprentissage en entreprise peut être perçu comme une alternative intéressante par les jeunes peu motivés par les études théoriques.

Les étudiants et le marché du travail

Un verdict plus définitif concernant les cours d'EPQ peut être établi à partir du parcours des étudiants après les examens et de l'opinion qu'ils se font rétrospectivement de leur formation. Nous avons interrogé les étudiants six mois après la fin de leurs examens⁸.

Comme l'indique le tableau 2, 75 % des étudiants ont trouvé du travail dans les six mois qui ont suivi la fin des cours. Dans le climat actuel du marché de l'emploi, ces résultats sont perçus comme positifs. En outre, 4 % des étudiants ont créé leur propre entreprise. Ainsi, au total, 79 % des étudiants sont occupés. Par ailleurs, 84 % de ceux qui ont trouvé du travail ou créé leur emploi affirment travailler dans un domaine correspondant à ce qu'ils ont appris dans l'EPQ. Toutefois, à la vue du tableau 2 il est décevant

Situation des étudiants six mois après les examens finaux (nombre et pourcentage)

Tableau 2

	Nombre	%
Occupés	845	75
Études universitaires	82	7
Auto-emploi	50	4
Chômeurs	153	14

de constater que 14 % des étudiants étaient encore à la recherche d'un emploi six mois après la fin de leur formation. Nous observons également un faible niveau de transférabilité vers les universités ou autres établissements d'enseignement supérieur (7 % à peine), ce qui est moins surprenant compte tenu du fait qu'aucun de ces cours n'était destiné à favoriser de tels transferts.

L'opinion des étudiants a été l'un des indicateurs de la qualité des cours. À la question "Êtes-vous satisfait de votre EPQ ?", 79 % des étudiants ont donné une réponse affirmative et 76 % ont affirmé que l'apport de leur EPQ était déterminant pour le poste qu'ils occupaient au moment de l'enquête. En ce qui concerne la durée de la formation, elle a été jugée suffisante par 75 % des étudiants interrogés et trop courte par 18 % d'entre eux.

À la question "Votre formation a-t-elle permis de revaloriser votre salaire ?", 56 % seulement des étudiants ont répondu par l'affirmative. C'est une proportion assez faible, si nous considérons que la plupart des étudiants ont dû recourir à des emprunts pour financer leur formation. Les hausses de salaire associées à l'EPQ sont plus fréquentes dans le secteur des technologies de l'information (69 %).

Les perspectives d'avenir de l'EPQ

Dans un projet pilote d'envergure comme celui de l'EPQ, il est difficile de départager le bien du mal ou de préconiser la structure définitive du nouveau système éducatif. En particulier, chaque décision

"Dans l'ensemble, les étudiants étaient satisfaits de l'intégration du stage en entreprise dans leur formation à l'école."

"84 % des étudiants ont estimé que cette forme d'enseignement intégré était celle qui leur convenait le mieux et 89 % se sont déclarés satisfaits de leur dernière période de formation en entreprise."

"75 % des étudiants ont trouvé du travail dans les six mois qui ont suivi la fin des cours. Dans le climat actuel du marché de l'emploi, ces résultats sont perçus comme positifs. En outre, 4 % des étudiants ont créé leur propre entreprise."

⁸ Nous avons reçu 1 124 réponses. Six personnes se définissent à la fois comme étudiants d'université et demandeurs d'emploi.



“Les programmes d’EPQ doivent constituer un enseignement professionnel et non un enseignement général orienté vers le travail.”

“L’enseignement en entreprise doit être une composante essentielle de l’EPQ. Il est nécessaire d’encourager la participation et l’engagement des employeurs et chefs d’entreprise. Il convient de garantir la flexibilité de l’EPQ afin de suivre les variations du marché du travail. Enfin, le manque de visibilité est l’un des problèmes majeurs de l’EPQ. Il convient donc de donner à l’EPQ une identité marquée qui puisse attirer à la fois les étudiants et les entreprises dans une réforme de haut niveau.”

entraîne de nombreuses conséquences politiques. Notre propos ici est de dégager les principales options envisageables et d’en éclairer les avantages et inconvénients respectifs. Nous examinerons donc quatre évolutions possibles pour l’EPQ dans le futur, que nous nommerons ci-après l’intégration, la séparation, la continuation et la liquidation.

Mais préalablement, il nous paraît important de poser quelques points fondamentaux, qui resteront valables, selon nous, quelle que soit l’option choisie. Tout d’abord, il convient de noter que les programmes d’EPQ doivent constituer un enseignement professionnel et non un enseignement général orienté vers le travail. Sinon, il sera difficile de tracer les frontières que séparent l’EPQ de l’enseignement universitaire ou technique supérieur. Deuxièmement, l’enseignement en entreprise doit être une composante essentielle de l’EPQ, d’autant que cet aspect contribue grandement à l’attrait de ces cours pour les étudiants. Troisièmement, il est nécessaire d’encourager la participation et l’engagement des employeurs et chefs d’entreprise, afin de garantir la disponibilité future de stages dans les entreprises. Quatrièmement, il convient de garantir la flexibilité de l’EPQ afin de suivre les variations du marché du travail. Enfin, le manque de visibilité est l’un des problèmes majeurs de l’EPQ. Il convient donc de donner à l’EPQ une identité marquée qui puisse attirer à la fois les étudiants et les entreprises dans une réforme de haut niveau.

Intégration: EPQ dans les universités et les établissements d’enseignement supérieur

L’option consistant à intégrer l’EPQ dans les universités et les établissements d’enseignement supérieur a déjà été discutée et le rapport préliminaire l’a écartée. Ce refus était motivé par la crainte que la culture et les traditions universitaires ne finissent par ruiner la réforme. D’autres avis avançaient au contraire que les universités étaient les institutions les plus qualifiées pour assurer cette formation et pour en garantir la qualité.

Le projet pilote comprenait dix-neuf cours assurés par les universités et les établissements d’enseignement supérieur. Nos

résultats démontrent que ces cours n’étaient ni meilleurs ni moins bons que ceux proposés par d’autres prestataires. Par exemple, en ce qui concerne le personnel enseignant, les universités ont fait appel à des instructeurs extérieurs, exactement comme l’ont fait d’autres prestataires de formation, alors qu’on aurait imaginé de leur part un plus grand effort pour choisir des professeurs cultivés et compétents. En réalité cela ne nous a surpris qu’à moitié, car nous pensons que pour les universités, l’EPQ est considérée comme une prestation très éloignée de ce qu’elles estiment être leur mission de base. Dans un ou deux cas, l’université a entièrement sous-traité la formation en faisant appel à des centres de formation privés.

Nous estimons que les universités sont en mesure de gérer les quatre points fondamentaux évoqués ci-dessus, à savoir l’orientation professionnelle, la composante d’enseignement en entreprise, la motivation des entreprises et l’adaptation au marché du travail. Les universités ont une grande expérience de l’enseignement sur le lieu de travail et elles savent préparer les étudiants à une grande diversité de métiers. Le système universitaire est également rodé à la flexibilité, pour s’adapter à la fois aux besoins des étudiants et à ceux du marché.

Le grand problème des universités en tant que prestataires, d’après ce que nous avons observé dans notre enquête, est simplement leur manque d’intérêt pour l’EPQ. Rien ne nous permet de garantir que les universités s’attacheront à l’EPQ à l’avenir, et cela nous paraît un obstacle, dans la mesure où la motivation est une des conditions fondamentales de la réussite de ces programmes.

Séparation: l’EPQ en tant que structure indépendante

Par séparation nous entendons le fait de créer des structures locales chargées de la planification, de la définition des priorités, de l’évaluation et de la gestion de l’EPQ. Lors de l’examen du projet devant le Parlement, il a été objecté que ces structures risquaient de devenir des universités de second ordre. Ces objections ne nous paraissent pas entièrement dénuées de fondement. Si l’EPQ ne rencontre



aucun succès auprès des étudiants et des employeurs, nous aurons effectivement créé un nouveau système éducatif de second ordre. Mais en cas de réussite, une voie aura été ouverte pour l'enseignement à orientation professionnelle, ce qui ne peut qu'être bénéfique.

À long terme, une nouvelle instance organisationnelle devrait favoriser l'identité et la visibilité nécessaires à l'EPQ. Si l'EPQ réussit à se forger une identité à part entière, alors la question de sa comparabilité avec l'université et les établissements d'enseignement supérieur ne se posera plus, ce qui permettra à l'EPQ d'instaurer ses propres traditions et de se fixer des objectifs. Par exemple, on peut se demander s'il est absolument nécessaire que tous les étudiants passent un examen de niveau postsecondaire.

Nous pensons que le fait de situer géographiquement l'EPQ dans un établissement ou un campus différent des autres institutions éducatives devrait contribuer à lui conférer une identité propre. Une concentration des ressources est indispensable pour créer des conditions favorables. Nous recommandons que chaque établissement assure au moins cinq cours et, encore mieux, dix. Cette condition est nécessaire pour permettre à chaque établissement de gérer les demandes du marché, forcément sujettes à variation. La question de la localisation paraît secondaire. Nos résultats ne nous permettent pas d'avancer que les jeunes gens seraient plutôt attirés par les grandes villes que par les zones rurales. Ce qui compte pour eux est de trouver des cours qui les intéressent.

Prolongation: l'EPQ conçu comme une "toile" administrative

L'option que nous appelons prolongation consiste, en réalité, à conserver l'organisation actuelle. La commission de l'enseignement professionnel qualifié deviendrait un organisme public doté de larges ressources lui permettant d'assurer la planification, la définition des priorités, l'évaluation et la gestion. La commission agirait comme une "toile" administrative et continuerait à acheter des cours auprès de divers prestataires. Un des avantages de cette option est que la commission a déjà prouvé sa capacité de gérer correc-

tement l'EPQ. De plus, cette option devrait permettre de définir les priorités sur le plan national, un avantage que la commission actuelle n'a pas exploité.

L'inconvénient du système de "toile" est le peu de visibilité qu'il confère au concept d'EPQ. Certains cours relèveront du second cycle du secondaire, d'autres de l'enseignement pour adultes, d'autres, enfin, de l'éducation supérieure ou privée. Un problème d'identité se posera forcément. Le deuxième inconvénient est la taille limitée des différentes unités. Il sera difficile de gérer la flexibilité sans recourir à des enseignants sous contrat temporaire.

Liquidation: l'EPQ en tant que formation pour adultes

L'option de liquidation n'est pas aussi dramatique que le suggère son nom. Elle consiste simplement à faire disparaître l'EPQ en tant que concept distinct et à l'intégrer dans d'autres systèmes éducatifs, essentiellement celui de l'enseignement municipal pour adultes. Cela écartera probablement la plupart des autres prestataires de cours, tout en présentant l'avantage indéniable d'une centralisation administrative.

Cette solution se traduirait par un développement considérable du secteur de l'enseignement municipal pour adultes. Dans le projet pilote, ces prestataires ont fait la preuve de leur motivation et de leur capacité d'assurer différents types de cours. Les grandes structures de formation présentent également l'avantage de gérer efficacement la flexibilité. Le problème majeur de ce type de fonctionnement est la perte totale de visibilité de l'EPQ; il incombera à chaque formation de toucher les étudiants et les employeurs potentiels.

Une décision politique

Notre évaluation porte à croire que le bilan du projet pilote d'EPQ est positif. Les cours ont attiré de nombreux étudiants et les prestataires ont rempli leur contrat avec sérieux. Les entreprises ont joué le jeu en offrant le nombre requis de stages et, à l'issue de leurs examens, la plupart des étudiants ont trouvé un travail lié à leur formation. Certes, nous avons identifié quelques problèmes mineurs que



L'impression générale est que l'EPQ a été une réussite et qu'il devrait être institué de manière définitive.

nous présentons en détail dans notre rapport final, mais l'impression générale est que l'EPQ a été une réussite et qu'il devrait être institué de manière définitive.

Nous avons proposé quatre modes de fonctionnement possibles pour l'avenir. Chacun d'eux a ses points forts et ses faiblesses. Le choix relève d'une décision politique. Si le Parlement opte pour l'intégration ou la séparation, l'EPQ bénéficiera d'une identité, empruntée à celle de l'université dans le cas de l'intégration. Le choix de la séparation est un peu plus risqué, mais s'il réussit, ses avantages se-

ront indéniables. La prolongation ou la liquidation se traduiraient par des résultats positifs garantis, mais probablement moindres.

Un tel choix politique a certaines conséquences pour la société, à divers niveaux. Voulons-nous un système éducatif centralisé ou décentralisé ? Souhaitons-nous ouvrir un marché pour les prestataires privés d'enseignement ou sommes-nous partisans de l'idée que l'éducation gagne en qualité lorsqu'elle est gérée par l'État ? Ces questions et bon nombre de décisions appartiennent au processus politique.

Bibliographie

Björkman, Frederiksson, Garvare, Johanson, Klefsjö, Lindell, Lindgren, Olsson et Svensson, (1999), *Utvärderingen av KY* (Une évaluation de l'EPQ).

SOU 1995:38, *Yrkehögskolan - Kvalificerad eftergymnasial yrkesutbildning* (Centres de formation professionnelle qualifiée de niveau supérieur), Stockholm: Utbildningsdepartementet.

On trouvera une présentation du système éducatif suédois dans le site <http://www.skolverket.se>.



La certification des compétences partielles

Une troisième voie vers un diplôme de l'enseignement secondaire supérieur en Norvège

Introduction

La formation professionnelle des jeunes défavorisés en Norvège remonte au début des années 50. La loi sur l'enseignement adapté votée en 1951 obligeait les autorités fédérales à créer des écoles professionnelles spéciales destinées à certaines catégories d'étudiants handicapés. Ces dispositions ont été intégrées à la loi de 1974 sur l'enseignement secondaire supérieur et suivies d'initiatives des instances éducatives visant à créer au sein du système d'éducation des programmes destinés aux jeunes défavorisés. Le dernier établissement – financé par l'État – d'enseignement professionnel réservé aux jeunes défavorisés a été fermé au début des années 90. À la même époque, environ 6 % des élèves des lycées suivaient un enseignement adapté, dont un tiers dans le cadre de classes ou de programmes spécifiques. Les autres recevaient un enseignement ou un soutien adapté à leurs besoins dans le cadre des classes standard (Skårbrevik, 1996).

La plupart des pays occidentaux proposent des programmes, des classes ou des écoles adaptés, ou bien un soutien dans le cadre des filières standard, aux élèves handicapés ou qui sont en difficulté dans les classes des lycées. Ces programmes adaptés peuvent se présenter sous la forme de cours préparatoires suivis par les élèves avant qu'ils ne s'inscrivent dans un cursus standard, comme par exemple

au Danemark et en Suède (Grove, 1998). Aux États-Unis, la loi en faveur de l'insertion professionnelle (*School-to-Work Opportunity Act*) a instauré des "cours professionnels" (*career majors*), qui permettent aux élèves d'essayer de manière systématique différentes formations avant de se décider pour une profession (National Centre for Research in Vocational Education, 1997). Ces programmes sont facultatifs, mais ils sont particulièrement prisés par les élèves qui trouvent difficiles ou inintéressantes les disciplines plutôt théoriques de l'enseignement secondaire. Plusieurs établissements d'enseignement secondaire norvégiens proposent des cours préparatoires. Généralement, ceux-ci sont dispensés en milieu scolaire et correspondent pour l'essentiel aux disciplines enseignées dans les cours habituels. On trouve en outre des classes ou des établissements spécifiquement destinés à ces élèves. Comme nous l'avons indiqué, environ un tiers des élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques suivent des classes adaptées en Norvège. Au Danemark, des "écoles de production" ont été créées pour les étudiants défavorisés (Grove, 1998). Il s'agit de programmes se déroulant en deux ans, où les deux tiers de la formation sont assurés dans des usines, des fermes, des sociétés, etc., locales. Des programmes associant l'enseignement en milieu scolaire et l'apprentissage en entreprise – industrielle, artisanale, commerciale, etc. – existent également dans d'autres pays européens et aux États-Unis.



Karl J. Skårbrevik
Institut universitaire de Ålesund



Finn Ove Båtevik
Møreforskning

Le diplôme de compétences partielles constitue un diplôme alternatif réservé aux élèves qui ne peuvent pas ou ne veulent pas – pour quelque raison que ce soit – obtenir un diplôme de fin d'études secondaires dans un lycée en Norvège. Le présent article décrit quatre projets gouvernementaux consistant à développer des programmes pour les élèves qui souhaitent faire valider des compétences partielles; il présente également quelques-unes des conclusions de ces projets, ainsi que les problèmes juridiques et structurels rencontrés.



La certification de compétences partielles permettrait (...) d'offrir des conditions plus souples aux élèves présentant un handicap ou à ceux qui ont des difficultés à terminer avec succès un programme standard. Elle les inciterait à poursuivre leur apprentissage ultérieurement, car ils pourraient tout d'abord s'inscrire uniquement à certains modules d'enseignement secondaire, obtenir la certification des compétences acquises et reprendre plus tard leur formation pour obtenir un diplôme complet. Cela permettrait aux élèves qui n'ont pas réussi à obtenir ce diplôme de recevoir une attestation pour trouver un emploi de travailleur semi-qualifié dans certaines branches.

Reform 94: la réforme de l'enseignement secondaire supérieur en Norvège

Reform 94, la réforme de l'enseignement secondaire supérieur lancée en 1994, se caractérisait par deux aspects importants. Il s'agissait en premier lieu d'une réforme juridique accordant

- a) à tous les jeunes de 16 à 19 ans le droit de suivre trois années d'enseignement secondaire supérieur (lycée);
- b) à tous les jeunes la possibilité d'acquérir une compétence formelle de travailleur qualifié, d'être admis dans les instituts supérieurs ou les universités, ou de faire valider une compétence, quelle qu'elle soit, acquise au niveau du lycée;
- c) aux étudiants ayant des besoins éducatifs spécifiques ou requérant une adaptation des programmes, un droit à ces dispositions, ainsi que l'admission prioritaire au cours de base (première année) de leur choix.

En second lieu, cette réforme a entraîné une refonte du programme. La première année, les étudiants peuvent choisir entre 13 cours de base différents, qui sont le "point de départ" de plusieurs cours avancés dans différents domaines. Tous les cours comprennent un certain nombre de matières, enseignées soit en établissement scolaire, soit dans le cadre d'un apprentissage. Ces matières sont structurées en modules, eux-mêmes subdivisés en unités. Pour réussir dans une matière, il faut avoir réussi à l'ensemble des modules qui la constituent.

La réforme donne droit à la certification de toute compétence, quelle qu'elle soit, acquise dans l'enseignement secondaire supérieur. Les élèves qui entrent au lycée peuvent obtenir deux types de diplôme: un diplôme d'accès à l'enseignement supérieur ou un diplôme "professionnel", qui certifie leur compétence de travailleur qualifié dans certaines professions ou branches. Dans la plupart des cas, les élèves défavorisés ne sont pas en mesure d'obtenir ces diplômes. La solution qui leur est proposée est d'obtenir un diplôme de compétences partielles ("diplôme partiel"), à condition qu'ils aient suivi l'en-

seignement secondaire supérieur pendant au moins trois ans. L'objectif est de valider les compétences acquises dans le cadre d'un cours ou d'une filière d'études. Un diplôme partiel en mécanique automobile indique au futur employeur que l'élève, bien que n'étant pas un travailleur qualifié, est en mesure d'effectuer certaines tâches de manière satisfaisante. Comme les modules passés avec succès sont inscrits au diplôme, l'élève pourra ultérieurement reprendre ses études secondaires et les terminer pour devenir travailleur qualifié.

Le concept de "certification de compétences partielles" est tiré d'un livre blanc paru au début des années 90 (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1992). Ce livre blanc soutient l'idée qu'en subdivisant les disciplines en modules, il sera possible d'offrir des conditions plus souples aux élèves présentant un handicap ou à ceux qui ont des difficultés à terminer avec succès un programme standard. Elle les inciterait à poursuivre leur apprentissage ultérieurement, car ils pourraient tout d'abord s'inscrire uniquement à certains modules d'enseignement secondaire, obtenir la certification des compétences acquises et reprendre plus tard leur formation pour obtenir un diplôme complet. Cela permettrait également aux élèves qui n'ont pas réussi à obtenir ce diplôme de recevoir une attestation pour trouver un emploi de travailleur semi-qualifié dans certaines branches. L'idée de la certification de compétences partielles soulève la question de la distinction entre les compétences formelles et informelles. Les compétences formelles sont fondées sur des examens réussis et sur des diplômes attestant certaines compétences. En introduisant ce nouveau concept, on visait entre autres à formaliser les compétences informelles acquises par les étudiants quittant l'enseignement secondaire supérieur sans le diplôme correspondant.

Les projets

S'inspirant du livre blanc, le ministère de l'Éducation, de la Recherche et des Cultes a nommé en 1994 un comité chargé de préciser le concept et de proposer des recommandations sur la manière dont les programmes menant à un diplôme par-



tiel pourraient être améliorés. Ce comité était composé de représentants de syndicats et d'associations patronales et s'intéressait également aux besoins du marché du travail en main-d'œuvre semi-qualifiée. Il parvint à la conclusion que parmi les travailleurs non qualifiés également, il serait important d'accroître les compétences, afin de relever les futurs enjeux du marché du travail. Le comité recommanda que le ministère lance des projets pilotes permettant d'acquérir l'expérience nécessaire en matière de programmes centrés sur les compétences partielles (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1994). À la suite de cette recommandation, le ministère de l'Éducation, de la Recherche et des Cultes lança des projets dans quatre lycées répartis dans trois comtés. La responsabilité de la mise en œuvre des projets incombait aux instances éducatives du comté et aux établissements locaux. Dans un premier temps, les projets furent divisés en deux catégories (1):

- a) projets développant des programmes alternatifs en milieu scolaire, pouvant conduire à la validation de compétences partielles dans différents métiers;
- b) projets proposant des programmes similaires, mais dans un contexte d'apprentissage différent.

Pour ces deux catégories de projets, il fut précisé que les programmes devaient être développés en étroite coopération avec les industries locales. La différence entre les deux catégories devint assez rapidement très mince, car tous les projets développèrent d'autres contextes d'apprentissage, pour l'essentiel dans des entreprises locales. On espérait que l'expérience acquise dans le cadre des projets pourrait être transférée à d'autres lycées et que l'ensemble des lycées proposeraient une formation permettant la validation de compétences partielles.

Les projets se différençaient par leur organisation. L'un des projets était organisé autour des programmes standard. Les étudiants participant au projet fréquentaient les cours pour certaines matières et bénéficiaient d'une formation en entreprise ou d'un tutorat individuel pendant le reste de la journée ou de la semaine. Le nombre de cours suivis dans les classes stan-

dard variait d'un élève à l'autre. Un autre projet prévoyait à l'origine une classe spéciale, néanmoins des modifications furent apportées durant la période de préparation et l'on aboutit quasiment à une intégration dans les programmes standard. Le troisième programme était organisé sous la forme d'une unité distincte située à plusieurs kilomètres de l'école principale, et le quatrième était mis en place dans un établissement d'enseignement adapté.

La caractéristique commune à tous les projets était la priorité de la formation en entreprise. L'un des projets s'appuyait sur un schéma bien établi, les élèves fréquentant certains jours déterminés des entreprises locales; un autre prévoyait des stages de huit semaines à la fin de la formation en milieu scolaire et les élèves recevaient une "certification" de travailleur apte; dans les deux autres projets, chaque élève bénéficiait d'un plan individualisé pour sa formation à l'école et en entreprise.

Que les étudiants aient été intégrés dans des classes standard ou non, le terme de "base" est un mot clé pour décrire l'organisation de la formation. Trois sortes de "bases" ont été utilisées dans le cadre du projet:

a) base: classe pour la formation à caractère général. Dans ce cas, les élèves suivaient les disciplines générales en classe à raison de deux à trois jours par semaine. La formation dans les matières spécialisées des différents domaines était suivie en entreprise dans le cadre d'une formation sur le poste de travail;

b) base: atelier en milieu scolaire. Les élèves s'essayaient à différentes tâches sous le contrôle d'un enseignant. Pour les disciplines scolaires, les élèves fréquentaient les mêmes cours que les autres, travaillaient en petits groupes ou bénéficiaient d'un tuteur individuel. Dans ce projet, tous les élèves suivirent des cours de base ou des cours avancés en mécanique ou en soudure;

c) base: "salle-ressource". La base était une classe où les élèves pouvaient travailler sous le contrôle d'un enseignant, lorsqu'ils n'étaient pas en cours, en formation en entreprise ou avec leur tuteur.

"(...) le ministère lance des projets pilotes permettant d'acquérir l'expérience nécessaire en matière de programmes centrés sur les compétences partielles."

"La caractéristique commune à tous les projets était la priorité de la formation en entreprise. L'un des projets s'appuyait sur un schéma bien établi, les élèves fréquentant certains jours déterminés des entreprises locales; un autre prévoyait des stages de huit semaines à la fin de la formation en milieu scolaire et les étudiants recevaient une "certification" de travailleur apte; dans les deux autres projets, chaque élève bénéficiait d'un plan individualisé pour sa formation à l'école et en entreprise."

1) On prévoyait également une troisième catégorie de projets, centrés sur la possibilité pour les adultes de voir valider leur expérience professionnelle par rapport aux programmes de l'enseignement secondaire supérieur. Cette catégorie n'est pas abordée dans le présent article.



“Quelque 370 étudiants ont participé aux projets sur une période de trois ans; 69 % étaient des hommes et 31 % des femmes. Environ 80 % d’entre eux avaient achevé le premier cycle du secondaire (niveau 9), tandis que les autres avaient suivi pendant une année au moins le second cycle. L’un des projets a également vu la participation de nombreux adultes se trouvant sans emploi en raison de problèmes sociaux ou émotionnels.”

Ce modèle a été développé dans l’établissement où le projet était rattaché dès le départ aux programmes standard.

Les projets débutèrent en 1995 et se terminèrent en 1998.

Évaluation des projets

Deux fois par an, les projets faisaient l’objet de rapports écrits rédigés sur la base de questionnaires ouverts. Les rapports étaient suivis d’une interview de leurs auteurs dans chaque établissement et dans chaque comté. Les enseignants, les élèves et les représentants des entreprises étaient également interviewés. Les questions évoluaient au fil du déroulement des projets. L’objectif principal était d’identifier les possibilités et les obstacles liés à chacun des différents programmes. En outre, les informations sur le passé et les problèmes des étudiants étaient notées, tout comme leurs progrès dans les différents cours et disciplines (Skårbrevik et Båtevik, 1998). Pour être tenu informé de l’avancée des projets, le ministère nomma un groupe de référence composé de représentants des syndicats, des associations patronales, des syndicats d’enseignants et des associations d’étudiants, ainsi que d’autres organisations officielles.

L’évaluation des projets était essentiellement de nature formative, dans le sens où l’évaluateur fournissait dans les rapports des informations et des réflexions sur l’avancée des projets. Toutefois, les conclusions sur ce qu’il y avait à faire étaient laissées aux projets, au groupe de référence ou au ministère (Shadish, Cook et Leviton, 1991). Un premier projet de rapport était envoyé aux écoles et aux comtés concernés pour examen. Il s’agissait d’un moyen d’établir un dialogue avec les enseignants participant aux projets, qui pouvaient alors corriger d’éventuels erreurs ou malentendus. Nous savions qu’en donnant aux acteurs du projet l’occasion d’influencer le rapport final nous susciterions des réflexions qui mèneraient aux initiatives nécessaires pour parvenir aux objectifs fixés. Les rapports définitifs étaient ensuite présentés au ministère et au groupe de référence deux fois par an. Sur la base de ces rapports, le groupe de référence proposait des recommandations au ministère sur la poursuite des projets.

Les élèves

Les projets ciblaient notamment les élèves défavorisés qui:

a) avaient besoin de temps supplémentaire pour achever leur cursus, étaient en mesure de mener à bien uniquement certains modules ou unités d’un cours, ou avaient besoin d’un enseignement ou d’une formation dans des disciplines ou des domaines non couverts par les programmes standard. Ces programmes pouvaient être proposés individuellement aux élèves dans le cadre de classes standard, ou à un petit nombre de participants dans des classes adaptées;

b) avaient terminé l’école élémentaire et connaissaient des difficultés à fréquenter un établissement scolaire et à suivre un emploi du temps régulier, ou avaient besoin d’un apprentissage partant de “situations de la vie réelle”. La plupart de ces élèves avaient fait de mauvaises expériences avec l’enseignement scolaire et avaient besoin d’une approche éducative différente.

Il a été demandé aux établissements scolaires de recenser les types de problèmes qui incitaient les élèves à se tourner vers ces projets. Les résultats sont présentés au tableau 1. La somme des pourcentages est supérieure à 100, car plusieurs problèmes ou handicaps pouvaient être indiqués pour chacun des élèves.

Comme le tableau le montre, les difficultés majeures sont des problèmes d’ordre émotionnel et/ou social, des difficultés intellectuelles d’apprentissage et, dans une certaine mesure, des problèmes de lecture et d’écriture. Très souvent, les problèmes sont concomitants. Environ 38 % des élèves avaient des problèmes émotionnels et/ou sociaux associés à des difficultés d’apprentissage, et 17 % avaient des problèmes émotionnels et/ou sociaux associés à des problèmes de lecture et d’écriture. Dans la plupart des cas, il s’agissait de problèmes justifiant leur admission prioritaire au cours de base de leur choix et à un enseignement ou un soutien adapté.

Quelque 370 étudiants ont participé aux projets sur une période de trois ans; 69 %



étaient des hommes et 31 % des femmes. Environ 80 % d'entre eux avaient achevé le premier cycle du secondaire (niveau 9), tandis que les autres avaient suivi pendant une année au moins le second cycle. L'un des projets a également vu la participation de nombreux adultes se trouvant sans emploi en raison de problèmes sociaux ou émotionnels.

Le recrutement des élèves suivit deux procédures différentes. La plupart demandaient leur admission après avoir terminé le premier cycle du secondaire. Les élèves et leurs parents étaient informés des projets par les conseillers d'orientation scolaire et se dirigeaient vers ces programmes plutôt que vers les filières standard. D'autres élèves avaient commencé des études au lycée et demandaient par la suite à être intégrés dans les projets.

La priorité des lycées, ainsi que celle des projets est d'aider les élèves à obtenir un diplôme complet. Pour ceux qui étaient déjà inscrits dans les lycées, il était particulièrement important d'instaurer des procédures, en liaison avec la demande de participation à ces projets, qui garantissent leur droit à un enseignement adapté dans le cadre des programmes standard. Les projets ne devaient pas être mis en œuvre en dehors de ce contexte. La plupart des établissements participant au projet ont instauré des procédures à appliquer lorsqu'un élève n'était pas en mesure de suivre les programmes standard et semblait susceptible de participer au projet. Elles incluaient une série de critères à respecter, tels que l'échec dans un certain nombre de disciplines, l'absence de motivation pour les études, l'absentéisme, des problèmes de comportement à l'école, etc. La situation de l'élève était alors discutée lors d'une réunion en présence de tous les enseignants et les résultats obtenus dans chaque discipline étaient évalués. La nécessité d'un enseignement adapté ou d'un soutien complémentaire dans le cadre du programme standard était évaluée par l'équipe d'éducation spécialisée (2). Si l'on arrivait à la conclusion que de telles mesures étaient insuffisantes, on discutait alors avec l'élève et ses parents du transfert vers le projet et de la certification de compétences partielles comme objectif d'enseignement et de formation. Si cette proposition était acceptée par l'élève et approu-

Tableau 1 Problèmes rencontrés par les participants aux projets, d'après les enseignants responsables au niveau de l'établissement scolaire

	%
Problèmes émotionnels et/ou sociaux	55
Difficultés intellectuelles d'apprentissage	50
Problèmes spécifiques de lecture et d'écriture	26
Difficultés d'élocution ou d'articulation	5
Handicaps physiques	3
Déficiences auditives	2
Déficiences visuelles	2

vée par les parents, l'élève pouvait être transféré vers le projet. Ces procédures visaient à éviter que la préparation d'un diplôme partiel ne devienne la ligne de moindre résistance à la fois pour les enseignants et pour les élèves.

Résultats et conclusions

Résultats

Le taux d'abandon des participants aux projets a été inférieur au taux enregistré dans la même population d'élèves suivant les programmes standard dans les lycées. Sur les 187 élèves qui se sont engagés dans le projet en 1995 ou 1996, deux tiers fréquentaient le lycée ou étaient en apprentissage trois ans plus tard et 15 % occupaient un emploi. Parmi ceux qui avaient 16 ou 17 ans lors de leur admission au projet en 1995 ou 1996, 76 % suivaient un enseignement ou une formation en juin 1998. Une étude nationale menée par Myklebust (1998) a fait apparaître que 54 % d'une population similaire d'élèves entrant au lycée parvenait en troisième année. La moyenne pour l'ensemble de la population des élèves était de 87 % (Edvardsen et al., 1997). La priorité d'admission au cours de première année de leur choix pour les élèves ayant besoin d'un enseignement adapté n'est pas étendue aux années suivantes. Achever des études au lycée dans le cadre des programmes standard peut devenir difficile pour les élèves défavorisés, car ils se trouvent en compétition avec d'autres élèves pour l'admission aux cours qu'ils préfèrent en deuxième et troisième année et

“La priorité d'admission au cours de première année de leur choix pour les élèves ayant besoin d'un enseignement adapté n'est pas étendue aux années suivantes. Achever des études au lycée dans le cadre des programmes standard peut devenir difficile pour les élèves défavorisés, car ils se trouvent en compétition avec d'autres élèves (...). Ces obstacles étaient en général levés dans le cadre des projets (...).”

2) La plupart des lycées ont une équipe d'éducation spécialisée. Celle-ci comprend généralement un directeur adjoint, le conseiller d'orientation scolaire et un enseignant responsable de la coordination des services d'éducation spécialisée dans le lycée.



en apprentissage. Ces obstacles étaient en général levés dans le cadre des projets, ce qui peut expliquer en partie le faible taux d'abandon rapporté par Myklebust (1998). La solution était notamment liée au fait que, dans les écoles participant au projet ou dans d'autres écoles du comté, des places étaient disponibles dans les cours préférés des élèves en deuxième et troisième années. Toutefois, un comté avait réservé un certain nombre de places à ces élèves en deuxième et troisième années. Si l'on veut éviter qu'ils abandonnent, notamment dans le cadre des programmes standard, il faut envisager l'élargissement de la règle de priorité à tous les niveaux du lycée.

Un résultat important de la formation en entreprise, d'après les responsables de projet locaux, est que les élèves ont appris à considérer sous un angle nouveau les disciplines théoriques, qui sont nécessaires pour devenir travailleur qualifié. Environ 10 % des élèves étaient ainsi capables de signer un contrat d'apprentissage après une période de formation dans le cadre du projet.

Formation en entreprise

La structure de base de la formation professionnelle comprend deux années de formation théorique et pratique en établissement scolaire, suivies de deux années de formation et de travail productif en entreprise, ce qui mène au diplôme de travailleur qualifié. Les deux années de formation en entreprise sont régies par la loi sur l'apprentissage et la formation professionnelle. Aux termes de cette loi, les employeurs sont tenus d'offrir des conditions appropriées et des formateurs, l'État leur versant en contrepartie un montant couvrant les dépenses de formation. Toutefois, cette loi ne s'applique pas aux élèves qui ne visent pas le diplôme de travailleur qualifié. Il est par conséquent difficile d'obtenir une formation appropriée en entreprise pour les élèves qui ont pour objectif le diplôme partiel. L'employeur peut accepter des élèves dans son usine, son magasin, etc., mais, sans contrat d'apprentissage, il n'est pas tenu de leur donner une instruction ou de créer les conditions de formation appropriées.

Fournir des possibilités de formation appropriée dans des entreprises locales à

ces élèves était l'un des objectifs principaux des programmes. À cette fin, deux comtés participant aux projets ont élaboré des accords différents avec les employeurs, assurant ainsi une certaine formation et instruction aux élèves. Les employeurs recevaient une somme équivalente à ce qu'ils auraient reçu pour un apprenti. Toutefois, les jeunes étaient encore inscrits à l'école et considérés comme des élèves, et c'est l'école qui avait la responsabilité formelle de la formation et de la certification des compétences partielles acquises. Ce contrat pouvait être converti ultérieurement en un contrat d'apprentissage, si un diplôme professionnel semblait accessible à l'élève. Quelques-uns y sont parvenus à la fin de la période.

Certification des compétences acquises

L'une des idées directrices du projet était de trouver un dispositif qui permît aux élèves optant pour le diplôme partiel d'adapter leurs ambitions et de se diriger ultérieurement vers un diplôme professionnel. La validation de la formation suivie en liaison avec le programme standard, qui peut être complétée ultérieurement, a été un objectif important des projets. Le niveau minimal de la certification devrait être celui du module. Le module est la plus petite partie du programme pouvant être transférée vers un autre établissement ou servant de base à une reprise ultérieure de la formation.

Les projets ont montré que cette certification était utile à de nombreux étudiants dans le cadre scolaire. Les "carnets" de formation utilisés à l'école se sont avérés précieux à cette fin, et environ 60 % des élèves ont vu leurs compétences évaluées au niveau du module dans les disciplines enseignées. Il était plus difficile d'utiliser ces carnets pour les formations en entreprise, et seulement 40 % des élèves ont été évalués au niveau du module dans les disciplines enseignées en entreprise. La responsabilité de la tenue des carnets était assumée par les étudiants et les établissements scolaires et nécessitait un contrôle étroit de la part de ces derniers. En outre les employeurs n'offraient pas toujours les conditions de formation appropriées. Il sera nécessaire d'amender la loi sur l'apprentissage et la formation pro-



fessionnelle pour garantir à ces élèves les mêmes conditions de formation et de certification, avant qu'ils ne puissent bénéficier pleinement d'une formation en entreprise axée sur la certification de compétences partielles.

Un autre problème a été rencontré en liaison avec le diplôme partiel: de nombreux élèves n'étaient pas capables de réussir à toutes les unités d'un module et ne pouvaient obtenir une note à ce niveau de compétence. Environ 20 % des élèves n'avaient achevé que quelques unités dans les différents modules. Ceux-ci ne sont pas classés par ordre croissant de difficulté, ils couvrent différents aspects d'une matière. C'est pourquoi il pouvait arriver que des élèves réussissent dans les unités les plus faciles de différents modules, mais jamais à toutes les unités de l'un d'entre eux. Pour ces élèves, les unités certifiées par un diplôme partiel ne peuvent pas être transférées à d'autres établissements ou utilisées lorsqu'ils reprennent des cours ou une formation. Un diplôme qui valide une compétence au niveau de l'unité, et dans une certaine mesure aussi au niveau du module, est un document très complexe, parfois très difficilement compréhensible pour les futurs employeurs. Dans la plupart des cas, les élèves ont reçu, en complément du diplôme, une attestation écrite décrivant ce qu'ils avaient appris ou ce à quoi ils avaient été formés durant leurs années d'études.

Le problème de la certification est lié à la controverse centrale sur les diplômes partiels. La proposition préalable du comité au ministère avait déjà conclu que le diplôme partiel ne devait pas aboutir à des catégories formelles de travailleurs d'un niveau inférieur à celui de travailleur qualifié. Cette position était fermement défendue par les organisations syndicales. Cela impliquait qu'un individu ayant achevé ses études au lycée et obtenu un diplôme partiel ne pouvait pas prétendre à un titre ou à un diplôme certifiant son aptitude à occuper certains emplois, par exemple comme auxiliaire en mécanique automobile ou dans un autre domaine pour lequel il a été formé à l'école. L'argument avancé était que cela pouvait conduire à une dévaluation des individus ayant un diplôme partiel, car ce diplôme n'informe pas sur leur qualification, mais

uniquement sur le fait qu'ils ne sont pas pleinement qualifiés (Markussen, 1995). Le comité réuni en amont des projets soutenait que cela pouvait être réglé par une étroite coopération avec les milieux économiques locaux et par une formation en entreprise mettant les élèves en contact avec les employeurs locaux. Le diplôme partiel était considéré comme une formation destinée au marché du travail local, et il était recommandé aux établissements scolaires de mener des études sur les besoins locaux en travailleurs semi-qualifiés. Les projets ont permis de développer des liens étroits avec les entreprises locales. Une étude de suivi de l'un des projets ayant offert des conditions similaires aux élèves pendant plusieurs années a montré que près de 100 % d'entre eux avaient un emploi après avoir quitté le lycée (Akershus fylkeskommune, 1998).

Débat

Les projets avaient pour objectif d'une part le développement de programmes éducatifs destinés aux élèves défavorisés et leur permettant d'acquérir la qualification de travailleur semi-qualifié, d'autre part le développement de procédures de certification de ces compétences partielles permettant de les relier au programme standard du lycée. Les projets ont montré que les carnets de formation créés pour être utilisés dans les cours de formation professionnelle étaient très utiles pour cette certification. Toutefois, ils ont également révélé que la structure du programme en modules, unités minimales de certification formelle, était peu bénéfique aux étudiants capables de mener à bien quelques unités seulement dans différents modules. Les projets ont également mis en lumière le paradoxe suivant: en Norvège, il est possible de suivre des cours mis en place par exemple par une compagnie pétrolière et d'obtenir un diplôme attestant une qualification de pompiste, mais il est impossible d'obtenir un tel diplôme dans un lycée, même après avoir suivi l'enseignement correspondant et réussi dans les mêmes matières. Ce paradoxe peut être attribué à la position des organisations syndicales, à savoir que le système scolaire ne doit pas certifier une compétence formelle en dessous de la compétence de travailleur qua-

“Le problème de la certification est lié à la controverse centrale sur les diplômes partiels.(...) [Le comité avait] (...) conclu que le diplôme partiel ne devait pas aboutir à des catégories formelles de travailleurs d'un niveau inférieur à celui de travailleur qualifié. (...) Cela impliquait qu'un individu ayant achevé ses études au lycée et obtenu un diplôme partiel ne pouvait pas prétendre à un titre ou à un diplôme certifiant son aptitude à occuper certains emplois (...)”

“Les projets ont également mis en lumière le paradoxe suivant: en Norvège, il est possible de suivre des cours mis en place par exemple par une compagnie pétrolière et d'obtenir un diplôme attestant une qualification de pompiste, mais il est impossible d'obtenir un tel diplôme dans un lycée, même après avoir suivi l'enseignement correspondant et réussi dans les mêmes matières.”



lifié: une réminiscence des anciennes corporations de métiers. Cette situation rend difficile l'information des futurs employeurs sur les compétences acquises par ces étudiants.

Les projets ont révélé quelques problèmes juridiques qu'il convient de traiter. Dans une certaine mesure, ils ont déjà été résolus par le ministère dans une nouvelle proposition de réglementation faisant suite à la loi sur l'éducation (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 2000). La proposition introduit un élargissement du droit de priorité d'inscription des élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques à la deuxième et à la troisième années de l'enseignement au lycée. Cela ne semble pas s'appliquer aux contrats d'apprentissage. Néanmoins, les propositions légalisent les contrats alternatifs signés avec les employeurs dans le cadre des projets, et il semble que cela octroie les mêmes possibilités et le même statut juridique aux élèves qui suivent une formation en entreprise conduisant à un diplôme partiel qu'à ceux qui se dirigent vers un diplôme de travailleur qualifié. Cela pourrait améliorer l'offre de formations appropriées en entreprise, ainsi que

les procédures de certification des compétences acquises dans le cadre d'une formation en entreprise.

L'un des objectifs prioritaires de l'enseignement secondaire supérieur en Norvège est d'offrir des programmes et des services aux élèves dans le cadre de programmes et de classes standard. Néanmoins, un seul projet, suivi par un nombre relativement réduit d'élèves, avait cet objectif⁽³⁾. L'une des priorités des projets devait être de mettre en question les structures, les procédures et les attitudes existant dans les établissements scolaires et de trouver des solutions conformes à ces objectifs généraux de politique éducative. Cette mise en question était quasiment absente du projet et, lorsque les problèmes étaient soulevés, les solutions étaient le plus souvent tirées des procédures et structures existantes. Comme nous l'avons indiqué ci-dessus, les projets ont fait apparaître certains problèmes juridiques liés à la certification de compétences partielles. Toutefois, ils n'ont remis en question les structures et les procédures caractéristiques des programmes standard de l'enseignement secondaire supérieur que dans une mesure limitée.

Bibliographie

Akershus fylkeskommune (1998), *En alternativ opplæringsmodell for oppbygging av delkompetanse* [Un modèle éducatif alternatif pour la certification de compétences partielles], Oslo.

Edvardsen R., Skjerli S., Støren L., Sxanday B. A. et Aamodt P. (1998), *På oppløpssida. Evaluering av Reform 94*, NIFU, Oslo.

Grove J. (1998), *Advanced Level for All. Widening Participation and Achievement for 16-19 years old in Scandinavia* [Le niveau avancé pour tous. Élargissement de la participation et des résultats des jeunes de 16-19 ans en Scandinavie], University of London, Institute of Education, Londres.

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet [ministère de l'éducation, de la recherche et des cultes] (1992), *St. meld. nr. 33 (1991-1992). Kunnskap og kyndighet. Om visse sider ved videregående opplæring* [Livre blanc n° 33 (1991-1992), Connaissances et compétences. Quelques aspects de l'enseignement secondaire supérieur], Oslo.

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1994), *Arbeidsgruppe: "Utredning av delkompetanse i arbeidsliv og opplæring"* [Groupe de travail: "Esquisse des compétences partielles en entreprise et dans l'éducation"], Oslo.

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (2000), *Høring - forslag om endringer i forskrift 28. juni 1999 nr. 722 til opplæringsloven* [Proposition d'amendement des réglementations du 28 juin 1999 n° 722 relatives à la loi sur l'éducation], Oslo.

Markussen E. (1995), *Dokumentert delkompetanse. Sesam, sesam eller en ny illusjon* [Diplôme de compétences partielles. Sésame, Sésame ou une nouvelle chimère], Universitetsforlaget, Oslo.

Myklebust J. O. (1998), "Særvilkår og ordinærvilkår. Om gjennomstrøyming, avbrotintensjonar og foreldreperspektiv", *Arbeidsrapport* n° 60, Møreforskning, Volda.

Shadish W. R., Cook T. E. et Leviton L. C. (1991), *Foundations of Program Evaluation*, Sage Publications, Londres.

Skårbrevik K. J. (1996), *Spesialpedagogiske tiltak på dagsorden* [La pédagogie adaptée à l'ordre du jour], Møreforskning, Volda.

Skårbrevik K. J. et Båtevik F. O. (1998), *Kompetanse for alle. Alternative opplæringsløp i videregående skole* [Des compétences pour tous. Programmes alternatifs dans l'enseignement secondaire supérieur], Møreforskning, Volda.

3) Cela a été signalé assez tôt par les évaluateurs et des mesures ont été prises par le ministère pour étendre les projets à quelques établissements scolaires offrant des programmes intégrés. Ces mesures ont été appliquées la dernière année du projet et n'ont eu que des effets très limités sur les résultats.



La formation et l'enseignement professionnels à l'école – une initiative australienne: vers l'intégration des études professionnelles et générales dans le programme du secondaire supérieur



John Polesel
*Chercheur principal
 Centre d'enseignement et de formation postobligatoires
 Département de la politique éducative et de la gestion
 Université de Melbourne*

Introduction

Cet article traite de l'introduction de la formation et de l'enseignement professionnels dans les programmes scolaires, une initiative visant à intégrer la formation et l'enseignement professionnels dans les programmes du second cycle du secondaire dans l'État de Victoria en Australie. On y trouvera également les résultats d'une recherche portant sur le parcours de 1997 diplômés ayant suivi ce cursus. Ce programme structuré de formation et d'enseignement professionnels (l'initiative intitulée "la formation et l'enseignement professionnels à l'école") a été observé avec intérêt par les autres États d'Australie comme un éventuel modèle. Le propos des pages qui suivent est de décrire le programme et d'en présenter les premiers résultats, qui indiquent que l'initiative a bien réussi dans son projet d'intégrer l'enseignement général et la formation professionnelle dans le second cycle du secondaire (scolarité postobligatoire).

La question de la place de la formation et de l'enseignement professionnels dans les programmes du second cycle du secondaire a fait l'objet de nombreux débats (voir, par exemple, Blunden 1996 et Psacharopoulos 1997). Les critiques adres-

sées à la conception traditionnelle de la prestation de formation professionnelle sont de deux ordres. Premièrement, on considère que la formation professionnelle stricte, non créatrice de compétences génériques ou d'une éducation générale plus vaste, ne parvient ni à former les citoyens accomplis indispensables pour la société, préparés à assumer leur rôle dans une démocratie moderne, ni à satisfaire les besoins des employeurs, qui accordent autant d'importance aux travailleurs dotés de compétences génériques qu'à ceux spécialisés dans un domaine professionnel spécifique (Labaree 1997 et Blunden op. cit.). Deuxièmement, la tendance à discréditer la formation professionnelle par rapport à l'enseignement général empêche de faire reconnaître une parité de statut entre ces deux filières traditionnellement séparées des programmes du secondaire (voir, par exemple, Edwards et al. 1992).

Ces deux questions, à savoir l'étroitesse des études professionnelles et la parité d'estime, ont nourri la plupart des critiques adressées aux récentes initiatives en matière de formation et d'enseignement professionnels dans les établissements de l'enseignement secondaire. Ces critiques émanent notamment de nombreux auteurs anglais qui ont joué un rôle déterminant dans l'élaboration du programme politi-

Une initiative du ministère de l'éducation de l'État de Victoria vient de remettre en cause la dualité qui sépare traditionnellement la formation professionnelle de l'enseignement général. Des matières de formation professionnelle ont été rattachées au certificat de fin d'études secondaires, atténuant ainsi le fossé qui séparait la formation professionnelle de l'enseignement général. Les premiers résultats de cette initiative sont encourageants.



que de la nouvelle droite dans ce domaine (Hickox 1995, Halpin 1992 et Eswards et al. 1992).

La plupart de ces commentaires portaient, avec raison, sur les modèles traditionnels de la formation professionnelle dans les écoles, essentiellement la division des programmes du secondaire en deux filières, l'une générale et l'autre professionnelle, comme c'est le cas des programmes britanniques pour les jeunes de plus de 16 ans. Les critiques de ce système éducatif s'attaquent précisément à une telle division de l'espace symbolique des programmes du secondaires, avec, d'un côté, l'enseignement général (académique, intellectuel, théorique) et, de l'autre, l'enseignement professionnel (manuel, pratique), qui tracent pratiquement deux voies pour les jeunes, chacune excluant et s'opposant à l'autre, à un âge où ce choix peut être prématuré (Baudelot et Establet, 1971).

Il existe en Europe de nombreux modèles duels de ce type pour le secondaire, et l'alternative se présente parfois aux élèves dès l'âge de 12 ou 13 ans. L'Allemagne, l'Italie, l'Angleterre, l'Écosse, l'Irlande et la France ont des systèmes scolaires fortement différenciés avec une distinction et une séparation très marquées entre l'enseignement général et la formation professionnelle dans le second cycle du secondaire.

Toutefois, des systèmes alternatifs sont possibles et ont été expérimentés. Chaque pays a dans son histoire de l'enseignement secondaire maints exemples d'enseignants et de législateurs entrepreneurs qui ont tenté d'offrir à la génération commençant le cycle secondaire un autre choix que celui irrévocable entre des études préparant à l'université d'un côté, et une filière strictement professionnelle de l'autre. Par exemple, en Italie, la possibilité d'accéder à l'université, à certaines conditions, après une formation professionnelle a été exploitée avec un certain succès. Il serait toutefois hors de propos de décrire ici ces différentes initiatives.

En Australie fédérale, où chaque État a des compétences autonomes en matière de politique éducative, le ministère de l'éducation de l'État de Victoria a mis en

place une initiative digne d'intérêt, non seulement parce qu'elle rompt avec la dualité traditionnelle entre la formation professionnelle et l'enseignement général, mais aussi parce qu'elle a été conduite comme un programme à part entière et non comme une "expérience" marginale. En permettant que des matières d'orientation professionnelle soient rattachées au certificat de fin d'études secondaires de l'État de Victoria (*Victorian Certificate of Education*, VCE), les décideurs ont tenté de lever la barrière rigide qui a toujours séparé l'enseignement général de l'enseignement professionnel. Les données concernant les parcours de post-scolarité des diplômés du programme de formation et d'enseignement professionnels au niveau du secondaire supérieur pour l'année 1997 suggèrent que ce programme, encore en phase de lancement, est susceptible de remplir son objectif.

Le contexte

Chaque État régissant son propre système éducatif, il est difficile de généraliser sur le thème de "l'école en Australie" (Board of Studies, 1999, NBEET 1994 et NBEET 1993). Toutefois, certains points communs peuvent être dégagés. Premièrement, la scolarité secondaire suit généralement le modèle d'un cycle obligatoire se terminant à la fin de la douzième année, bien qu'il soit possible de quitter l'école plus tôt, ce que font effectivement 25 % à 30 % des jeunes. À l'issue de cette douzième année, les jeunes ont la possibilité d'entrer à l'université ou dans un centre de formation professionnelle (*Technical and Further Education Institute*, TAFE) ou bien d'accéder au marché de l'emploi. L'université et les TAFE dépendent du gouvernement fédéral; d'une manière générale, la formation et l'enseignement professionnels n'étaient pas considérés jusqu'à présent comme relevant de la sphère scolaire, mais cette situation est en train de changer, comme nous le verrons.

À l'intérieur du cadre général du système scolaire, chaque État dispose d'une certaine liberté pour concevoir et mettre en place certains changements et réformes. Au niveau problématique de la scolarité postobligatoire (au-delà de la quinzième



année), les réformes entreprises ont invariablement porté sur la structure des programmes du second cycle du secondaire en relation avec la formation et l'enseignement professionnels, le marché de l'emploi et les jeunes.

Dans la plupart des systèmes, on voit apparaître des schémas de prestation qui se démarquent de ce modèle unifié; un certain nombre d'établissements assurent une formation et un enseignement professionnels accrédités par l'État. Toutefois, dans la plupart des cas, ces matières à orientation professionnelle fonctionnent essentiellement comme un menu parallèle de prestation, qui complète celui du certificat de fin d'études secondaires de l'État de Victoria. Dans certains cas, la participation de l'élève à ces matières n'est même pas mentionnée dans le certificat de fin d'études.

Dans l'État de Victoria, l'introduction de la formation et de l'enseignement professionnels dans les écoles a constitué une démarche plus radicale, dans la mesure où certaines matières comptant pour l'obtention du certificat de fin d'études secondaires de l'État de Victoria (*Victorian Certificate of Education*) ont un contenu accrédité proprement professionnel. Un rappel historique peut expliquer et situer les considérations qui ont conduit à cette approche.

Au milieu des années 1960, l'expansion de l'après-guerre du système scolaire australien de niveau secondaire, dont la planification avait été fondée sur l'idée qu'une prestation universelle d'enseignement secondaire aurait pour corollaire une participation universelle, a atteint son point culminant. Pourtant, à cette époque, dans l'État de Victoria, moins d'un élève sur cinq achevait ses études secondaires. Plus récemment, en 1982, cette proportion était de moins d'un élève sur trois. Un système performant d'établissements d'enseignement technique proposait aux élèves qui le souhaitaient une formation professionnelle, tandis que les élèves en rupture de scolarité se lançaient dans la vie active, où il existait une demande suffisante de travailleurs sans qualifications ni expérience.

Au cours des années 1980 cette situation s'est modifiée, comme ailleurs dans le

monde occidental. Le marché du travail des jeunes s'est considérablement dégradé et la demande d'apprentis a chuté. En réaction, le taux d'occupation des écoles a commencé à frôler 80 %, ponctué par deux douloureuses récessions, au début des années 1980 et 1990. Dans les établissements scolaires de Victoria, la diversité croissante des élèves poursuivant leur scolarité, y compris dans des groupes qui, quelques années auparavant, auraient quitté l'école pour faire un apprentissage ou pour entrer directement dans la vie active, s'est traduit par une diversification de l'offre de formations de niveau postobligatoire.

Avec la création, en 1991-92, d'un nouveau diplôme de fin d'études, le certificat de fin d'études secondaires de l'État de Victoria (VCE) déjà cité, on a voulu imposer une structure cohérente pour l'éventail de nouvelles formations instituées au niveau secondaire et améliorer le statut de certaines formations non traditionnelles et orientées vers l'apprentissage d'un métier. En réalité, au nom de la cohérence et de la normalisation des diplômes, une grande partie de la souplesse inhérente à la diversité (et au chaos) de l'ancien système a été sacrifiée. Les premières formations à disparaître ont été celles qui s'intégraient dans le monde du travail.

Outre l'espace laissé vide par ces disparitions, un nombre croissant d'élèves cherchait à suivre un cursus clairement défini et structuré de formation professionnelle à l'école, tandis que les responsables de l'éducation prenaient conscience que l'Australie commençait à prendre du retard par rapport à d'autres pays, notamment européens, en matière de formation et d'enseignement professionnels de niveau initial; ce sont toutes ces raisons qui ont motivé la création d'options d'orientation professionnelle dans les lycées. Le fait qu'une importante demande d'enseignement tertiaire restait insatisfaite posait également au législateur la question de savoir pourquoi une culture s'était ainsi développée sur le discrédit de la formation professionnelle et technique.

Les premières tentatives pour améliorer le statut de la formation professionnelle dans les lycées de Victoria ont été d'instituer la double accréditation et de créer des possibilités de transfert de crédits,

Avec la création, en 1991-92, d'un nouveau diplôme de fin d'études, le certificat de fin d'études secondaires de l'État de Victoria (VCE) déjà cité, on a voulu imposer une structure cohérente pour l'éventail de nouvelles formations instituées au niveau secondaire et améliorer le statut de certaines formations non traditionnelles et orientées vers l'apprentissage d'un métier. En réalité, au nom de la cohérence et de la normalisation des diplômes, une grande partie de la souplesse inhérente à la diversité (et au chaos) de l'ancien système a été sacrifiée. Les premières formations à disparaître ont été celles qui s'intégraient dans le monde du travail.

Les premières tentatives pour améliorer le statut de la formation professionnelle dans les lycées de Victoria ont été d'instituer la double accréditation et de créer des possibilités de transfert de crédits, grâce auquel certaines matières du certificat VCE seraient reconnues dans les certificats de formation professionnelle, ce qui permet en outre aux élèves d'associer des matières à orientation professionnelle et des matières générales du VCE. Ces dispositions étaient limitées par le fait que les matières à orientation professionnelle n'étaient pas reconnues par les universités (...)



L'initiative de formation et d'enseignement professionnels à l'école a été conçue pour qu'une formation professionnelle accréditée soit assurée dans le cadre du certificat de fin d'études, avec les brevets correspondants, et non pour ajouter un programme de plus.

Les établissements scolaires souhaitant mettre en place le programme de formation et d'enseignement professionnels à l'école ont deux possibilités. Ils peuvent, en premier lieu, prendre le statut de prestataires privés de formation (...). La deuxième possibilité est de souscrire un accord de partenariat avec un institut de formation technique postobligatoire (...) chaque établissement apportant les composantes nécessaires pour compléter le programme. Ainsi, des établissements scolaires qui ne disposent pas des ressources suffisantes ou du personnel requis pour mettre en place le programme dans leur établissement peuvent proposer à leurs élèves une formation professionnelle (...)

grâce auquel certaines matières du certificat VCE seraient reconnues dans les certificats de formation professionnelle, ce qui permet en outre aux élèves d'associer des matières à orientation professionnelle et des matières générales du VCE. Ces dispositions étaient limitées par le fait que les matières à orientation professionnelle n'étaient pas reconnues par les universités, ce qui barrait l'accès à l'enseignement supérieur. Le discrédit qui frappait la formation professionnelle, comparé à la situation dans la plupart des pays européens, impliquait que la plupart des élèves, y compris ceux qui doutaient de vouloir réellement entrer à l'université, refusaient de s'engager dans les études professionnelles, qui leur fermaient les portes de l'enseignement supérieur. La perception de ces contraintes a joué dans le succès limité de ces dispositions.

L'initiative de formation et d'enseignement professionnels à l'école ("*Vocational Education and Training in Schools*") mise en place dans les établissements scolaires de Victoria en 1994 a été conçue pour rectifier ces erreurs. La nouvelle approche a été jugée plus flexible et les différents programmes proposés semblaient à la fois susceptibles d'attirer les élèves, de plus en plus nombreux à prolonger leur scolarité au-delà du cycle obligatoire, et de répondre aux besoins de plus en plus explicites des entreprises.

Les établissements scolaires eux-mêmes ont répondu avec enthousiasme à cette nouvelle approche, avec des cours mis en place dans tous les secteurs du système d'enseignement secondaire, aussi bien en milieu urbain que rural. En 1994, 461 élèves en dernière et en avant-dernière année du secondaire suivaient les cours d'une ou de plusieurs matières du programme de formation et d'enseignement professionnels à l'école. En 1999, ce nombre était de 14 859 (environ 11,5 % de la cohorte). Du fait des spécificités structurelles et des différences dans l'organisation des programmes, il est difficile de comparer ce taux de participation avec celui d'autres systèmes, aux niveaux tant national qu'international. Toutefois, il faut noter que cette participation a été obtenue dans un contexte traditionnellement peu demandeur de formation professionnelle dans les établissements scolaires.

L'initiative de formation et d'enseignement professionnels à l'école a été conçue pour qu'une formation professionnelle accréditée soit assurée dans le cadre du certificat de fin d'études, avec les brevets correspondants, et non pour ajouter un programme de plus. Les élèves qui réussissent les deux années du programme de formation et d'enseignement professionnels à l'école reçoivent deux brevets, le certificat de fin d'études et le certificat de formation et d'enseignement professionnels dans la branche qu'ils ont choisie, ce dernier appartenant au système australien des normes de qualifications nationales (certificats de niveau I ou II). La décision d'incorporer le programme de formation et d'enseignement professionnels à l'école dans le cursus du second cycle du secondaire relève d'un choix politique délibéré, destiné à modérer la "distinction quelque peu artificielle entre l'enseignement général dispensé par les établissements scolaires et la formation assurée par les entreprises" (Commonwealth of Australia, 1994). Les unités de valeur¹ du programme de formation et d'enseignement professionnels à l'école sont considérées équivalentes à celles du certificat de fin d'études, et peuvent donc entrer dans la composition des seize unités nécessaires pour compléter le certificat de fin d'études, et peuvent donc donner un accès partiel à l'université. Les universités ont contribué à l'élaboration du programme, et dès le début de 1994 la décision a été prise de donner aux matières du programme de formation et d'enseignement professionnels à l'école un statut au regard de l'enseignement supérieur: les élèves suivant le programme bénéficient d'une augmentation de 10 % de leur moyenne sur les quatre notes principales de leur certificat d'études (Victorian Tertiary Admissions Committee, 1994). Cette position partielle devrait prochainement évoluer vers une reconnaissance donnant pleinement accès à l'enseignement supérieur (Boart of Studies, op. cit.).

Dès 1994, trois secteurs professionnels, à savoir l'électronique, le commerce et les soins de santé ont participé à la mise en place de la formation et de l'enseignement professionnels de niveau initial dans les écoles. En 1995, deux autres secteurs ont rejoint le système; la construction automobile et l'ingénierie. En 1998, l'éven-

1) Cours d'une durée semestrielle



tail de qualifications proposées par le programme de formation et d'enseignement professionnels à l'école correspondait assez largement aux différents secteurs professionnels (tableau 1).

Les établissements scolaires souhaitant mettre en place le programme de formation et d'enseignement professionnels à l'école ont deux possibilités. Ils peuvent, en premier lieu, prendre le statut de prestataires privés de formation et s'inscrire au registre de l'État de Victoria, après avoir démontré qu'ils ont la capacité de délivrer des brevets de formation. La deuxième possibilité est de souscrire un accord de partenariat avec un institut de formation technique postobligatoire (Technical and Further Education, TAFE), chaque établissement apportant les composantes nécessaires pour compléter le programme. Ainsi, des établissements scolaires qui ne disposent pas des ressources suffisantes ou du personnel requis pour mettre en place le programme dans leur établissement peuvent proposer à leurs élèves une formation professionnelle dans le cadre du VCE, grâce au soutien d'un institut de formation technique.

Dès le début du programme, il a été demandé à l'équipe de chercheurs de l'Université de Melbourne (dont l'auteur fait partie), de collecter, chaque année, des informations sur le parcours des élèves issus du programme de formation et d'enseignement professionnels à l'école. En 1997, un total de 2 323 élèves accomplissaient leur dernière année au lycée (douzième et dernière année). Une recherche automatisée réalisée à partir des bases de données du bureau de la scolarité et des dossiers d'admission des établissements d'éducation supérieure, suivie d'une enquête téléphonique, ont permis de retracer le parcours de 1 881 de ces élèves (taux de réponse de 81 %).

À ce jour, les données collectées et analysées portent sur trois années d'enquêtes. Ce matériel permet de répondre à la question de savoir si le programme a réussi ou échoué, en tout cas en ce qui a trait aux trajectoires postscolarité. Les données recueillies sur trois ans montrent de manière constante que plus de la moitié des élèves ayant suivi le programme de formation et d'enseignement professionnels à l'école poursuivent leurs études

Inscriptions** en formation professionnelle par certificat (hors formation pour adultes), 1998

Tableau 1

Certificat élémentaire d'ingénieur	194
Certificat 1 d'ingénieur	305
Certificat II d'agriculteur (éleveur)	219
Certificat II de palefrenier	146
Certificat II de moniteur sportif et d'animateur	473
Certificat II de concepteur design (multimédia interactif)	243
Certificat II de technicien dans l'industrie du disque	375
Certificat II d'agent administratif	1637
Certificat II d'agent commercial (gestion)	73
Certificat II d'agent de gestion dans les PME	498
Certificat II de technicien automobile	959
Certificat II d'imprimeur	5
Certificat II de technicien en électronique	351
Certificat II de technicien de l'information	208
Opérations commerciales de la formation et de l'enseignement professionnels à l'école	179
Certificat II d'agent hospitalier	2626
Certificat II d'employé dans la restauration rapide (McDonald's)	96
Certificat II de styliste et fabricant de textile	66
Certificat III de technicien de l'information	2495
Certificat IV de technicien dans l'agro-alimentaire	7
Certificat élémentaire d'électronicien	253
Certificat d'éditique	110
Certificat supérieur d'horticulteur	97
Certificat II d'employé du bâtiment	107
Certificat d'opérateur commercial (ventes)	122
Certificat d'employé de bureau et d'administrateur	162
Certificat III de laborantin	50
TOTAL*	12056

*Certains doublons sont dus au fait que certains élèves étaient inscrits à deux certificats à la fois

**Données préliminaires uniquement

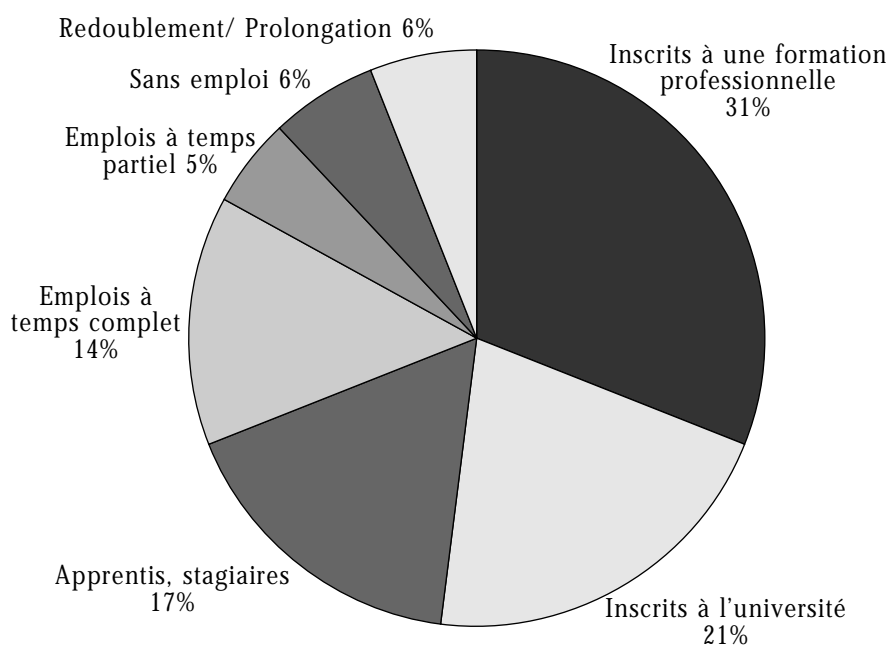
des à l'université ou dans un institut de formation technique supérieure préparant à des diplômes professionnels et techniques de niveau intermédiaire (TAFE), la majorité choisissant plutôt les instituts techniques. Les élèves qui n'ont pas continué leurs études ont, pour la plupart, trouvé un poste à temps plein ou sont sous contrat d'apprentissage ou de stage en entreprise.

Le pourcentage élevé de transferts vers la formation et l'enseignement professionnels supérieurs (en moyenne plus de trois élèves sur dix dans chaque promotion) répond à l'un des objectifs sous-jacents du programme de formation et d'enseignement professionnels à l'école – dont l'importance avait d'ailleurs été soulignée par le rapport Finn, à savoir l'augmenta-



Tableau 2

Parcours de la promotion 1997 des élèves de FEP



l'issue de leur formation, 31 % des jeunes ont suivi une formation et un enseignement professionnels postobligatoires (essentiellement dans des instituts techniques), 21 % se sont inscrits à l'université, 6 % poursuivent leurs études, 17 % ont souscrit un contrat d'apprentissage ou un stage, 14 % ont trouvé un emploi à temps plein, 5 % à temps partiel, tandis que 6 % étaient à la recherche d'un emploi (tableau 2). Le détail de ces résultats figure dans le rapport préparé pour le ministère de l'Éducation de l'État de Victoria (Polesel et al., 1998).

Ces résultats reflètent en partie la forte croissance enregistrée par l'économie australienne dans les années 1990, malgré un contexte défavorable à l'emploi des jeunes: le nombre d'adolescents employés à temps plein n'atteint pas 50 % du niveau des années 1970 pour les garçons et le tiers de ce même niveau pour les filles (Teese, 1999).

Il est difficile de soumettre ces données à beaucoup de comparaisons, d'abord parce que l'initiative est relativement récente, parce qu'il est difficile de comparer des systèmes qui sont structurellement différents et, de manière plus générale, parce que ce type d'études de suivi est extrêmement rare en Australie. Sweet (1995), dans son analyse du contexte national australien, a estimé que près de 30 % des élèves qui quittent l'école ne poursuivent pas leurs études et ne trouvent pas de travail à temps plein. Même si l'on considère que cette évaluation inclut les jeunes qui ont quitté l'école avant la dernière année, les chiffres concernant la promotion que nous avons étudiée sont significativement inférieurs (11,9 % pour les jeunes n'ayant pas trouvé de travail ou n'ayant trouvé qu'un emploi à temps partiel). Cette observation nous permet d'avancer que les difficultés rencontrées par des élèves en abandon scolaire ou vulnérables à la sélection scolaire sont atténuées lorsque les jeunes réussissent le programme de formation et d'enseignement professionnels à l'école.

Si nous utilisons les critères larges de Sweet pour considérer que l'issue d'une scolarité est positive lorsqu'elle se traduit par l'obtention d'un emploi à temps plein ou par la poursuite des études, nous pouvons considérer que l'issue du programme

À ce jour, les données collectées et analysées portent sur trois années d'enquêtes. (...) Les données recueillies (...) montrent de manière constante que plus de la moitié des élèves ayant suivi le programme de formation et d'enseignement professionnels à l'école poursuivent leurs études à l'université ou dans un institut de formation technique supérieure préparant à des diplômes professionnels et techniques de niveau intermédiaire (TAFE), la majorité choisissant plutôt les instituts techniques. Les élèves qui n'ont pas continué leurs études ont, pour la plupart, trouvé un poste à temps plein ou sont sous contrat d'apprentissage ou de stage en entreprise.

tion du nombre des élèves choisissant, après le secondaire, une formation non universitaire (Australian Education Council, 1991).

De plus, l'analyse des résultats aux examens de fin de scolarité montre que les élèves du groupe ayant suivi une formation et un enseignement professionnels ont des notes moyennes en anglais inférieures d'environ 10 % par rapport au groupe passant le certificat d'enseignement général. Dans le contexte actuel où les jeunes sont soumis à une forte sélection, vulnérables au risque d'abandon scolaire et jugés par le travail et le perfectionnement professionnel, la transition réussie vers le monde du travail ou vers une formation et un enseignement professionnels postobligatoires est un facteur crucial.

Les dernières données disponibles sont celles de la promotion de 1997; cette promotion a connu les meilleurs résultats. À



a été positive, dans l'une ou l'autre de ces voies, pour 88 % des élèves de la promotion 12 ayant terminé sa formation et enseignement professionnels à l'école en 1997, avec une majorité d'entre eux poursuivant leurs études dans un centre de formation professionnelle postobligatoire ou à l'université.

Des comparaisons plus poussées pourront être élaborées à partir des résultats d'un travail de recherche actuellement effectué à l'université de Melbourne. Ce travail applique une méthodologie comparative aux trajectoires des élèves d'une même promotion issus pour certains d'une formation professionnelle et pour d'autres d'une filière non professionnelle; les données recueillies par le Bureau australien de statistique sur les parcours des élèves au niveau national seront également utilisées pour les comparer.

L'analyse des parcours des élèves ayant suivi le programme structuré de formation et d'enseignement professionnels permet de penser que ce programme ouvre un nouvel espace pédagogique, constitue une alternative et favorise l'accès aux formations professionnelles postobligatoires. Elle suggère également que l'intégration réussie de la formation professionnelle et de l'enseignement général dans les programmes des établissements scolaires est à la fois possible et souhaitable.

Cela ne signifie pas que l'introduction de la formation et de l'enseignement professionnels dans les programmes de l'enseignement secondaire soit facilement acceptée par tous. Il faudra du temps pour que les représentations culturelles de l'enseignement secondaire évoluent du rôle traditionnel de préparation aux études universitaires à une fonction intégrant la formation et l'enseignement professionnels. L'évolution des positions de principe et des attentes fondées sur la dualité des programmes divisés en enseignement général et en formation professionnelle est un processus qui prendra du temps. Un certain nombre de problèmes continueront à préoccuper les esprits des décideurs et des experts, et il sera nécessaire d'étendre la recherche aux aspects culturels de la formation et de l'enseignement professionnels, tant en milieu scolaire qu'auprès de la population dans son ensemble.

En général, la réaction des établissements scolaires et des instituts qui ont adopté le programme de formation et d'enseignement professionnels à l'école a été favorable à cette initiative. Les enseignants et le personnel administratif concernés ont évoqué le fait que ces programmes offrent une authentique alternative aux élèves qui recherchent une voie d'études plus ouverte et davantage orientée vers l'apprentissage d'un métier que celle du certificat de fin d'études. Beaucoup d'entre eux ont fait la remarque que le programme de formation et d'enseignement professionnels à l'école comblait une lacune et offrait aux élèves une option d'enseignement à la fois pratique et théorique, et non uniquement académique.

Toutefois, il y a lieu de penser que du fait de leur orientation professionnelle, les enseignants pourraient se montrer hostiles à la localisation de la formation et de l'enseignement professionnels dans la sphère pédagogique de la scolarité secondaire. Certains enseignants engagés dans le projet de la formation et de l'enseignement professionnels ont exprimé des inquiétudes quant au fait que des cours soient assurés en dehors de l'établissement. Certains ont remarqué que l'implication des élèves dans la formation et l'enseignement professionnels pourrait avoir des conséquences négatives sur la scolarité sanctionnée par le certificat de fin d'études, tandis que d'autres ont soulevé la question du coût supplémentaire en matériel et en formation que les élèves auraient à supporter.

D'autres difficultés soulevées concernaient les différences entre les conditions d'assiduité, les procédures d'évaluation et les problèmes de gestion et de financement; cependant, le personnel a reconnu que ce genre de problèmes est habituel en phase de démarrage d'un projet de cette envergure, notamment lorsqu'il implique un partenariat entre les établissements scolaires et les prestataires de formation et d'enseignement professionnels.

Dans certains cas, l'agrément d'un établissement scolaire en tant que prestataire de formation dans le cadre du programme de formation et d'enseignement professionnels à l'école a pu poser des problèmes. La difficulté majeure était de trouver des personnes à la fois qualifiées pour

Les dernières données disponibles sont celles de la promotion de 1997; cette promotion a connu les meilleurs résultats. À l'issue de leur formation, 31 % des jeunes ont suivi une formation et un enseignement professionnels postobligatoires (essentiellement dans des instituts techniques), 21 % se sont inscrits à l'université, 6 % poursuivent leurs études, 17 % ont souscrit un contrat d'apprentissage ou un stage, 14 % ont trouvé un emploi à temps plein, 5 % à temps partiel, tandis que 6 % étaient à la recherche d'un emploi.

L'analyse des parcours des élèves ayant suivi le programme structuré de formation et d'enseignement professionnels permet de penser que ce programme ouvre un nouvel espace pédagogique, constitue une alternative et favorise l'accès aux formations professionnelles postobligatoires. Elle suggère également que l'intégration réussie de la formation professionnelle et de l'enseignement général dans les programmes des établissements scolaires est à la fois possible et souhaitable.

Cela ne signifie pas que l'introduction de la formation et de l'enseignement professionnels dans les programmes de l'enseignement secondaire soit facilement acceptée par tous.



(...) du fait de leur orientation professionnelle, les enseignants pourraient se montrer hostiles à la localisation de la formation et de l'enseignement professionnels dans la sphère pédagogique de la scolarité secondaire. Certains enseignants (...) ont exprimé des inquiétudes quant au fait que des cours soient assurés en dehors de l'établissement, (...) tandis que d'autres ont soulevé la question du coût supplémentaire en matériel et en formation que les élèves auraient à supporter.

(...) l'agrément d'un établissement scolaire en tant que prestataire de formation dans le cadre du programme de formation et d'enseignement professionnels à l'école a pu poser des problèmes. La difficulté majeure était de trouver des personnes à la fois qualifiées pour la formation professionnelle et disposées à s'engager sur un programme de deux ans; la question des ressources s'est également posée.

la formation professionnelle et disposées à s'engager sur un programme de deux ans; la question des ressources s'est également posée. Cela explique pourquoi la plupart des établissements scolaires ont démarré leurs activités de formation et d'enseignement professionnels avec le certificat de secrétariat et de gestion, qui ne requiert pas de ressources ou de personnel particuliers. Faute de personnel ou de ressources, beaucoup d'établissements n'ont pas pu mettre en place certaines formations, par exemple en électronique ou dans le secteur de la santé.

Il est clair que la formation et l'enseignement professionnels ne peuvent apporter de solution à tous les problèmes qui se posent à l'heure actuelle en milieu scolaire. Les tensions pouvant exister entre l'école en tant que fournisseur de main-d'œuvre qualifiée et en tant qu'éducatrice des citoyens de demain ne sont pas faciles à arbitrer. D'ailleurs, elles ne doivent pas l'être, si l'on considère qu'un débat public de qualité est nécessaire pour que les écoles s'adaptent et se réforment dans un processus permanent d'amélioration. Des initiatives telles que le programme de formation et d'enseignement professionnels à l'école peuvent y contribuer d'une certaine manière, en apportant de nouveaux programmes et options. Les

points forts de cette alternative sont, en premier lieu, qu'elle s'oriente vers une certaine intégration de la formation professionnelle et de l'enseignement général et, en second lieu, qu'elle offre aux élèves plus de temps pour choisir la voie d'études dans laquelle ils voudront s'engager, enseignement académique ou formation professionnelle.

L'initiative de formation et d'enseignement professionnels à l'école permet de situer les domaines qui peuvent être améliorés si les établissements scolaires veulent répondre plus efficacement au public nouveau et en pleine évolution qui suit maintenant les programmes du second cycle du secondaire. L'éducation de masse a fait entrer dans le second cycle du secondaire une diversité d'élèves que les promoteurs de l'expansion scolaire n'auraient jamais imaginée il y a trente ans. Le système éducatif a aussi apporté quelques réponses créatives et efficaces aux enjeux posés par cette diversité. Le présent article soutient que la formation et l'enseignement professionnels à l'école, si elle n'est pas la solution de tous les problèmes, peut néanmoins constituer l'une de ces réponses et apporter sa contribution à l'arsenal des programmes proposés par les établissements scolaires en ce début de millénaire.

Remerciements

L'auteur tient à exprimer ses remerciements à ses collègues de l'université de Melbourne, en particulier au professeur associé Richard Teese (Directeur de l'unité de recherche sur les résultats de l'éducation) et à Kate O'Brien (assistante en recherche) dont les conseils, la profondeur des vues et les connaissances sur le programme de formation et d'enseignement professionnels à l'école ont nourri la rédaction de cet article. L'auteur remercie également de leur soutien et de leur engagement M.M. Howard Kelly et Graeme Luck du ministère de l'Éducation de l'État de Victoria, grâce auxquels le projet de recherche décrit dans cet article a pu trouver un financement.



Bibliographie

- Australian Education Council** (1991) *Review into Young People's Participation in Post-Compulsory Education and Training*, rapport de l'Australian Education Council Review Committee, AGPS, Canberra.
- Baudelot C. et Establet R.** (1971) "L'École capitaliste en France", Maspero, Paris.
- Blunden R.** (1996) "The Mind Dependency of Vocational Skills", *Journal of Vocational Education and Training*, vol. 48, n° 2.
- Board of Studies** (1999) *Curriculum, Assessment and Certification of vocational education and training in Schools*, Commonwealth of Australia, Canberra.
- Commonwealth of Australia** (1994) *Working Nation - Policies and Programmes*, AGPS, Canberra.
- Edwards T., Gewirtz S. et Whitty G.** (1992) "Whose Choice of Schools? Making Sense of City Technology Colleges", Arnot, M. et Barton, L. (dir.), *Voicing Concerns: sociological perspectives on contemporary education reforms*, Triangle Books, Wallingford, Oxfordshire.
- Halpin D.** (1992) "Staying On and Staying In: comprehensive schooling in the 1990s", Arnot, M. et Barton, L. (dir.), *Voicing Concerns: sociological perspectives on contemporary education reforms*, Triangle Books, Wallingford, Oxfordshire.
- Hickox M.** (1995) "Situating Vocationalism", *British Journal of Sociology of Education*, vol. 16, n° 2.
- Labaree, D.F.** (1997) *How to succeed in school without really learning: the credentials race in American education*, Yale University Press, New Haven.
- National Board of Employment Education and Training (NBEET)** (1993) *Post-compulsory Education and Training Arrangements in the Australian States and Territories*, AGPS, Canberra.
- National Board of Employment Education and Training (NBEET)** (1994) *Education and Training for 16-18 year-olds: Some Reflections from Europe*, AGPS, Canberra.
- Polesel J., Teese R., O'Brien K. et Unger S.** (1998) *A Study of Post-Schooling Destinations - Destinations of Students Enrolled in vocational education and training in Schools Programmes in 1997*, ministère de l'Éducation et université de Melbourne.
- Psacharopoulos G.** (1997) "Vocational Education and Training Today: challenges and responses", *Journal of Vocational Education and Training*, vol. 49, n° 3.
- Sweet R.** (1995) *All of their talents? Policies and programmes for fragmented and interrupted transitions*, Dusseldorf Skills Forum.
- Teese R.** (1999), *Early Leaving and Educational and Economic Disadvantage in Victoria: a Geographical Analysis*, ministère de l'Éducation, Victoria.
- Victorian Tertiary Admissions Committee** (1994) *VTAC Bulletin*, Victoria.



Klaus Halfpap

Directeur honoraire chargé des établissements scolaires auprès d'un gouvernement régional de Rhénanie-du-Nord - Westphalie



Développement de programmes pédagogiques dans le cadre de la formation professionnelle duale en Allemagne

Des exemples de succès empiriques de l'apprentissage global montrent que le concept didactique sous-tendant les nouveaux programmes scolaires cadres en Allemagne, qui vise à développer la capacité globale d'action, est porteur d'avenir, à condition qu'il soit appliqué de manière conséquente.

Cadre juridique

Dans les Länder de la République fédérale d'Allemagne, la durée de la scolarité générale obligatoire est de neuf ou dix ans. Ensuite, les jeunes peuvent soit poursuivre leurs études dans un établissement d'enseignement général, afin d'obtenir le baccalauréat (*Abitur*) après une scolarité totale de 13 ans, soit s'orienter vers une formation professionnelle.

La plupart des jeunes souhaitant accomplir une formation professionnelle s'efforcent de trouver une place de formation en entreprise pour devenir, par exemple, employés de banque⁽¹⁾, mécaniciens automobiles, ou encore électroniciens ou commerciaux en systèmes d'information et de télécommunication. La durée de la formation est, en général, de trois ans à trois ans et demi. Ce système de formation professionnelle comprend en parallèle une formation dans un second lieu d'apprentissage: l'école professionnelle à temps partiel (*Berufsschule*). Ce système reposant sur deux piliers, l'entreprise et l'école professionnelle (Zedler, 1996), on parle de formation professionnelle duale. Celle-ci exige une coopération intense entre les lieux d'apprentissage à tous les niveaux de la formation professionnelle (Pätzold et Walden, 1995).

Cependant, parmi les jeunes suivant une formation professionnelle duale, on ne trouve pas seulement des jeunes arrivés au terme de leur scolarité générale obligatoire, mais aussi, de plus en plus, de jeunes bacheliers. C'est ainsi qu'en 1998, la proportion des jeunes en formation ti-

tulaires du baccalauréat s'élevait déjà à 16,5 % en moyenne et, dans les banques, elle atteignait même 69 % (Deutscher Instituts-Verlag, 1999).

Dans ce contexte, on précisera également qu'il existe en Allemagne, outre le système dual de formation professionnelle, une formation professionnelle en établissement scolaire. Elle dure de un à trois ans et permet une préparation professionnelle, une formation professionnelle de base ou une formation professionnelle conforme aux prescriptions du Land, ou encore, depuis peu, l'obtention d'un diplôme professionnel équivalent à une formation professionnelle duale.

La loi sur la formation professionnelle (*Berufsbildungsgesetz*) constitue la base du système dual de formation professionnelle. La formation aux quelque 350 professions homologuées est régie par les "règlements de formation" (*Ausbildungsordnungen*). Ceux-ci sont promulgués par le ministre fédéral compétent, en coopération avec l'Institut fédéral de la formation professionnelle (*Bundesinstitut für Berufsbildung*) et en accord avec le ministre fédéral de l'Éducation et de la Science. Les règlements de formation fixent, pour l'apprentissage en entreprise, la durée de la formation, ses objectifs et son contenu, son organisation en matières et l'emploi du temps, ainsi que les conditions requises pour les examens.

En République fédérale d'Allemagne, les Länder disposent de la souveraineté en matière d'éducation et, de ce fait, l'organisation de l'enseignement dans les écoles professionnelles relève de leur com-

1) Toutes les indications sur les professions et autres indications sur les personnes sont formulées uniquement au masculin afin de permettre une lecture plus aisée du texte. Dans les textes originaux, la version féminine est toujours indiquée dans son intégralité après une barre oblique (par exemple, employé de banque diplômé/employée de banque diplômée).



pétence. À l'instar de la formation dans les entreprises, réglementée de manière uniforme sur le territoire fédéral, les principes régissant l'enseignement dans les écoles professionnelles doivent aussi être harmonisés dans tous les Länder. Par conséquent, la Conférence des ministres de l'Éducation nationale et de la Culture des 16 Länder (*Konferenz der Kultusminister, KMK*) publie des programmes scolaires cadres pour les matières professionnelles enseignées dans les écoles professionnelles. Quant aux matières transversales (allemand/communication, politique, langue étrangère, etc.), elles sont réglementées de manière autonome par les Länder.

En Allemagne, les règlements de formation et les programmes scolaires cadres sont d'importants outils réglementaires de la formation professionnelle duale.

En 1996, la KMK a défini quelques orientations concrètes (Sekretariat, 1996) pour l'élaboration des programmes scolaires relatifs aux matières professionnelles enseignées dans les écoles professionnelles et leur concordance avec les règlements de formation. Ces orientations contiennent des instructions pour le travail des Comités des programmes (*Rahmenlehrplan-Ausschüsse*). Les programmes scolaires cadres sont élaborés par des pédagogues nommés par les ministres de l'Éducation et de la Culture des Länder; la présidence est assurée par l'un des Länder. Le Secrétariat de la KMK encadre le travail des Comités.

Ces programmes scolaires cadres constituent les programmes pédagogiques des matières professionnelles enseignées dans les écoles professionnelles. Après avoir exposé la procédure utilisée, nous présenterons ci-dessous le développement du contenu même du programme.

Cadre didactique

Dès 1970, la Commission de l'éducation du Conseil de l'éducation allemand (Deutscher Bildungsrat, 1970, p. 58) en fonction à cette époque avait formulé ce qui est réalisé actuellement, de manière plus ou moins conséquente, dans les programmes scolaires cadres. Le programme pédagogique "se rapporte aux processus

d'apprentissage: quels savoirs, aptitudes, capacités, attitudes et comportements l'élève doit-il acquérir? À quels objets et à quels contenus doit-il être confronté? Selon quelles étapes, de quelle manière et au moyen de quels outils doit-il apprendre? Comment constater que les objectifs d'apprentissage ont été atteints? Par programme pédagogique, on entend à la fois le programme relatif au contenu et le programme didactique d'un processus d'apprentissage".

D'après cette formulation, un programme pédagogique doit avant tout préciser:

- l'objectif (ici:) de l'enseignement professionnel, c'est-à-dire la mission éducative de l'école professionnelle;
- les principes didactiques de l'organisation de l'enseignement;
- le contenu et la structure du "programme didactique".

Les orientations mentionnées contiennent des instructions sur ces points du programme. Elles seront explicitées ci-après et illustrées par deux exemples. Certaines autres exigences – à mon avis importantes – pour les programmes pédagogiques des établissements d'enseignement professionnel ne sont pas satisfaites au niveau fédéral. Il s'agit essentiellement des éléments suivants (Halfpap, 1998):

- le concept de filière éducative en tant qu'élément de structuration d'un apprentissage axé sur la filière éducative;
- les conditions cadres de l'organisation du travail et de l'apprentissage (par exemple, les réunions de professeurs de la filière, la conception de locaux spécialisés, l'aménagement des emplois du temps);
- les principes d'évaluation des résultats des élèves;
- des indications pour la planification didactique annuelle.

Des instructions sont cependant données sur ces points lors de la mise en œuvre des programmes scolaires cadres dans les Länder, par exemple en Rhénanie-du-Nord - Westphalie (Ministerium für Schule und Weiterbildung, 1997).



“L'école professionnelle et les entreprises de formation remplissent une mission éducative conjointe. Dans les règlements de formation, la capacité professionnelle est résumée, en règle générale, de la façon suivante: savoir planifier, exécuter et évaluer les tâches de travail de manière autonome.”

“Dans la convention de la KMK de 1996 (...), cette mission éducative de l'école professionnelle est résumée comme suit: l'école professionnelle 'rendra apte à accomplir les tâches professionnelles, ainsi qu'à participer à l'organisation du monde du travail et de la société en assumant une responsabilité sociale et écologique'.”

Mission éducative de l'école professionnelle

L'école professionnelle et les entreprises de formation remplissent une mission éducative conjointe. Dans les règlements de formation, la capacité professionnelle est résumée, en règle générale, de la façon suivante: savoir planifier, exécuter et évaluer les tâches de travail de manière autonome.

Pour l'école professionnelle, la KMK (Sekretariat, 1991) a défini l'objectif de l'enseignement professionnel d'une manière plus différenciée:

□ transmettre une capacité professionnelle associant compétence spécialisée et capacités générales à caractère humain et social;

□ développer la flexibilité professionnelle, afin de faire face à l'évolution des besoins du monde du travail et de la société, y compris dans la perspective de l'intégration européenne;

□ éveiller le désir de suivre des cours de perfectionnement professionnel ou de formation continue;

□ promouvoir la capacité et la volonté d'agir de manière responsable dans l'organisation de la vie privée et publique.

Dans la convention de la KMK de 1996 (Sekretariat, 1996), cette mission éducative de l'école professionnelle est résumée comme suit: l'école professionnelle “rendra apte à accomplir les tâches professionnelles, ainsi qu'à participer à l'organisation du monde du travail et de la société en assumant une responsabilité sociale et écologique”.

Afin de réaliser cette mission, l'école professionnelle doit:

□ “orienter l'enseignement sur une pédagogie spécifiquement adaptée à sa mission, en accentuant le rôle de l'action”;

□ promouvoir des qualifications de nature professionnelle générale et des qualifications transversales;

□ assurer la variété et la souplesse de l'offre éducative;

□ soutenir et promouvoir largement les personnes handicapées ou défavorisées;

□ assurer une éducation environnementale.

Ces objectifs consistent à développer la compétence d'action, qui comprend les compétences spécialisées, les compétences humaines (compétences personnelles) et les compétences sociales, dont résultent les compétences de méthode et d'apprentissage. J'ai structuré l'objectif de l'enseignement professionnel, à savoir la “capacité globale d'action”, par rapport à des domaines de compétence essentiels (Ott, 1997, p. 33) et à des qualifications significatives pour l'avenir et je l'ai représenté dans la figure intitulée “Objectif de l'apprentissage par le travail”. L'économie a, elle aussi, ses exigences: “Le monde moderne du travail requiert un système alliant savoir et savoir-faire, qualités et capacités, compétences sociales et orientation sur l'action” (Schlaffke, 1996, p. 24).

Principes didactiques

Les principes didactiques mis en évidence par la KMK pour l'élaboration des programmes scolaires cadres (Sekretariat, 1996) revêtent une telle importance sous l'aspect de la théorie de l'action, qu'ils devraient servir de référence générale pour le développement de programmes pédagogiques destinés aux établissements d'enseignement professionnel:

□ l'apprentissage se fait pour et par l'action. Le point de référence didactique est constitué par la situation;

□ les actions doivent être autant que possible planifiées, exécutées et évaluées de manière autonome par les élèves;

□ les actions doivent promouvoir une appréhension globale de la réalité;

□ l'apprentissage doit intégrer les expériences des élèves. Une réflexion sur les conséquences sociales des actions doit avoir lieu;

□ l'apprentissage doit inclure les processus sociaux (déclarer ses intérêts, surmonter les conflits, etc.).



Un lien systémique doit être établi entre les connaissances spécialisées et l'action. L'élève se trouve au centre de l'apprentissage en tant que sujet et n'est pas – comme cela est pratiqué traditionnellement – l'objet de l'enseignement.

Contenu et structure des programmes scolaires cadres

Les programmes scolaires cadres se composent de trois parties: la première reprend la mission éducative générale des écoles professionnelles, ainsi que les grands principes didactiques. La deuxième partie présente le cadre juridique spécifique de la formation à la profession considérée, ainsi que les objectifs et principes fondamentaux relatifs à cette profession. La troisième partie enfin constitue la nouveauté essentielle: une structuration didactique du contenu et des objectifs en domaines d'apprentissage et non plus en disciplines. "Les domaines d'apprentissage sont des domaines d'action justifiés du point de vue didactique et adaptés pour l'enseignement" (Bader, 1998, p. 211). En général, un programme scolaire cadre comprend dix à vingt domaines d'apprentissage.

Les domaines d'apprentissage comprennent

- le contenu de la formation,
- les objectifs en tant qu'éléments de la compétence d'action professionnelle,
- une valeur indicative pour le temps de formation.

Les contenus sont définis "par rapport aux tâches professionnelles fixées et aux actions concrètes". L'indication de contenus est en contradiction avec le principe énoncé précédemment d'une approche fondée sur la situation. Sous l'angle de la théorie de l'action, il serait logique de citer, à titre d'exemple, des situations d'action (Halfpap, 1996, p. 28) ou des situations d'apprentissage (Bader et Schäfer, 1996, p. 229). Les objectifs se rapportent aux résultats devant être obtenus par les élèves dans un domaine d'apprentissage.

Pour chaque domaine d'apprentissage, une valeur indicative du temps de formation est fixée en heures de cours (45 minutes) par année. Ainsi, chaque domaine d'apprentissage peut aussi être pondéré quantitativement dans le cadre de la formation globale. L'enseignement des matières professionnelles comprend, en règle générale, 8 heures hebdomadaires, soit 320 heures réparties sur 40 semaines de cours. L'emploi du temps total en école professionnelle comprend au moins 12 heures hebdomadaires (480 heures de cours par an), ce qui permet aux Länder de définir le contenu d'au moins 4 heures hebdomadaires consacrées aux matières transversales et optionnelles.

Lorsque la durée d'enseignement recommandée pour traiter les domaines d'apprentissage est fixée, on se fonde sur un volume maximal de 80 % des heures de cours potentielles. On évite ainsi une surcharge du contenu des programmes scolaires. On "renonce [expressément] à la transmission traditionnelle de l'intégralité des connaissances spécialisées, mais non à la transmission d'une vue d'ensemble et d'une systématique qui constituent les conditions nécessaires à une pensée cohérente".

La structuration du programme scolaire cadre en domaines d'apprentissage vise à stimuler l'apprentissage global et à soutenir les examens globaux orientés sur l'action. L'examen pour les nouveaux métiers de l'information et de la télécommunication se compose donc du traitement de cas pratiques ainsi que d'un mémoire de projet en entreprise, avec documentation et présentation du projet.

L'exemple 1 (cf. encadré 1), issu du programme scolaire cadre pour la formation d'employé de banque (données de décembre 1997), illustre non seulement le concept de structuration, mais montre aussi que, par exemple, "le compte" doit être traité comme objet de conseil pour les clients.

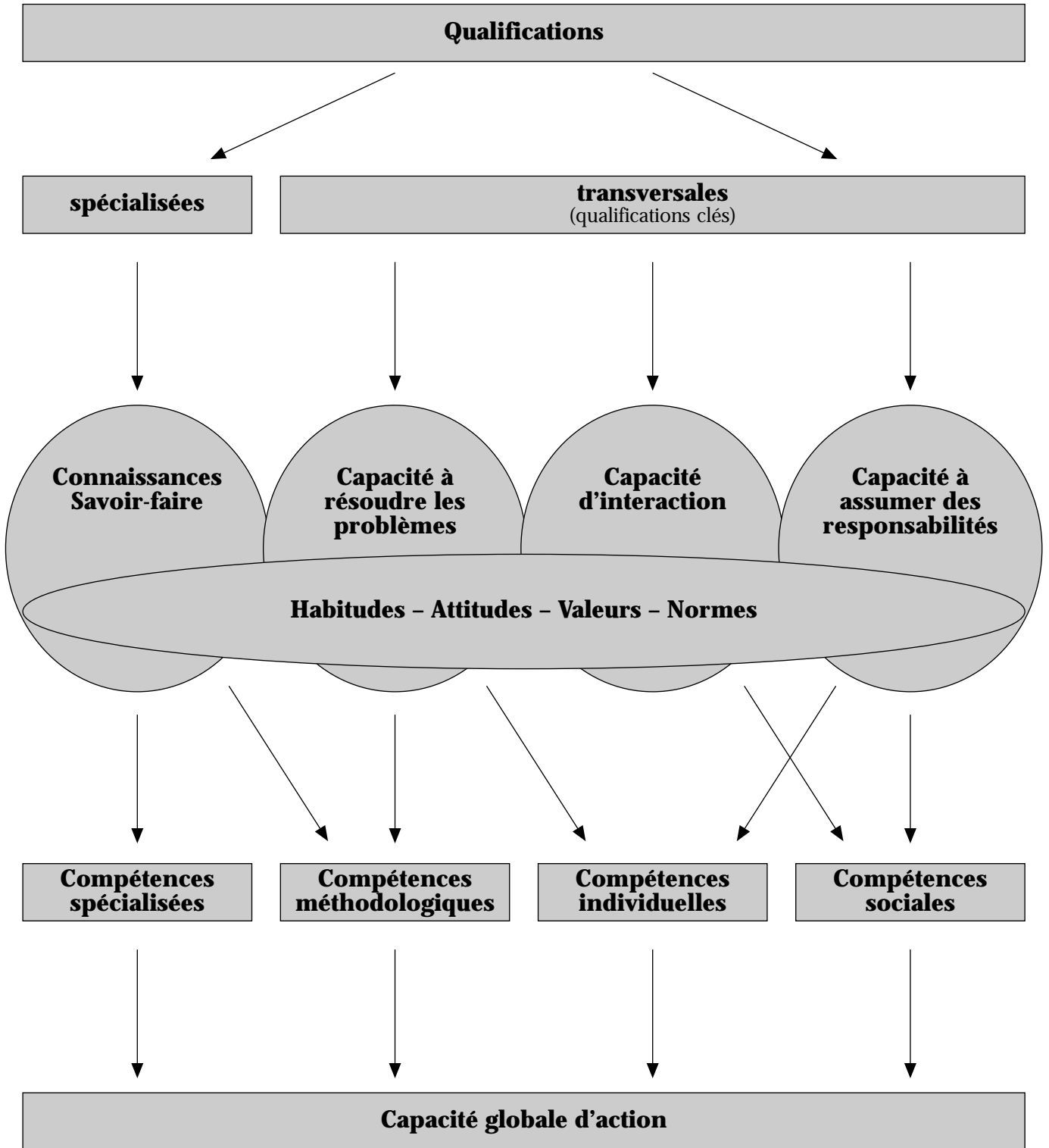
L'exemple 2 (cf. encadré 2), issu du programme scolaire cadre pour la formation d'audioprothésiste (données de février 1997; reproduction partielle), montre, entre autres, que les domaines d'apprentissage doivent être traités sur plusieurs années. Ici, il s'agit de travailler dans l'es-

"(...) une structuration didactique du contenu et des objectifs en domaines d'apprentissage et non plus en disciplines. 'Les domaines d'apprentissage sont des domaines d'action justifiés du point de vue didactique et adaptés pour l'enseignement' (...)"



Figure 1

Objectif de l'apprentissage par le travail





prit d'un programme pédagogique en spirale, en se fondant sur ce qui a été appris auparavant et en l'élargissant. Cela exige une planification didactique à long terme. La Rhénanie-du-Nord - Westphalie, par exemple, encourage une planification annuelle de l'enseignement, qui doit être élaborée par tous les enseignants d'une filière dans le cadre d'un conseil d'enseignants de cette filière.

Du débat sur la politique de l'éducation en Allemagne

La restructuration des programmes scolaires cadres en domaines d'apprentissage et non plus en disciplines a provoqué en Allemagne des discussions passionnées parmi les enseignants des matières professionnelles et économiques. En 1998, Goldbach a résumé les discussions se rapportant au domaine professionnel de l'économie et de la gestion. À l'encontre de la position de l'Association des professeurs des établissements d'enseignement économique (*Verband der Lehrer an Wirtschaftsschulen*) (1996), qui plaide pour le maintien des disciplines, Goldbach se prononce en faveur d'un enseignement axé sur les domaines d'apprentissage dans les écoles professionnelles et expose la manière dont ce concept est mis en œuvre en Basse-Saxe (cf. aussi Goldbach, 1999). Selon Goldbach (1998, p. 303-305), une structuration en domaines d'apprentissage reflète mieux l'intensification de la mise en réseau de l'information et de la communication liée à la mondialisation, qui ne tient pas compte des frontières traditionnelles entre les disciplines, ainsi que les trois "piliers didactiques de l'approche par domaines d'apprentissage: rapport à la pratique/situation, rapport à la personnalité, rapport aux connaissances."

En Rhénanie-du-Nord - Westphalie, on s'en tient à l'approche par disciplines: les domaines d'apprentissage prédéfinis sont rattachés à différentes disciplines. Cela contredit le concept didactique de l'apprentissage global et implique une grande part d'arbitraire dans la mise en œuvre de cette approche (Teichmann, 1998, p. 189). Les phases prescrites d'apprentissage reliant les différentes disciplines

par le traitement de situations d'action constituent certes un pas important, mais à mon avis insuffisant, vers la réalisation du concept didactique prédéfini par la KMK. En ce qui concerne la formation d'employé de banque, Berlin s'en tient aussi à l'approche par disciplines (Noll, 1998). Parczynski (1998) propose de regrouper les domaines d'apprentissage en fonction des matières d'examen.

Dans les filières technologiques, la notion de domaine d'apprentissage semble poser moins de problèmes. Selon Bader et Schäfer (1998, p. 233), cette notion est plus susceptible de permettre un enseignement axé sur l'action, malgré ses limites, que les auteurs voient avant tout dans le manque de cadre scolaire. On peut y remédier, si on le veut vraiment!

Donner une vue d'ensemble des différentes manières dont les Länder de la République fédérale d'Allemagne mettent en œuvre la notion de domaine d'apprentissage dans leurs programmes scolaires dépasserait le cadre de cet exposé. Les exemples cités illustrent l'effort fait soit pour conserver la tradition des disciplines et rattacher à celles-ci les domaines d'apprentissage, soit pour prendre les domaines d'apprentissage comme nouveaux éléments de structuration de l'enseignement dans les écoles professionnelles. Dans ce dernier cas, pour l'enseignement professionnel, soit on renonce complètement aux disciplines, comme dans le Brandebourg, soit on subdivise les domaines d'apprentissage en unités techniques, comme en Thuringe (2).

Pratique de l'apprentissage global

Depuis 1997, de nouvelles directives et de nouveaux programmes scolaires pour l'enseignement dans les écoles professionnelles sont élaborés dans les Länder et testés dans les établissements scolaires. On ne dispose pas encore d'une évaluation globale des résultats de l'enseignement en école professionnelle. En revanche, en juillet 1999, l'Institut fédéral de la formation professionnelle (*Bundesinstitut für Berufsbildung*) a publié les rapports finals sur "l'évaluation des métiers de bureau" en liaison avec l'enseignement en

2) Cf. à ce sujet les directives et les programmes scolaires promulgués par les Länder.



“En Allemagne, plusieurs expériences pilotes ont été réalisées pour tester et évaluer l'apprentissage interdisciplinaire par l'action. Quatre exemples sont présentés ci-dessous. Ils démontrent d'une part que, par le biais d'expériences pilotes, le 'chemin cahoteux' qui conduit à un apprentissage par l'action dans les établissements scolaires peut être aplani et, d'autre part, qu'en ce qui concerne la coopération entre les lieux d'apprentissage, il n'y a pas encore eu beaucoup de changement.”

“(…) le comportement de l'élève doit d'abord évoluer de 'la consommation de connaissances' à 'l'organisation active de son propre apprentissage', et le comportement de l'enseignant de 'l'enseignement' à 'la facilitation de l'apprentissage'.”

3) On le constate tout au moins dans la formation de commercial en bureautique (industrie/commerce et artisanat). Les administrations publiques rapportent cependant qu'en ce qui concerne la formation d'employé spécialisé en bureautique, l'enseignement en groupe et les autres formes de transmission du savoir ne remplacent que rarement le cours magistral.

4) Modèle de coopération wolfsbourgeois (*Wolfsburger Kooperationsmodell*) pour la formation de commercial dans l'industrie, avec une insistance particulière sur les nouvelles technologies.

5) Développement et expérimentation de démarches d'apprentissage global dans l'éducation environnementale, grâce à une coopération entre l'entreprise et l'école professionnelle.

entreprise (cf. bibliographie). Il résulte de ces rapports que les métiers de bureau tels qu'ils ont été redéfinis ont été accueillis très positivement par les entreprises et les apprentis. Le volume des contrats de formation pour la formation de commercial en bureautique dans l'industrie, le commerce et l'artisanat a fortement augmenté. Dans tous les domaines, le manque de coopération avec l'école professionnelle est unanimement constaté, bien que tous les acteurs concernés reconnaissent à cette coopération une fonction importante pour la qualité de l'enseignement professionnel dans le système dual. Dans l'entreprise, les qualifications transversales sont, elles aussi, promues de manière ciblée selon les principes fondamentaux de l'orientation vers l'action. À l'école professionnelle, en revanche, on pratique encore le cours magistral, même si l'on a de plus en plus recours à des méthodes nouvelles (projets, travail en groupe, enseignement transversal, etc.) (3).

En Allemagne, plusieurs expériences pilotes ont été réalisées pour tester et évaluer l'apprentissage interdisciplinaire par l'action. Quatre exemples sont présentés ci-dessous. Ils démontrent d'une part que, par le biais d'expériences pilotes, le “chemin cahoteux” qui conduit à un apprentissage par l'action dans les établissements scolaires peut être aplani et, d'autre part, qu'en ce qui concerne la coopération entre les lieux d'apprentissage, il n'y a pas encore eu beaucoup de changement.

L'expérience pilote “WOKI” (4) a permis de tester des “dispositifs d'apprentissage” sous l'aspect de l'apprentissage global et d'élaborer de nouvelles perspectives de développement de la formation professionnelle. Un “dispositif d'apprentissage” est une situation relativement complexe et structurée, limitée dans le contenu et dans le temps, qui promeut un nombre important de qualifications et qui place au premier plan “l'activité propre de l'élève au sens d'action d'apprentissage” (Diephold et al., 1991, p. 82 et suiv.). C'est la raison pour laquelle un programme pédagogique doit aller au-delà du catalogue traditionnel des matières et correspondre à une démarche globale et intégrative. Il est proposé d'assouplir et de modulariser les programmes pédagogiques des établissements scolaires.

L'expérience pilote “BUBILE” (5) a permis de développer et de tester des démarches d'apprentissage global dans l'éducation environnementale, grâce à une coopération entre l'entreprise et l'école professionnelle, dans plusieurs domaines professionnels, sur sept écoles situées dans divers Länder (Drees et Pätzold, 1997). Cette expérience pilote a rendu transparentes de nombreuses problématiques caractérisant les démarches novatrices dans l'enseignement professionnel. Les enseignants, par exemple, ont ressenti comme une contrainte supplémentaire le fait d'avoir à s'initier non seulement au contenu de l'éducation environnementale, mais aussi, d'une manière générale, aux nouveaux concepts d'apprentissage et à leur mise en œuvre dérivant du concept didactique de l'orientation sur l'action. En revanche, les élèves ont marqué un grand intérêt pour le sujet important que constitue l'environnement, et ils étaient très motivés par les nouvelles formes d'apprentissage, en particulier le travail par projet. Cependant, de nombreux élèves également ont eu des difficultés à se familiariser avec ces formes d'apprentissage ambitieuses, qui leur étaient étrangères (loc. cit., p. 108). Un faible intérêt a été manifesté pour la coopération entre les lieux d'apprentissage.

Dans l'expérience pilote “Bureau d'apprentissage” (*Lernbüro*), des enseignants ont reçu une formation pour concevoir un apprentissage transversal par le travail dans le secteur commercial, dans le cadre d'entreprises pilotes du Brandebourg. Cette qualification constituait aussi la base permettant d'enseigner dans les nouvelles formations aux professions de bureau (Halfpap, Oppenberg et Richter, 1996). Cette expérience pilote a confirmé que l'enseignement orienté sur l'action, en particulier sous la forme d'un apprentissage par le travail dans un bureau d'apprentissage (interconnexion de la théorie et de la pratique), conduisait à un élargissement des compétences techniques, ainsi que des compétences méthodologiques et sociales.

À ma connaissance, c'est dans le cadre de l'expérience pilote “Laboratoire atelier” (*Werkstattlabor*), réalisée dans le Schleswig-Holstein (Halfpap et Marwede, 1994), que l'apprentissage global organisé de manière autonome dans l'enseignement



en école professionnelle, non structuré par disciplines, dispensé pendant une période de six mois, a été testé et évalué de la manière la plus exacte. Quatre groupes d'apprentis mécaniciens d'usinage pouvaient et devaient organiser leur apprentissage, en grande partie de manière autonome, en traitant une tâche complexe. À cet effet, ils ont bénéficié du soutien d'une équipe de deux à trois enseignants. L'accent était mis sur la promotion de qualifications clés grâce à des formes d'organisation de l'apprentissage appropriées, telles que le travail individuel, en groupe, en assemblée, selon la maxime: planifier, exécuter et évaluer la tâche de manière autonome. Ce projet a révélé que le comportement de l'élève doit d'abord évoluer de "la consommation de connaissances" à "l'organisation active de son propre apprentissage", et le comportement de l'enseignant de "l'enseignement" à "la facilitation de l'apprentissage". Il s'agissait là d'un processus de longue haleine. Tous les apprentis ont réussi leurs examens finals, à l'époque encore fondamentalement axés sur la connaissance factuelle, parfois avec de meilleurs résultats que le groupe de contrôle ayant suivi un enseignement professionnel traditionnel. En outre, les élèves ont malgré tout reconnu eux-mêmes qu'ils avaient réalisé, avec les "qualifications clés", d'étonnants progrès d'apprentissage (loc. cit., p. 140 et suiv.):

- ils ont pu se former eux-mêmes en coopérant;
- ils ont étudié avec plus de motivation que dans un enseignement traditionnel structuré par disciplines;
- ils ont reconnu le sens et l'utilité de leur apprentissage;
- le traitement de situations concrètes d'apprentissage par l'action (Halfpap, 1996, p. 26 et suiv.) leur a permis de réaliser des expériences appropriées et d'effectuer une réflexion sur celles-ci;
- ils ont reconnu qu'ils acquerraient aussi efficacement un comportement social grâce à la réflexion sur l'action;
- ils ont dû apprendre à utiliser la liberté de décision et à se servir du matériel d'information.

Encadré 1**Domaine d'apprentissage n° 2: gestion de comptes****1^{re} année d'apprentissage****Temps de formation recommandé: 80 heures****Objectif:**

Les élèves sauront présenter les différentes possibilités d'utilisation d'un compte bancaire, distinguer entre les différents types de comptes et conseiller les clients sur le choix d'un compte, ainsi que sur son utilisation. Ils sauront analyser les problèmes posés par la gestion de comptes et élaborer des propositions de solution. Ils considéreront la gestion de comptes comme un service rendu au client et respecteront les droits des clients en tant que consommateurs. Ils sauront conseiller les clients sur le choix des moyens de paiement.

Contenu:

- Les différents types de comptes (aperçu global)
- Ouverture de comptes pour des clients privés et professionnels: contrat d'ouverture de compte, contrôle d'identité, capacité juridique et capacité de conclure des actes juridiques, conditions générales
- Utilisation du compte par le titulaire du compte, le représentant légal, le fondé de pouvoir, l'administrateur fiduciaire
- Paiements par virements, chèques, prélèvements et cartes bancaires (aperçu global)
- Moyens de paiement en voyage (aperçu global)
- Mesures de lutte contre le blanchiment d'argent
- Soldes de comptes courants privés créditeurs et débiteurs
- Gestion de compte au décès du titulaire du compte
- Secret bancaire et information bancaire, protection des données.

Encadré 2**Domaine d'apprentissage n° 12: compréhension des caractéristiques distinctives des appareils auditifs, entretien et réparation****1^{re}/2^e/3^e année d'apprentissage****Temps de formation recommandé: 50/40/40 heures****Objectif:**

Les élèves sauront identifier les défauts au niveau du boîtier, de l'alimentation en énergie, des éléments de commande, des transducteurs et des canaux du signal acoustique des systèmes auditifs, les décrire de manière adéquate et juger de la possibilité d'une réparation. À cet effet, ils seront capables de vérifier systématiquement le fonctionnement d'un appareil auditif. Ils sauront décider de manière fondée si une réparation est judicieuse et s'ils peuvent l'effectuer par leurs propres moyens...

Contenu:

Fonctionnement de base de systèmes auditifs électroniques et de leurs composants, détection et description des défauts

- contrôle optique de systèmes auditifs en vue de détecter les défauts mécaniques
- circuit, tension, courant, résistance, emploi de multimètres
- énergie et puissance électriques
- ...
- transducteurs électroacoustiques, transmission du signal acoustique
-



Ces exemples de succès empiriques de l'apprentissage global montrent que le concept didactique sous-tendant les nouveaux programmes scolaires cadres au

niveau fédéral, qui vise à développer la capacité globale d'action, est porteur d'avenir, à condition qu'il soit appliqué de manière conséquente dans les Länder.

Bibliographie

Bader R. (1998), "Das Lernfeld-Konzept in den Rahmenlehrplänen", *Die berufsbildende Schule*, n°s 7-8, p. 211 et suiv.

Bader R. et Schäfer B. (1998), "Lernfelder gestalten - Vom komplexen Handlungsfeld zur didaktisch strukturierten Lernsituation", *Die berufsbildende Schule*, n°s 7-8, p. 229 et suiv.

"Berufsbildungsgesetz [Loi sur l'enseignement professionnel] (1969)", modifiée en dernier lieu en 1998, publiée entre autres dans *Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften des Landes Nordrhein-Westphalen*, 13^e édition 1998/1999, p. 189 et suiv.

Bundesinstitut für Berufsbildung (dir.) (1994), *Ausbildungsordnungen und wie sie entstehen...*, 2^e édition remaniée, Berlin/Bonn.

Bundesinstitut für Berufsbildung (dir.) (juin 1999), *Projekt 3.2004 "Evaluation der Büroberufe": Abschlußbericht zum Ausbildungsberuf Bürokaufmann/Bürokauffrau (Industrie/Handel), Bürokaufmann/Bürokauffrau (Handwerk), Kaufmann/Kauffrau für Bürokommunikation (Industrie/Handel und Handwerk), Fachangestellter/Fachangestellte für Bürokommunikation (Öffentlicher Dienst)*, Berlin.

Deutscher Bildungsrat (1970), *Strukturplan für das Bildungswesen*, Bonn.

Deutscher Instituts-Verlag (1999), *Informationsdienst der deutschen Wirtschaft*, 25^e année, n° 46 (18 novembre 1999).

Diephold P. et al. (1991), *Modellversuch WOKI - Wolfsburgs Kooperationsmodell für den Ausbildungsberuf Industriekaufmann/-frau unter besonderer Berücksichtigung neuer Technologie*, rapport final conjoint, Göttingen.

Drees G. et Pätzold G. (1997), *Umweltbildung in Berufsschule und Bereich*, Francfort-sur-le-Main.

Goldbach A. (1998), "Lerngebiete/Lernfelder oder Unterrichtsfächer für die Berufsschule?", *Wirtschaft und Erziehung*, n° 9, p. 300 et suiv.

Goldbach A. (1999), "Aspekte der Curriculumentwicklung in Niedersachsen um die Mitte der 90er Jahre in den Berufsbereichen "Wirtschaft und Verwaltung" sowie "Gesundheit" - unter besonderer Berücksichtigung der Berufsschule", *Erziehungswissenschaft und Beruf*, n° 1, p. 3 et suiv.

Halfpap K. (1996), *Lernen lassen - Ein Wegweiser für pädagogisches Handeln*, Darmstadt.

Halfpap K. (1998), "Curricula für berufsbildende Schulen handlungsorientiert konstruieren und evaluieren", *Erziehungswissenschaft und Beruf*, n° 2, p. 166 et suiv.

Halfpap K. et Marwede M. (dir.) (1994), *Werkstattlabor. Abschlussbericht zum BLK-Modellversuch*, vol. 2, Schwerte
[Version abrégée sur Internet: <http://www.ipts.de/ipts23/wela/wela-ind.htm>; téléchargement: 01/2000]

Halfpap K., Oppenberg H. et Richter D. (1996), *Kaufmännisches Arbeitslernen in Modellbetrieben des Landes Brandenburg*, Pädagogisches Landesinstitut Brandenburg, vol. 3, Ludwigfelde.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (1997), *Richtlinien und Lehrpläne zur Erprobung Kauffrau/Kaufmann im Groß- und Außenhandel* (n° 4103), *Industriekauffrau/Industriekaufmann* (n° 4104), *Speditionskauffrau/Speditionskaufmann* (n° 4157), série "Schule in NRW", 1^{re} édition

Noll F. (1998), "Ein Mittelweg - Zur Umsetzung des KMK-Rahmenlehrplans für Bankkaufleute", *Wirtschaft und Erziehung*, n°s 7-8, p. 249.

Ott B. (1997), *Grundlagen des beruflichen Lernens und Lehrens*, Berlin.

Pätzold G. et Walden G. (dir.) (1995), *Lernorte im dualen System der Berufsbildung*, Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin et Bonn.

Perczynski H. (1998), "Neuordnung des Ausbildungsberufes Bankkaufmann/Bankkauffrau", *Wirtschaft und Erziehung*, n°s 7-8, p. 243 et suiv.

Schlaffke W. (1996), "Die duale Berufsausbildung: Ein geschmähltes Erfolgssystem", in W. Schlaffke et R. Weiss (dir.), *Das duale System der Berufsausbildung*, Cologne, p. 8 et suiv.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (dir.) (1991), *Rahmenvereinbarung über die Berufsschule*, Bonn.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (dir.) (1996), *Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*, Bonn.

Teichmann W. (1998), "Handlungssystematik und Fachsystematik - ein Widerspruch?", *Die kaufmännische Schule*, n° 9, p. 187 et suiv.

Verband der Lehrer an Wirtschaftsschulen (1996), "Forderungen des VLW zu Vorgaben für die Erarbeitung von KMK-Rahmenlehrplänen für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule", *Wirtschaft und Erziehung*, n° 9, p. 301 et suiv.

Zedler R. (1996), "Stärkung der Berufsschule: Betriebe als Partner", in W. Schlaffke et R. Weiss (dir.), *Das duale System der Berufsausbildung*, Cologne, p. 217 et suiv.



La contribution active de la formation et du dialogue social au changement organisationnel

Introduction

Dans les économies modernes, la prospérité et le développement de l'emploi dépendent dans une mesure croissante de la création et du maintien de ressources humaines très qualifiées et adaptables. Dans l'ensemble, on a tendance à considérer en Europe qu'un haut niveau de compétence et de formation, la qualité de la communication et une organisation consensuelle jouent un rôle dans la compétitivité des entreprises. Or, dans le contexte actuel, cette approche est remise en cause par des stratégies contradictoires qui mettent l'accent sur la déréglementation, sur la liberté d'embaucher et de licencier, sur une politique de bas niveaux de qualification et de bas salaires et ne voient pas que l'investissement des entreprises dans les ressources humaines et la mise en place de mécanismes de dialogue social ont une importance capitale. Le libéralisme économique, les changements imposés de manière unitariste et les politiques de réduction du personnel sont en concurrence avec d'autres modèles de changement organisationnel préconisant une amélioration considérable des compétences et un dialogue social intense. Les discussions sur l'importance du capital humain et sur les meilleurs moyens de le développer dans les organisations ont atteint un stade crucial.

Dans la terminologie européenne, le "dialogue social" est la relation institutionnelle formelle entre les partenaires sociaux, c'est-à-dire entre les syndicats et les organisations patronales, à l'échelon européen, national et sectoriel. Ce concept officiel part de l'hypothèse que les relations sont formelles, institutionnalisées et

descendantes et, cela accepté, qu'elles excluent une multitude de rapports activement participatifs, fondés sur le partenariat dans le contexte de l'entreprise, qui apportent de véritables changements pour les ressources humaines et les emplois.

Les travaux de recherche sur lesquels s'appuie cet article partent de l'hypothèse que [le] dialogue social peut jouer un rôle déterminant dans le développement des compétences, la requalification, la formation et l'augmentation des investissements des entreprises dans les ressources humaines. Mais on n'a pas une idée claire de la manière dont les entreprises font participer leur personnel et ses représentants, des forums communs qui sont créés et de la manière dont les transformations d'ordre culturel nécessaires sont décrites et réalisées. Une acception plus large du changement, qui doit aller plus loin que la simple application de techniques pour améliorer les compétences, les actions de formation et les stratégies de développement, est capitale ici. Le changement ainsi conçu implique un engagement plus grand, le renouveau culturel et de nouvelles formes de consensus entre les parties prenantes. L'idée d'une plus grande interaction, où le dialogue social – que nous préférons appeler le partenariat social – doit jouer un rôle actif, est cruciale.

Les dirigeants admettent que l'interaction les met mal à l'aise car, par tradition, diriger signifie contrôler, exercer des compétences spécifiques et délimiter clairement les responsabilités. Dans cette perspective particulièrement tayloriste, les contacts et la recherche de compromis dans des forums communs et dans le ca-

Michael Kelleher

Directeur de Learning Futures Ltd et attaché de recherches honoraire à l'université de Cardiff

Peter Cressey

Maitre de conférences en sociologie à l'université de Bath

Cette étude montre que le dialogue social sort de son cadre institutionnel pour s'intéresser à des thèmes clés et qu'il implique des processus de nature opérationnelle et stratégique. C'est ici que le dialogue social institutionnalisé peut faire place à des formules plus novatrices et créatives auxquelles on ne pense guère aujourd'hui, et il y a là un défi que les acteurs politiques de demain auront à relever. L'enjeu majeur est la question de savoir comment prendre les mesures qu'il faut pour soutenir ces actions socialement novatrices des entreprises, tout en tenant compte de la nécessité d'élargir la protection et les droits positifs dans le cadre du programme d'action sociale.



“(…) [le] dialogue social peut jouer un rôle déterminant dans le développement des compétences, la requalification, la formation et l’augmentation des investissements des entreprises dans les ressources humaines. Mais on n’a pas une idée claire de la manière dont les entreprises font participer leur personnel et ses représentants, des forums communs qui sont créés et de la manière dont les transformations d’ordre culturel nécessaires sont décrites et réalisées.”

“Notre projet de recherche avait pour objectif (…) une perspective multidimensionnelle.”

“Un groupe de recherche (…) international (…) a ensuite entrepris des recherches primaires dans douze entreprises situées dans quatre pays, à savoir l’Allemagne, la Suède, l’Italie et le Royaume-Uni, et dans trois secteurs: industrie automobile, banque et télécommunications.”

dre de consultations sont les meilleurs moyens de créer le désordre. La culture de la participation n’est pas établie dans tous les pays d’Europe. Les syndicats et les représentants des salariés n’ont pas systématiquement la possibilité ou le pouvoir d’apporter leur compétence et ne sont pas toujours autorisés à participer de manière significative à la définition de la politique de leur entreprise dans des domaines clés (Cressey et al., 1988; Frohlich et al., 1993; IDE group, 1993). Pourtant, lorsque c’est le cas, cette participation a des résultats clairement identifiés par les partenaires sociaux et contribue à améliorer le climat des relations industrielles et le moral, à mieux faire accepter le changement et à motiver les salariés (Frohlich et al., op. cit.; EPOC Research Group, 1997).

Dans la période actuelle, caractérisée par des marchés turbulents, des changements dans les modes de production, la déréglementation, la formation de réseaux et l’introduction des nouvelles technologies, l’impératif tayloriste est dans une mesure croissante à la fois redondant et potentiellement nuisible. Les dirigeants savent peut-être quels changements sont nécessaires, ils sont peut-être capables de spécifier les objectifs et d’entrevoir ce qu’ils peuvent apporter, mais ils ne maîtrisent pas les processus qui permettraient de les réaliser. C’est dans ce domaine que le projet de recherche Partenariat et investissement en Europe (PIE) s’est employé à mettre en relief la contribution que peut apporter le dialogue social à cette tâche urgente que constituent le renouvellement et le développement du capital humain (Cressey et Kelleher, 1999). Quatre constats importants sont ressortis de ce projet. Premièrement, la formation formelle a nettement perdu de son importance au profit de l’apprentissage non formel et, par voie de conséquence, des compétences plutôt génériques. Deuxièmement, cette transformation couvre au moins trois domaines – l’apprentissage individuel, collectif et organisationnel –, sur lesquels nous reviendrons plus loin. Troisièmement, la centralité de l’apprentissage est associée à des systèmes de partenariat social plus développés et vise à instaurer un dialogue actif et constructif. Quatrièmement, on peut observer partout dans les stratégies de développement des ressources humaines une tendance à la

fusion de l’apprentissage et du dialogue social.

Les travaux de recherche

Notre projet de recherche avait pour objectif d’aborder l’examen du développement des ressources humaines et du changement dans les organisations sous une perspective multidimensionnelle. Un groupe de recherche interdisciplinaire international s’est appuyé pour cela sur la littérature secondaire relative au comportement des organisations, au développement organisationnel, à la gestion des ressources humaines, à la formation et à la formation continue, ainsi qu’aux rapports entre partenaires sociaux. Il a ensuite entrepris des recherches primaires dans douze entreprises situées dans quatre pays, à savoir l’Allemagne, la Suède, l’Italie et le Royaume-Uni, et dans trois secteurs: industrie automobile, banque et télécommunications. Ces pays ont été choisis parce qu’ils sont représentatifs des principaux systèmes de relations entre les partenaires sociaux (Due et al., 1991) et des principaux modèles de gestion des ressources humaines en Europe (Brewster et Hegewisch, 1994), et parce qu’ils ont des traditions différentes en matière de dialogue social (Cressey et Williams, 1991). Quant aux secteurs, ils ont été retenus parce qu’ils sont représentatifs d’industries faisant l’objet de profondes restructurations économiques et parce que des changements d’ordre tant politique que pratique s’y opèrent en termes de technologies, de ressources humaines et de compétences.

L’étude d’entreprises particulières a permis de mettre en évidence des indices détaillés et systématiques des forces qui les animent et des réponses aux influences mondiales contemporaines. Le propre de ce genre d’approche est de compléter les débats existant à un niveau plus national et supranational sur la formation et l’enseignement professionnels.

Les tendances actuelles des expériences de développement des compétences et les avancées dans ce domaine pouvaient être incluses dans les travaux de recherche. Le projet visait en outre à rattacher ces développements à une autre priorité de



la politique communautaire, la progression du dialogue social. Le cloisonnement de ces deux domaines, tant dans la recherche que dans la pratique des organisations, est considéré de plus en plus par les acteurs comme un obstacle à la fois aux performances des entreprises et au développement des compétences des ressources humaines. Les études de cas ont montré qu'ils s'influençaient et se renforçaient mutuellement.

Chacune des entreprises étudiées a expérimenté des programmes de transformation de la culture d'entreprise où ces deux questions étaient à la fois des objets du changement et des catalyseurs de changements plus poussés et plus étendus, à l'origine de stratégies de compétitivité.

Les douze études de cas fournissent des informations importantes, mais elles ne sauraient prétendre être représentatives de la situation en Europe. Les entreprises considérées donnent néanmoins une idée de la manière dont l'industrie utilise le développement des ressources humaines pour mieux maîtriser un environnement turbulent. L'analyse transsectorielle et transnationale montre dans quelle mesure, dans toute l'Europe, les relations traditionnelles entre les partenaires sociaux sont en train de céder la place à des rapports fondés sur la participation et le partenariat. Les études de cas sont présentées dans le tableau 1.

Toutes les entreprises examinées sont de grandes entreprises renommées, où la promotion du partenariat et de méthodes de formation progressistes a une tradition.

De la formation à l'apprentissage

Le changement le plus significatif observé dans les entreprises couvertes par les études de cas est le passage d'une formation spécifique à l'apprentissage de compétences génériques. Il touche le contenu et se traduit par une orientation vers des compétences plus génériques et une expertise liée à un contexte, plutôt que vers une qualification professionnelle immuable. Les personnes interrogées ont indiqué que, par rapport aux salariés qui

étaient entrés dans l'entreprise il y a longtemps, les nouveaux venus avaient des besoins différents en termes de compétences. Une grande partie du langage utilisé pour décrire ces changements reflète les transformations évoquées plus haut – exigences de qualité plus grandes, adaptabilité, compétence dans le domaine du service à la clientèle, responsabilité accrue, meilleure résistance à la pression de l'urgence, etc. Si l'on insiste, les représentants des dirigeants comme des salariés reconnaissent qu'il est nécessaire de cesser de centrer toute son attention sur les qualifications étroites et sur leur mise en concordance avec des emplois spécifiques, pour la simple raison que l'on n'a pas la certitude que ces emplois existeront encore à l'avenir. Le directeur des ressources humaines d'une entreprise du secteur des télécommunications indique que 80 % des métiers actuels seront sans doute obsolètes dans cinq ans. Si cette tendance ne gagne pas d'autres secteurs, elle n'en a pas moins une incidence sur eux. Dans les banques, en particulier, les employés de type traditionnel sont remplacés ou recyclés pour les emplois dans les centres d'appels, les services à la clientèle, la vente ou le marketing. Dans ce contexte, il ne sert pas à grand-chose de former pour un nombre de tâches limité ou pour des emplois restreints. La tendance à adopter des systèmes de classification plus ouverts en témoigne. Dans un certain nombre de cas, les modèles de regroupement des emplois par familles remplacent les classifications classiques,

Tableau 1

Études de cas PIE

	Automobile	Banques	Télécomm.
Suède	Volvo	Svenska Handelsbank	Telia
Italie	FIAT	Banco Ambrosiano Veneto	Telecom Italia Mobile (TIM)
Allemagne	Mercedes	Deutsche Bank	Deutsche Telekom
Royaume-Uni	Rover Body Pressings	NatWest Bank	British Telecom

“Les douze études de cas fournissent des informations importantes, mais elles ne sauraient prétendre être représentatives de la situation en Europe. Les entreprises considérées donnent néanmoins une idée de la manière dont l'industrie utilise le développement des ressources humaines pour mieux maîtriser un environnement turbulent. L'analyse transsectorielle et transnationale montre dans quelle mesure, dans toute l'Europe, les relations traditionnelles entre les partenaires sociaux sont en train de céder la place à des rapports fondés sur la participation et le partenariat.”



“Nous avons vu dans chaque pays et chaque étude de cas que le besoin d’une flexibilité accrue du personnel exigeait une nouvelle approche. Plutôt que proposer un programme de cours de type traditionnel, les entreprises réfléchissent sérieusement à la manière dont elles pourraient amener leurs salariés à prendre leur formation en main.”

ce qui favorise une plus grande flexibilité, dans la mesure où la classification n’a pas à être redéfinie chaque fois.

Le type de formation demandé aujourd’hui doit dispenser à la fois des qualifications spéciales et des compétences génériques permettant à la main-d’œuvre d’apprendre à satisfaire aux exigences de contextes nouveaux. L’accent est donc placé dans les études de cas sur la capacité de résoudre les problèmes, de travailler en équipe et de raisonner logiquement, ainsi que sur l’aptitude à l’interaction sociale, l’adaptabilité et la flexibilité des réactions. Ce ne sont pas les compétences définitives ou répétitives qui sont le plus importantes, mais la capacité d’apprendre, de résoudre des problèmes et de réagir. Cet aspect est très net dans les structures d’apprentissage et leur contenu pour toutes les entreprises considérées dans les études de cas. Dans ces circonstances, les conceptions traditionnelles de la formation en tant que préparation à un métier particulier et des niveaux de compétence qui lui sont associés ont fait place à l’apprentissage de compétences plus génériques, qui est souvent un apprentissage non formel se déroulant en dehors du système traditionnel de formation et d’enseignement professionnels (Cressey et Kelleher, 1999, op. cit.).

Trois domaines d’apprentissage

L’apprentissage occupe une position de plus en plus centrale et il est aujourd’hui pour ainsi dire systématiquement à l’ordre du jour dans les discussions stratégiques au sein des entreprises. Pour expliquer cette importance, il est utile d’examiner ses trois composantes – apprentissage individuel, collectif et organisationnel – en tenant compte de leurs liens étroits.

Nous avons vu dans chaque pays et chaque étude de cas que le besoin d’une flexibilité accrue du personnel exigeait une nouvelle approche. Plutôt que proposer un programme de cours de type traditionnel, les entreprises réfléchissent sérieusement à la manière dont elles pourraient amener leurs salariés à prendre leur formation en main. Par exemple, en Allemagne, à la Deutsche Bank, la formation est de moins en moins considérée comme un droit et de plus en plus comme un

devoir et les salariés doivent prendre eux-mêmes la responsabilité de se former tout au long de la vie (Kuhn et Reimann, 1998a). Au Royaume-Uni, chez Rover, dans le cadre du programme *Rover Employees Assisted Learning* (REAL), chaque salarié reçoit chaque année une certaine somme à consacrer à la formation dans un domaine de son choix, qui ne doit pas forcément avoir un lien direct avec son emploi ou son domaine d’activité. Rover souhaitait au contraire que ses salariés prennent l’habitude d’apprendre, quel que soit le contenu (Cressey, 1997). En Suède, à la Svenska Handelsbank, la transition de l’orientation sur les produits à l’orientation sur le client a été accompagnée d’un programme de formation permettant aux intéressés de choisir leur filière (Docherty et Ullstad, 1998a). Pour sa part, la banque NatWest a entrepris de valoriser les compétences “non standard” (à savoir celles qui n’avaient pas trait aux activités bancaires) des membres du personnel qui travaillaient comme bénévoles dans les organisations caritatives, avaient des talents artistiques ou possédaient une expérience administrative acquise dans les mouvements associatifs et avaient de ce fait des compétences demandées dans le nouveau contexte (Cressey, 1998a). Outre ce changement d’approche, on peut également observer un grand nombre de mesures de soutien destinées à donner aux individus la possibilité de se former. Les plus courantes sont les plans de progression individuels, les techniques d’évaluation personnelle et les centres d’apprentissage.

L’apprentissage en équipe ou en groupe n’est pas aussi étendu que l’apprentissage individuel. On a toutefois des indices d’approches novatrices dans ce domaine. Le travail en équipe comme mode de formation semble exister en soi. Il n’est pas restreint aux industries de production et son importance croît dans divers domaines dans les banques et les entreprises de télécommunications. Le problème, si tant est qu’il y en ait un, réside dans la définition de l’équipe ou du groupe soudé. Chez Rover, le travail en équipe est au centre de toutes les grandes questions et des thèmes majeurs développés dans les dix dernières années. Selon le premier délégué du syndicat de la construction mécanique, le principal changement a été le passage d’une organisation



directive à une organisation participative avec la mise en place d'équipes auto-gérées. Chez Volvo, les équipes QDE (qualité, précision du développement, économie) interdisciplinaires investies de responsabilités étendues vis-à-vis des clients dans un environnement technique radicalement amélioré, constituent une expérience intéressante. Elles forment une nouvelle plate-forme stratégique de développement des compétences et de l'entreprise. Elles reposent sur un consensus entre les syndicats et le patronat sur la nécessité d'assumer une responsabilité sociale dans l'entreprise et sur son importance, ainsi que sur le fait qu'il est capital pour l'entreprise à la fois d'offrir un travail gratifiant et d'atteindre un très haut niveau de performance (Docherty et Ullstad, 1998b).

Les structures de l'apprentissage organisationnel étaient particulièrement bien représentées dans les études. Il est fondamental pour une entreprise apprenante de créer des boucles de réaction et des mécanismes de diffusion de l'information et de résolution des problèmes. Dans le secteur des télécommunications, on utilise, ce qui n'est pas surprenant, toutes les possibilités des technologies de l'information sophistiquées pour fournir au personnel des informations, des documents en ligne, des outils de diagnostic et des forums pour la résolution des problèmes. Telia a mis sur pied une "académie interactive" proposant un savoir en ligne; cette entreprise avait pour politique d'ouvrir l'accès à la recherche de documents et à un système avancé d'Intranet à tous les membres du personnel (Docherty et Ullstad, 1998c). Pour sa part, dans sa nouvelle usine de Melfi, Fiat a réglé le problème de l'apprentissage organisationnel en créant une "trousse à outils" organisationnelle regroupant divers acteurs de toute l'entreprise (Erlicher et D'Amato, 1997). Il en est de même de BT, qui, comme les autres entreprises du secteur, disposait pour ce faire de toute la gamme de matériels de télécommunications sophistiqués. Elle tire elle aussi parti des ressources d'Intranet, mais dans son cas, l'accès dépend des besoins et des fonctions. Les délégués syndicaux, par exemple, sont mécontents de ne pas avoir accès au réseau et ils considèrent qu'il s'agit là d'une imperfection de la conception du partenariat dans l'entreprise

(Cressey, 1998b). Deutsche Telekom a aussi un Intranet et a investi considérablement dans l'utilisation des technologies de l'information comme canal d'apprentissage, en créant une téléuniversité et en proposant la série de CD-ROM Funline dans toute l'entreprise (Kuhn et Reimann, 1998b). Les entreprises de télécommunications ne sont pas les seules à avoir des Intranets et à utiliser les technologies de l'information pour l'apprentissage. Rover et NatWest les utilisent aussi, mais de manière plus limitée, en ce sens que les collaborateurs de ces entreprises n'ont pas tous un ordinateur à leur disposition. C'est à la Deutsche Bank, où un projet d'apprentissage organisationnel de très grande envergure est mis en œuvre, que l'on trouve l'un des systèmes les plus développés de ce genre. Ce projet, appelé "Columbus", fait partie de la nouvelle "université d'entreprise", qui combine des structures d'apprentissage et un système d'information central. Columbus est un outil décentralisé, convivial et universel, qui intègre toutes les offres d'éducation et les services de formation initiale et continue du personnel.

Ajustement du dialogue social et des stratégies de formation

Les entreprises couvertes par l'étude ont reconnu que, dans le dialogue social comme dans le développement des ressources humaines, ce qui était peut-être considéré autrefois comme un droit – droit à la formation, droit d'être consulté – est maintenant vu comme un élément actif de la stratégie des entreprises. Ce changement est important, car les entreprises évoluent dans des environnements de plus en plus turbulents qui exigent un personnel réceptif, flexible et capable de s'adapter. Il exige également des mécanismes d'établissement du consensus et de mobilisation façonnant des modèles mentaux communs. Dans ce contexte, il ne suffit pas d'insister sur le développement de l'apprentissage en tant que véhicule unique de la compétitivité.

Les 12 études de cas montrent que les forces motrices externes qui s'exercent sont en grande partie les mêmes et conduisent à une convergence des entrepri-

“Les entreprises couvertes par l'étude ont reconnu que, dans le dialogue social comme dans le développement des ressources humaines, ce qui était peut-être considéré autrefois comme un droit – droit à la formation, droit d'être consulté – est maintenant vu comme un élément actif de la stratégie des entreprises. (...) Ce changement exige des mécanismes d'établissement du consensus et de mobilisation façonnant des modèles mentaux communs. Dans ce contexte, il ne suffit pas d'insister sur le développement de l'apprentissage en tant que véhicule unique de la compétitivité.”



“(…) les pratiques des entreprises et leur culture en matière de relations industrielles se différencient, tandis que les questions et les processus qui les occupent se ressemblent de plus en plus. Cela montre que de nouveaux partenariats et de nouvelles formes de dialogue sont en train de compléter les pratiques institutionnelles passées, voire, dans certains cas, de se substituer à elles.”

“La participation est maintenant large et liée de plus en plus aux changements dans les emplois et les entreprises. Elle n’est plus restreinte à une commission fixe formelle, qui discute des problèmes et communique les dernières informations sur le marché, mais vise souvent à résoudre des problèmes – améliorer la qualité, contribuer à améliorer les processus, veiller à ce que le changement technique ou organisationnel s’effectue en douceur.”

“L’accent est placé dans les études de cas sur l’acceptation du nouvel environnement concurrentiel et la nécessité de stratégies de dialogue fondées sur une valeur ajoutée plutôt que sur une redistribution des pouvoirs. Cela implique de remodeler le dialogue social formel. Pour beaucoup, ce remodelage se traduit par la recherche d’un dialogue qui ne soit pas institutionnalisé ou inscrit dans le cadre d’une commission.”

ses dans toute l’Europe. Cela signifie que les différences éventuelles, par exemple entre les modèles juridiques et entre les relations industrielles, ne font pas nécessairement obstacle à l’émergence d’un modèle européen. Il n’y a qu’en Allemagne que nous voyons certaines rigidités dues à la force du cadre réglementaire national. Mais même en Allemagne, on peut voir se dessiner les structures de dialogue direct, les modes d’apprentissage collectif et les boucles d’apprentissage rencontrés ailleurs. Bien que les systèmes de relations industrielles varient considérablement en Europe, ils ne sont pas un facteur causal déterminant dans la mise au point des stratégies de formation et d’apprentissage dans les entreprises considérées. Les différences entre les systèmes et à l’intérieur des systèmes eux-mêmes font qu’il est difficile de maintenir des distinctions nettes. On en trouve de bons exemples dans les systèmes prétendus non inclusifs (Della Rocca, 1998; Cressey et Kelleher 1999, op. cit.). Cela peut s’expliquer en partie par la décentralisation dans les deux dernières décennies du mouvement des ressources humaines et des relations industrielles et par la progression simultanée des formes de participation directe. Ces deux mouvements font peut-être perdre une partie de leur importance aux modèles structurels et réduisent leur impact sur les pratiques des entreprises.

On voit ainsi que les pratiques des entreprises et leur culture en matière de relations industrielles se différencient, tandis que les questions et les processus qui les occupent se ressemblent de plus en plus. Cela montre que de nouveaux partenariats et de nouvelles formes de dialogue sont en train de compléter les pratiques institutionnelles passées, voire, dans certains cas, de se substituer à elles.

Toutes les entreprises examinées sont des exemples représentatifs des bonnes pratiques dans leurs secteurs respectifs. On relève dans un certain nombre d’entre elles des innovations et des formules intéressantes. Volvo, par exemple, a étendu le champ du dialogue social au delà de l’entreprise. Les initiatives de formation et d’apprentissage ne sont plus centrées sur les besoins restreints de l’entreprise, mais s’inscrivent dans le contexte plus large des politiques d’emploi et des pra-

tiques locales et régionales. Chez Rover, on trouve un bon exemple d’accords d’entreprise relatifs à la représentation, à la participation et à la formation, qui permettent d’approfondir les principes du partenariat en vue d’ancrer la formation conjointe, l’étalonnage des performances des syndicats et une culture de l’apprentissage. Dans le secteur des télécommunications dans son ensemble, le partenariat et l’apprentissage sont des réalités, malgré les changements massifs dans les structures de la branche, des entreprises et de l’emploi. Il apparaît que les acteurs recherchent des approches plus novatrices de la consultation stratégique. C’est dans ce secteur que les syndicats ont dû changer le plus, en termes de modèles mentaux, d’état d’esprit et d’ouverture au changement.

Vu de l’extérieur, le secteur bancaire peut sembler conservateur, en comparaison avec celui des télécommunications. Nos études de cas laissent entendre que l’innovation technologique se traduit par des changements significatifs d’ordre organisationnel et culturel. La BAV (Marcuccio et Acuti, 1998), la Svenska Handelsbank, la NatWest et la Deutsche Bank abordent la transition vers une plus grande orientation sur le client et vers la flexibilisation et l’ouverture de leurs structures, en mettant au point des programmes destinés à préparer leur personnel à ses nouveaux rôles et à ses nouvelles tâches.

La participation est maintenant large et liée de plus en plus aux changements dans les emplois et les entreprises. Elle n’est plus restreinte à une commission fixe formelle, qui discute des problèmes et communique les dernières informations sur le marché, mais vise souvent à résoudre des problèmes – améliorer la qualité, contribuer à améliorer les processus, veiller à ce que le changement technique ou organisationnel s’effectue en douceur. Le changement et les compétences nécessitées par les nouvelles structures d’organisation du travail sont des aspects qui dominent dans une mesure croissante l’ordre du jour des partenaires.

L’accent est placé dans les études de cas sur l’acceptation du nouvel environnement concurrentiel et la nécessité de stratégies de dialogue fondées sur une valeur ajoutée plutôt que sur une redistri-



bution des pouvoirs. Cela implique de remodeler le dialogue social formel. Pour beaucoup, ce remodelage se traduit par la recherche d'un dialogue qui ne soit pas institutionnalisé ou inscrit dans le cadre d'une commission. Dans une entreprise de télécommunications, les dirigeants syndicaux se sont opposés activement à des mécanismes rigides, dépendant de réunions formelles et d'une participation par rotation. Ils recherchaient un "dialogue stratégique" avec les employeurs, avant que les décisions soient prises, à un moment où ils pouvaient avoir un maximum d'influence. Il était admis que ce dialogue n'est pas facile et qu'il ne gommait pas les conflits d'intérêts qui peuvent survenir de temps à autre, mais il était considéré par les deux partenaires comme le moyen de progresser dans ce cas comme dans beaucoup d'autres.

D'une certaine manière, la forme de participation, qui était suffisante et efficace lorsque les marchés, les classifications des emplois et, par extension, les besoins de compétences étaient stables, ne l'est plus. L'abandon des pratiques tayloristes/fordistes dans l'industrie et de la bureaucratie dans les entreprises et les services publics signifie qu'il faut transformer le cadre formel et institutionnel consensuel qui les soutenait. Plusieurs représentants syndicaux ont souligné que, face aux changements dans les systèmes de production et à la réorientation des fonctions de base, il était nécessaire de mettre sur pied de nouveaux mécanismes sociaux de concertation et de rétroaction. L'existence d'une commission, d'un conseil d'entreprise ou d'une structure de consultation mixte organisée de manière formelle ne signifie plus que les syndicats ont une influence ou que la participation est réelle et vitale.

À mesure que le contenu intellectuel des emplois croît, à mesure que la demande de compétences sociales plus grandes augmente et qu'il devient de plus en plus important de résoudre activement les problèmes, une participation non plus passive mais active devient de plus en plus nécessaire, en particulier en ce qui concerne les questions liées aux ressources humaines. Les stratégies de participation active et de prise de responsabilité des syndicats et des salariés sont un trait caractéristique de la plupart des études de

cas. Dans tous les secteurs considérés, mais en particulier dans celui des télécommunications, on indique qu'il n'est plus possible que les syndicats se cantonnent dans les discussions sur les droits, que ce soit sur les salaires, les grades ou les compétences. Le dialogue s'inscrit de plus en plus dans le cadre des stratégies de management, il porte sur les besoins futurs, il aide à faire prendre conscience de l'évolution de l'entreprise et il soutient activement la mise en œuvre des changements. Celle-ci peut être pénible pour les syndicats, si elle implique des compressions de personnel et des restructurations, mais, comme le montrent les études de cas, les syndicats ne se sont pas dérobés à la participation, à condition qu'il y ait une contrepartie. Cela signifie généralement qu'ils souhaitaient un partenariat réel – c'est-à-dire qu'ils ne voulaient pas être mis devant le fait accompli, mais être associés à l'élaboration, à la réalisation et à l'évaluation –, non pas comme outsiders, mais "en tandem".

Les mouvements observés dans les douze études de cas indiquent que les syndicats ne peuvent plus considérer la formation et l'apprentissage comme le domaine réservé des dirigeants (Cressey et Kelleher, 1999, op. cit.). Les changements dans les rôles de travail et les marchés peuvent altérer la capacité des syndicats à représenter les travailleurs, à recruter des adhérents et à les conserver. Cela signifie que leur activité de plus en plus intense dans ce domaine a une finalité à la fois défensive et proactive: défensive parce qu'elle s'efforce de limiter la perte d'adhérents et de stabiliser la présence institutionnelle et l'influence du syndicat, proactive parce qu'elle vise à étendre la représentation aux questions nouvelles et vitales qui préoccupent l'entreprise aujourd'hui. Cette évolution a amené les syndicats à s'intéresser aux stratégies de valeur ajoutée. Le tableau 2 illustre une tendance détectée dans les études de cas, qui, à notre avis, est un indice de la prise de conscience croissante de la nécessité de fusionner le dialogue social et le développement des ressources humaines, pour que la transformation de l'organisation réussisse.

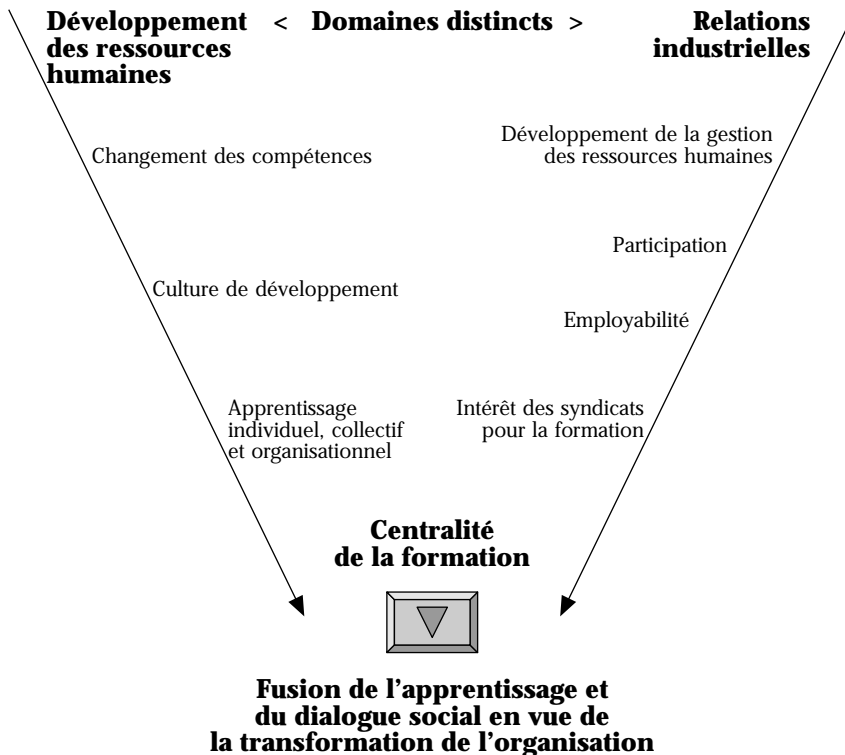
Dans la proposition de projet initiale, la question était explicitement posée de savoir si les partenaires sociaux pouvaient

"Dans tous les secteurs considérés (...), on indique qu'il n'est plus possible que les syndicats se cantonnent dans les discussions sur les droits, que ce soit sur les salaires, les grades ou les compétences. Le dialogue s'inscrit de plus en plus dans le cadre des stratégies de management, il porte sur les besoins futurs, il aide à faire prendre conscience de l'évolution de l'entreprise et il soutient activement la mise en œuvre des changements. (...) Les syndicats ne se sont pas dérobés à la participation, à condition qu'il y ait une contrepartie. Cela signifie généralement qu'ils souhaitaient un partenariat réel – c'est-à-dire qu'ils ne voulaient pas être mis devant le fait accompli, mais être associés à l'élaboration, à la réalisation et à l'évaluation –, non pas comme outsiders, mais 'en tandem'."



Évolution du rapport entre les relations industrielles et le développement des ressources humaines

Tableau 2



de leur rôle et à des choix difficiles. Nous avons indiqué plus haut comment les cadres supérieurs et moyens maîtrisaient cette situation. Nous avons aussi montré que le rôle et l'identité des syndicats et de leurs adhérents faisaient l'objet d'une réévaluation.

Conclusions

Si les expériences des entreprises décrites dans les études de cas ne sont peut-être pas représentatives de celles de toutes les entreprises d'Europe, elles n'en donnent pas moins une idée des questions et des pratiques auxquelles d'autres entreprises seront ou sont déjà confrontées. Les études de cas portent sur de grandes multinationales à rentabilité élevée, qui sont déjà assez avancées dans le développement de leurs idées à propos de la formation, de l'apprentissage et du partenariat social. Elles sont aussi importantes parce qu'elles intègrent les deux domaines qui constituent le thème de cette étude. Il est donc de la plus haute importance de comprendre les enseignements que l'on peut tirer de leur expérience et de saisir ce qu'ils peuvent signifier pour un public plus large d'entreprises, de syndicats et de penseurs.

avoir un rôle dans le développement des entreprises apprenantes. Il ressort de notre étude sur quatre pays que l'on peut identifier non seulement un rôle, mais encore des exemples d'établissement par les employeurs et les syndicats de nouvelles formes de relations pour accompagner le processus de transformation de l'organisation. Les entreprises et les acteurs sociaux dans les entreprises ne recherchent pas des structures de dialogue social et de nouveaux mécanismes d'apprentissage comme un but en soi. Ces structures et ces mécanismes doivent être considérés dans le contexte plus large des réponses de l'industrie à la mondialisation. L'avantage compétitif provient à présent de régimes capables de renoncer aux pires aspects du taylorisme et du travail standardisé dans des structures de marché stables, et d'adopter des stratégies d'automotivation, d'initiative propre et d'autorenouvellement adaptées à l'environnement extérieur. Dans ce contexte, les acteurs à tous les niveaux de l'entreprise sont confrontés à une dissonance

Il est incontestable que l'on a bien fait de se focaliser sur l'entreprise. Il est nécessaire d'examiner plus systématiquement et dans une perspective plus large les détails qui sont ressortis de cette étude sur les nouveaux rôles, les nouvelles pratiques et les nouvelles stratégies des intervenants. Cette focalisation a fourni un complément d'information significatif sur les environnements d'apprentissage de tous les acteurs dans les différentes entreprises. L'impact de ces environnements nécessite une compréhension plus détaillée des compétences, des qualifications et des attributs comportementaux de tous les acteurs des entreprises. Ce projet construit la plate-forme permettant une analyse plus précise des besoins de formation des entreprises qui considèrent la fusion de l'apprentissage et du dialogue comme la voie conduisant à la compétitivité.

Il est également important, voire peut-être productif, d'examiner la diffusion des



pressions et des réponses trouvées ici dans les petites entreprises, les entreprises d'autres secteurs et d'autres pays.

Le rôle central du dialogue social dans la transformation des entreprises ressort nettement des études de cas. S'il ne se situe peut-être pas au même niveau et n'a pas le même caractère que son homologue plus formel, il n'en apporte pas moins une contribution substantielle à la transformation des pratiques. L'évolution de la politique dans ce domaine doit tenir compte du fait que le dialogue social a été "désinstitutionnalisé". Dans le dialogue social formel, l'influence des partenaires sociaux est censée s'exercer dans le cadre d'une commission ou de tout

autre processus formel. Or, l'étude montre qu'à côté de ces cadres institutionnalisés, un dialogue social s'instaure autour de questions clés et qu'il implique des processus de nature opérationnelle et stratégique. C'est ici que le dialogue social institutionnalisé peut faire place à des formules plus novatrices et créatives auxquelles on ne pense guère aujourd'hui, et il y a là un défi que les acteurs politiques de demain auront à relever. L'enjeu majeur est la question de savoir comment prendre les mesures qu'il faut pour soutenir ces actions socialement novatrices des entreprises, tout en tenant compte de la nécessité d'élargir la protection et les droits positifs dans le cadre du programme d'action sociale.

"Le rôle central du dialogue social dans la transformation des entreprises ressort nettement des études de cas. (...) L'évolution de la politique dans ce domaine doit tenir compte du fait que le dialogue social a été 'désinstitutionnalisé'."

Bibliographie

- Brewster C. et Hegewisch A. (dir.)** (1994), *Policy and Practice in European Human Resource Management. The Price Waterhouse Cranfield Study*, Routledge.
- Cressey, Bolle de Bal, Di Martino, Treu et Traynor** (1998), *Participation Review*, Fondation européenne pour l'amélioration des conditions de vie et de travail, Dublin.
- Cressey P. et Williams R.** (1991), *Participating in Change. New Technology and the Role of Employee Involvement*, Fondation européenne pour l'amélioration des conditions de vie et de travail, Dublin.
- Cressey P.** (1997), *Rover Group / Rover Body Pressings case Study*, PIE, Université de Bath.
- Cressey P.** (1998a), *NatWest bank: The role for social dialogue in the development of employee competencies*, PIE, Université de Bath.
- Cressey P.** (1998b), *Partnership and Investment in Europe: BT Case*, PIE, Université de Bath.
- Cressey P. et Kelleher M.** (1999), *Partnership and Investment in Europe: the role of social dialogue and human resource development*, Leonardo Project Consolidated Report, janvier 1999, ECLO, Université de Bath.
- Della Rocca G.** (1998), *Partnership and Investment in Europe: Consolidated Report of National Case Studies in Italy*, MAIN, Milan.
- Docherty P. et Ullstad C.** (1998a), *Partnership and Investment in Europe: Svenskhandelsbanken case study*, IMIT, Gothenburg.
- Docherty P. et Ullstad C.** (1998b), *Partnership and Investment in Europe: Volvo Car Corporation case study*, IMIT, Gothenburg.
- Docherty P. et Ullstad C.** (1998c), *Partnership and Investment in Europe: Telecom Telia Sweden case study*, IMIT, Gothenburg.
- Due J, Madsen J. S. et Jensen C. S.** (1991), "The Social Dimension: Convergence or Divergence of Industrial Relations in the Single European Market", *Industrial Relations Journal*, vol. 22, n° 2.
- EPOC Research Group** (1997), *New Forms of Work Organisation: can Europe realise its potential?*, Fondation européenne pour l'amélioration des conditions de vie et de travail, Dublin.
- Erlicher L. et D'Amato D.** (1997), *Innovation, competitiveness, learning. The FIAT Auto Case*, PIE/ISVOR, Turin.
- Frohlich D., Gill C. et Krieger H.** (1993), *Workplace Involvement in Technological Innovation in the European Community: Roads to Participation*, Fondation européenne pour l'amélioration des conditions de vie et de travail, Dublin.
- IDE Group** (1993), *Industrial Democracy in Europe*, Londres.
- Kuhn M. et Reimann D.** (1998a), *Partnership and Investment in Europe: case study report of Deutsche Bank*, ITB, Université de Brême.
- Kuhn M. et Reimann D.** (1998b), *Partnership and Investment in Europe: case study report of Deutsche Telekom AG*, ITB, Université de Brême.
- Marcuccio G. et Acuti A.** (1998), *Partnership and Investment in Europe: Caso Ambrosiano Veneto*, MAIN, Milan.



**Steve
Bainbridge**
Cedefop,
Thessalonique



Julie Murray
Cedefop,
Thessalonique



Cadre politique et juridique pour le développement de la politique de formation dans l'Union européenne

2^e partie – de Maastricht à Amsterdam

Cet article examine les développements qu'a connus la politique communautaire de formation professionnelle depuis le traité de Maastricht. Il montre comment le cadre politique institué par l'acquis européen a soutenu l'émergence des politiques d'apprentissage tout au long de la vie et a stimulé l'examen et la réforme des systèmes de formation professionnelle. Malgré ces développements, cet article montre aussi que l'Union européenne ne joue pas, comme par le passé, son rôle fondamental de point de référence pour le développement des politiques nationales de formation, à une époque où cela s'avère plus que jamais nécessaire, si l'on souhaite faire de l'apprentissage tout au long de la vie une réalité.

Introduction

Cet article est le second de la série qui examine le développement et la mise en œuvre de la politique de formation professionnelle au niveau européen depuis la création de la Communauté économique européenne par le traité de Rome, en 1957, jusqu'au traité d'Amsterdam, entré en vigueur en mai 1999.

Le premier article, paru dans le numéro 20 de la Revue européenne, examinait la période de mise en œuvre de la politique commune de formation professionnelle, instituée par le traité de Rome, avant que celle-ci ne soit remplacée par la politique communautaire de formation professionnelle introduite par le traité sur l'Union européenne, adopté à Maastricht en 1992.

Cet article examine les développements qu'a connus la politique communautaire de formation professionnelle depuis le traité de Maastricht, dans le cadre de l'*acquis communautaire* européen (qui est l'ensemble de la législation communautaire imposant des obligations aux États membres ou aux individus). Cet article recourt à une interprétation au sens large de l'*acquis* communautaire, qui englobe:

a) les instruments juridiques de la Communauté européenne – règlements, directives, décisions et recommandations;

b) les arrêts de la Cour de justice européenne;

c) les déclarations de principe non contraignantes - conclusions et résolutions du Conseil des ministres - communications et livres blancs et verts de la Commission européenne et avis communs des partenaires sociaux.

Cet article montre comment le cadre politique institué par l'*acquis* européen a soutenu l'émergence des politiques d'apprentissage tout au long de la vie et a stimulé l'examen et la réforme des systèmes de formation professionnelle, tout en facilitant la coopération entre les diverses parties concernées en Europe pour améliorer ces systèmes. Malgré ces développements, cet article montre aussi que l'Union européenne ne joue pas, comme par le passé, son rôle fondamental de point de référence pour le développement des politiques nationales de formation, à une époque où cela s'avère plus que jamais nécessaire, si l'on souhaite faire de l'apprentissage tout au long de la vie une réalité.

De Rome à Maastricht

Avant d'examiner les développements intervenus depuis le traité de Maastricht, il peut être utile de passer brièvement en revue les événements qui l'ont précédé



et qui ont été analysés plus en détail dans le premier article.

Le cadre pour la politique commune de formation professionnelle, institué par le traité de Rome, a été établi par la décision du Conseil du 2 avril 1963¹, qui énonçait les dix principes de sa mise en oeuvre. Par la suite, et en particulier du milieu des années 1970 au milieu des années 1980, le cadre politique fut adapté et redéfini par une série de déclarations de principe juridiquement non contraignantes mais fortement soutenues, comme les résolutions du Conseil des ministres et les communications de la Commission européenne.

Les résolutions du Conseil et les communications de la Commission, bien que non contraignantes, introduisirent de nouvelles formes de coopération, comme les projets pilotes expérimentaux, les actions communes de recherche, la mise en place de réseaux et les échanges d'informations et d'expériences. Les partenaires sociaux contribuèrent en outre au développement du cadre politique en émettant une série d'avis communs juridiquement non contraignants qui encouragèrent l'émergence de la formation professionnelle en tant qu'outil important de la politique active du marché du travail et de l'emploi. La formation professionnelle était censée jouer un rôle important pour améliorer les perspectives d'emploi, faciliter l'adaptation au changement, soutenir l'insertion des jeunes et d'autres groupes sur le marché du travail et promouvoir l'égalité des chances.

De plus, au niveau européen, la politique commune de formation professionnelle stimula le débat parmi les États membres, en ouvrant la voie à une plus large discussion des aspects nationaux et en permettant d'identifier des domaines d'intérêt commun. Le niveau européen constitua ainsi une référence majeure pour le développement des politiques nationales de formation professionnelle.

Alors que le développement et la mise en oeuvre de la politique commune de formation professionnelle étaient jusqu'alors le fait de résolutions juridiquement non contraignantes appuyées par des engagements au plus haut niveau politique, les choses changèrent au mi-

lieu des années 80, après la conclusion d'un accord entre les institutions de la Communauté européenne, au titre duquel tout financement de la Communauté européenne (qui avait précédé l'Union européenne) devait être sanctionné par un instrument juridique fondé sur le traité.

À la suite de cet accord, la politique commune de formation professionnelle fut mise en oeuvre par des décisions juridiquement contraignantes qui permirent de mettre en place une série de programmes d'action. Chaque programme portait sur un aspect spécifique de la politique commune de formation professionnelle, et visait à développer le rôle de la formation professionnelle dans l'adaptation au changement (Comett I² & II³ 1986 et 1989, et Eurotecnet⁴, 1990), le soutien aux jeunes (Petra I⁵ et II⁶, 1987 et 1991), l'amélioration de la formation professionnelle continue (Force⁷, 1990), la promotion de la coopération dans l'enseignement supérieur (Erasmus⁸, 1987), l'apprentissage des langues (Lingua⁹, 1990), et le soutien aux handicapés (Helios I¹⁰ et II¹¹, 1988 et 1993). Les programmes d'action soutenaient et développaient les mêmes formes de coopération mises en place par les précédentes résolutions du Conseil.

Cependant, durant les années 1980, la Cour de justice européenne (CJCE) rendit plusieurs arrêts¹² qui, de l'avis des États membres, élargissaient la compétence de la Communauté européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation professionnelle. Ce qui, ajouté à la nécessité de recourir à des instruments juridiquement contraignants pour mettre en oeuvre la politique commune de formation professionnelle, suscita chez les États membres des préoccupations quant à la perspective d'une réglementation juridiquement contraignante à l'échelle communautaire de leurs systèmes de formation professionnelle.

Ainsi, durant la Conférence intergouvernementale (CIG) de 1991, qui ouvrit la voie à l'Union économique et monétaire, les États membres saisirent l'occasion de réviser les dispositions du traité relatives à la formation professionnelle. La politique commune de formation professionnelle fut remplacée par une politique communautaire de formation professionnelle appelée à appuyer et compléter les ac-

Vers une politique communautaire "(...) il est important de comprendre que les changements apportés par les États membres [à une politique commune de formation professionnelle par le traité de Maastricht en 1992] visaient à préserver la nature de la politique qui avait été suivie jusqu'alors et à maintenir l'équilibre délicat entre leurs intérêts nationaux et les intérêts de la Communauté. Ces changements avaient été introduits pour écarter toute possibilité d'intervention au niveau européen dans les systèmes de formation professionnelle des États membres, tout en poursuivant les diverses formes de coopération pratique".



Tableau 1

Traité sur l'Union européenne – Article 127

1. La Communauté met en œuvre une politique de formation professionnelle, qui appuie et complète les actions des États membres, tout en respectant pleinement la responsabilité des États membres pour le contenu et l'organisation de la formation professionnelle.
2. L'action de la Communauté vise:
 - a) à faciliter l'adaptation aux mutations industrielles, notamment par la formation et la reconversion professionnelle;
 - b) à améliorer la formation professionnelle initiale et la formation continue afin de faciliter l'insertion et la réinsertion professionnelle sur le marché du travail;
 - c) à faciliter l'accès à la formation professionnelle et à favoriser la mobilité des formateurs et des personnes en formation, et notamment des jeunes;
 - d) à stimuler la coopération en matière de formation entre établissements d'enseignement ou de formation professionnelle et entreprises;
 - e) à développer l'échange d'informations et d'expériences sur les questions communes aux systèmes de formation des États membres.
3. La Communauté et les États membres favorisent la coopération avec les pays tiers et les organisations internationales compétentes en matière de formation professionnelle.
4. Le Conseil, statuant conformément à la procédure visée à l'article 189c et après consultation du Comité économique et social, adopte des mesures pour contribuer à la réalisation des objectifs visés au présent article, à l'exclusion de toute harmonisation des dispositions législatives et réglementaires des États membres.

La politique communautaire de formation professionnelle: vers l'apprentissage tout au long de la vie.

Tout comme la politique commune de formation professionnelle qui l'avait précédé, le cadre politique de la nouvelle politique communautaire de formation professionnelle fut développé au moyen d'instruments juridiquement non contraignants. Conformément à la tradition, le Conseil adopta en juin 1993¹³ une résolution qui, une nouvelle fois, soulignait l'importance du rôle joué par la formation professionnelle dans les grands domaines politiques: adaptation au changement, soutien aux jeunes, lutte contre le chômage et l'exclusion sociale, stimulation de la coopération entre établissements d'enseignement et de formation et entreprises, promotion de la mobilité. Mais cette résolution énonçait aussi la nécessité de renforcer les liens entre le système d'enseignement général et le système de formation professionnelle, afin de dispenser aux jeunes une formation professionnelle aussi large que possible et de renforcer les liens entre la formation initiale et la formation continue. Ces aspects allaient devenir des éléments d'une politique en pleine évolution, une politique de l'apprentissage tout au long de la vie.

La Commission européenne apporta également une contribution au cadre de la politique communautaire de formation professionnelle, ainsi qu'au développement de l'éducation et de la formation tout au long de la vie, en présentant en 1993 son livre blanc "Croissance, compétitivité, emploi- les défis et les pistes pour entrer dans le XXI^e siècle"¹⁴.

Le livre blanc définissait une stratégie permettant de parvenir à une croissance économique à plus haute intensité d'emplois dans l'UE, soutenant que la formation professionnelle avait un rôle à jouer à la fois pour lutter contre le chômage et pour stimuler la compétitivité. Mais afin de jouer ce rôle, les systèmes d'enseignement et de formation professionnelle devaient s'adapter pour répondre à de nouvelles exigences. Un certain nombre de carences majeures étaient relevées dans les systèmes, en l'occurrence:

"La Commission européenne (...) en présentant en 1993 son livre blanc, "Croissance, compétitivité, emploi- les défis et les pistes pour entrer dans le XXI^e siècle"¹⁴ (...) avançait un certain nombre de propositions visant essentiellement à développer l'éducation et la formation tout au long de la vie et à rendre la formation continue plus systématique, et proposait à cette fin une "Année européenne de l'éducation et de la formation tout au long de la vie", qui eut lieu en 1996."

tions des États membres dans le nouveau traité de Maastricht (voir tableau 1). Toute harmonisation des systèmes de formation professionnelle fut exclue et la responsabilité des États membres en matière de contenu et d'organisation fut réaffirmée.

Il est cependant important de comprendre que les changements apportés par les États membres visaient à préserver la nature de la politique qui avait été suivie jusqu'alors et à maintenir l'équilibre délicat entre leurs intérêts nationaux et les intérêts de la Communauté. Ces changements avaient été introduits pour écarter toute possibilité d'intervention au niveau européen dans les systèmes de formation professionnelle des États membres, tout en poursuivant les diverses formes de coopération pratique.



- a) un manque de compétences en science et en technologie;
- b) un nombre relativement élevé de jeunes en Europe quittant l'école sans formation de base (élément contribuant à son tour à l'exclusion sociale);
- c) un développement inadéquat des systèmes de formation continue et d'accès à ces systèmes;
- d) l'absence d'un véritable marché européen des compétences et des qualifications et
- e) un manque de possibilités d'apprentissage ouvert et à distance.

Pour remédier à ces carences, le livre blanc avançait un certain nombre de propositions visant essentiellement à développer l'éducation et la formation tout au long de la vie et à rendre la formation continue plus systématique, et proposait à cette fin une "Année européenne de l'éducation et de la formation tout au long de la vie", qui eut lieu en 1996¹⁵.

Le développement du cadre politique se poursuit avec la présentation par la Commission d'un autre livre blanc spécifiquement consacré à l'enseignement et à la formation professionnelle, intitulé "Enseigner et apprendre – Vers la société cognitive" et publié en 1995¹⁶. Celui-ci suggérait que les politiques d'enseignement et de formation professionnelle devaient viser à élargir la base de connaissances et à améliorer la capacité d'insertion professionnelle. Les propositions du livre blanc poursuivaient le processus d'analyse des systèmes et des moyens de les améliorer.

Reconnaissant l'importance des qualifications pour trouver un emploi, le livre blanc plaidait pour le développement de l'éducation et la formation tout au long de la vie par des démarches plus souples permettant de valider les acquis obtenus en dehors des systèmes traditionnels d'enseignement et de formation professionnelle. Il plaidait également en faveur de l'intégration dans les formations d'une période de stage ou d'expérience de travail à l'étranger en vue d'acquérir les compétences sociales essentielles nécessaires pour améliorer la capacité d'insertion pro-

fessionnelle. Afin de lutter contre l'exclusion sociale, il proposait des écoles de la deuxième chance pour aider les jeunes qui quittaient le système éducatif sans qualifications. Même si cette proposition suscita certaines critiques, elle mettait à nouveau l'accent sur les manières de renforcer l'adaptabilité des systèmes. Enfin, le livre blanc encourageait à analyser dans quelle mesure les autres politiques, notamment la législation fiscale, pouvaient inciter ou non à investir dans la formation professionnelle.

L'accent mis sur l'éducation et la formation tout au long de la vie par les deux livres blancs de la Commission et l'Année européenne fut maintenu par le Conseil qui, à la fin de l'Année européenne, définit une stratégie en la matière. Les conclusions du Conseil stipulaient que l'éducation et la formation tout au long de la vie – qu'il considérait comme un concept évolutif – était essentielle pour relever les défis posés par le changement social, économique et technologique et que cela, à son tour, avait des répercussions sur les attitudes à l'égard de l'enseignement et de la formation professionnelle et de leur organisation. Le Conseil énonçait dans ses conclusions un certain nombre de principes sur lesquels devait être fondée une stratégie pour l'éducation et la formation tout au long de la vie et présentait des domaines à développer (voir tableau 2). Il invitait les présidences successives à considérer les questions soulevées à leur discrétion et à la lumière de leurs propres priorités et, le cas échéant, à lui présenter de nouveaux projets de conclusions.

L'un des aspects significatifs du débat sur l'éducation et la formation tout au long de la vie était la priorité accordée à la nécessité d'adapter les systèmes existants d'enseignement et de formation professionnelle. Les discussions et la coopération antérieures au niveau européen s'étaient pour une bonne part concentrées sur le rôle qu'avait à jouer la formation professionnelle pour contribuer au succès d'autres politiques – adaptation au changement, amélioration des perspectives d'emploi, notamment pour certains groupes, égalité des chances et liberté de circulation des travailleurs. Le débat sur l'éducation et la formation tout au long de la vie favorisa quant à lui une

“L'un des aspects significatifs du débat sur l'éducation et la formation tout au long de la vie était la priorité accordée à la nécessité d'adapter les systèmes existants d'enseignement et de formation professionnelle. (...) (II) favorisa quant à lui une valorisation des systèmes et du processus d'apprentissage. (...) la structure des systèmes, les différents intérêts en cause, de même que les moyens de stimuler la coopération entre eux, et la manière dont les systèmes eux-mêmes étaient influencés par les changements en cours.”

“(...) le débat sur l'éducation et la formation tout au long de la vie revalorisa les questions liées au processus apprenant et aux systèmes conçus pour délivrer cet apprentissage, mettant en outre l'accent sur ce qui touchait à la politique de formation professionnelle en tant que telle et moins en tant qu'auxiliaire d'autres politiques.”



Tableau 2

Orientations pour l'éducation et la formation tout au long de la vie

Les conclusions du Conseil de 1996 relatives à des orientations pour l'éducation et la formation tout au long de la vie énonçaient un certain nombre de domaines à développer:

- a) les défis lancés au système scolaire;
- b) les considérations d'ordre économique et social;
- c) l'éducation et la formation continues;
- d) les liaisons et passerelles entre la formation générale et la formation;
- e) l'accès, la certification et l'homologation;
- f) les enseignants et les formateurs pour adultes.

d'être défini par des instruments non contraignants, les mesures requises pour sa mise en œuvre et son financement devaient encore être adoptées au moyen d'un instrument juridique. Les programmes d'action avaient été mis en place pour des périodes définies et, lorsqu'ils parvinrent à leur terme, la décision fut prise de les rationaliser et de les remplacer par un seul programme - le programme Leonardo da Vinci, introduit le 1^{er} janvier 1995¹⁷.

Le programme Leonardo da Vinci

Le nouveau programme devait mettre à profit les atouts de ses prédécesseurs, tout en prenant en compte l'intérêt croissant suscité par le développement de l'éducation et de la formation tout au long de la vie. En regroupant les mesures dans un seul programme, on entendait surmonter en partie le cloisonnement entre formation professionnelle initiale et continue et entre les secteurs de l'enseignement et de la formation professionnelle, cloisonnement que renforçait l'existence de programmes distincts. Toutefois, le programme Leonardo da Vinci - qui plus tard fit l'objet de bien des controverses - se trouva d'emblée entravé par l'énorme complexité de la structure à laquelle les négociations aboutirent: 19 objectifs, quatre volets et 22 mesures. Cette complexité remit en cause sa capacité à atteindre son objectif global.

Malgré l'objectif de rationaliser les mesures et de promouvoir l'éducation et la formation tout au long de la vie, le cloisonnement entre formation professionnelle initiale et continue que le programme cherchait à surmonter se maintint de fait, car la séparation subsista entre les mesures concernant chacun des deux domaines. L'attribution de ressources à des mesures spécifiques était très normative et garantissait un niveau minimal de dépenses pour différents types de projets - formation professionnelle initiale, formation professionnelle continue, coopération université-entreprise, projets pilotes et stages - en se conformant pour l'essentiel à la structure des programmes précédents et en n'autorisant qu'une faible marge de manœuvre. Les procédures de sélection différaient également selon les mesures, la décision revenant dans certains cas aux États membres et dans

"(...) le programme Leonardo da Vinci (...) se trouva d'emblée entravé par l'énorme complexité de la structure à laquelle les négociations aboutirent: 19 objectifs, quatre volets et 22 mesures. (...) Malgré l'objectif de rationaliser les mesures et de promouvoir l'éducation et la formation tout au long de la vie, le cloisonnement entre formation professionnelle initiale et continue que le programme cherchait à surmonter se maintint de fait, car la séparation subsista entre les mesures concernant chacun des deux domaines."

valorisation des systèmes et du processus d'apprentissage. On trouvait parmi les domaines à développer ceux qui portaient sur la structure des systèmes, les différents intérêts en cause, de même que sur les moyens de stimuler la coopération entre eux, et la manière dont les systèmes eux-mêmes étaient influencés par les changements en cours. On y trouvait aussi la pédagogie, par exemple les différents itinéraires d'apprentissage et la combinaison d'apprentissages formels et non formels.

Ce n'est pas que le processus d'apprentissage ait été omis. La coopération était depuis longtemps déjà encouragée en matière d'élaboration de matériels pédagogiques et de formation. Cependant, le débat sur l'éducation et la formation tout au long de la vie revalorisa les questions liées au processus apprenant et aux systèmes conçus pour délivrer cet apprentissage, mettant en outre l'accent sur ce qui touchait à la politique de formation professionnelle en tant que telle et moins en tant qu'auxiliaire d'autres politiques.

La mise en œuvre de la politique communautaire de formation professionnelle: les programmes Leonardo da Vinci

Si le cadre de la politique communautaire de formation professionnelle continuait



d'autres à la Commission européenne, ce qui reflétait les diverses procédures de candidature suivies dans les anciens programmes. En outre, la structure de mise en œuvre du programme était complexe. C'est ainsi qu'au niveau national, 44 organismes différents, les "unités nationales de coordination", assumaient la responsabilité des services d'appui à la mise en œuvre du programme.

On retrouvait dans le débat sur le programme Leonardo da Vinci la question controversée de l'équilibre des responsabilités en matière de formation professionnelle entre le niveau européen et les États membres, qui avait conduit à la modification du traité en 1992. La Commission proposait un cadre commun d'objectifs devant servir de référence pour le développement des systèmes et politiques nationaux de formation professionnelle. Or, si les États membres étaient disposés à accepter que soient arrêtés au niveau européen des objectifs politiques juridiquement non contraignants, ils refusaient qu'un cadre politique plus large relève d'un instrument juridiquement contraignant. Certains États membres étaient d'avis qu'une telle démarche visait à favoriser l'harmonisation exclue par le traité de Maastricht. En fin de compte, on convint que le cadre commun d'objectifs ne s'appliquerait qu'aux mesures du programme.

Ce refus de renoncer aux structures créées par les programmes précédents révélait le manque d'empressement de la part des États membres à faire progresser la politique d'une manière qui tienne réellement compte du débat sur le développement de l'éducation et de la formation tout au long de la vie.

Leonardo da Vinci II

Depuis le 1^{er} janvier 2000, la politique communautaire de formation professionnelle est mise en œuvre par le programme Leonardo da Vinci II¹⁸. Celui-ci s'efforce à son tour de rationaliser l'action européenne en matière de formation professionnelle. Le champ d'action de Leonardo da Vinci I a été maintenu, dans la mesure où le nouveau programme soutient la mobilité et les projets pilotes consacrés à l'innovation des produits, des services et des méthodes, ainsi qu'au développement des compétences linguistiques. En outre,

ce programme cherche lui aussi à faciliter la coopération dans les domaines essentiels que sont l'apprentissage tout au long de la vie, le soutien aux jeunes, la lutte contre l'exclusion sociale et la promotion de l'égalité des chances.

Leonardo da Vinci II est bien plus simple que son prédécesseur: il englobe trois objectifs et cinq mesures, qui peuvent être combinées dans des projets. Le nouveau programme devrait donc être suffisamment flexible pour permettre une interprétation individuelle par les pays participants et être complémentaire des systèmes nationaux de formation professionnelle. En même temps, il devrait présenter une unité suffisante pour instaurer un contexte opérationnel cohérent qui puisse contribuer à en évaluer, compiler et diffuser les résultats.

Mais à la différence des programmes antérieurs, le préambule de la décision relative au programme – où sont consignés les motifs du programme – ne fait aucune référence au cadre plus large de la politique communautaire de formation professionnelle tel qu'il est défini par exemple dans les conclusions et les résolutions du Conseil ou les avis communs des partenaires sociaux. Référence est faite à l'un des objectifs du livre blanc "Enseigner et apprendre" relatif à la mobilité et au premier programme Leonardo da Vinci, mais à aucun autre.

Dès lors, si Leonardo da Vinci II contribue à un objectif politique général, il y a lieu d'affirmer qu'il ne relève pas d'un cadre politique cohérent coordonnant diverses activités qui œuvrent à des objectifs spécifiques. Eu égard aux problèmes qui s'étaient présentés lors de Leonardo da Vinci I, il est compréhensible que la Commission européenne n'ait pas tenté de l'inscrire dans un cadre politique plus large au moyen d'une décision juridiquement contraignante. Mais l'absence de référence à un grand cadre politique suscite l'impression que Leonardo da Vinci II n'est pas vraiment un instrument de mise en œuvre d'une politique, mais qu'il est en fait plutôt devenu la politique elle-même. En outre, elle déprécie le rôle important et constructif de référence joué par le niveau européen pour le développement des politiques nationales de formation professionnelle.

"Ce refus de renoncer aux structures créées par les programmes précédents révélait le manque d'empressement de la part des États membres à faire progresser la politique d'une manière qui tienne réellement compte du débat sur le développement de l'éducation et de la formation tout au long de la vie."

"Leonardo da Vinci II est bien plus simple que son prédécesseur. (...). Le nouveau programme devrait donc être suffisamment flexible pour permettre une interprétation individuelle par les pays participants et être complémentaire des systèmes nationaux de formation professionnelle."

"(...) l'absence de référence à un grand cadre politique suscite l'impression que Leonardo da Vinci II n'est pas vraiment un instrument de mise en œuvre d'une politique, mais qu'il est en fait plutôt devenu la politique elle-même. En outre, elle déprécie le rôle important et constructif de référence joué par le niveau européen pour le développement des politiques nationales de formation professionnelle."



“La stratégie européenne pour l’emploi voit dans la formation professionnelle une mesure importante de la politique en faveur du marché du travail et considère que son rôle est, comme par le passé, d’aider les travailleurs à s’adapter au changement, d’améliorer les perspectives d’emploi (...) et de promouvoir l’égalité des chances. Mais il est important de voir en elle une partie intégrante d’un paquet global de mesures, avec des programmes de formation professionnelle qui interviennent en conjonction avec des initiatives portant, par exemple, sur les services de l’emploi, les systèmes fiscaux et sociaux, les activités locales et régionales ou les actions des partenaires sociaux.”

La formation professionnelle et la stratégie européenne pour l’emploi

Parallèlement au débat sur l’éducation et la formation tout au long de la vie, la formation professionnelle conservait tout son rôle de mesure de politique active en faveur du marché du travail visant à l’amélioration des perspectives d’emploi. L’importance du chômage, qui culminait à plus de 11 % en 1994, et la convergence de la politique macroéconomique pour préparer l’union monétaire, incitèrent les États membres à coordonner leurs démarches en matière de politique de l’emploi et à développer alors une stratégie européenne pour l’emploi.

Cette stratégie trouve son origine dans les conclusions du Conseil européen d’Essen, en décembre 1994. Se fondant sur le livre blanc “Croissance, compétitivité, emploi”, le Conseil européen retint la formation professionnelle comme l’un des cinq domaines dans lesquels des actions devaient être entreprises pour s’attaquer au chômage, et institua également une procédure de rapports annuels sur les progrès accomplis dans chacun des domaines prévus.

Ce processus aboutit à la réunion à Luxembourg, en novembre 1997, d’un Conseil européen extraordinaire sur l’emploi, qui décida l’application immédiate des nouvelles dispositions sur l’emploi du traité d’Amsterdam - qui n’était pas encore entré en vigueur - en vue de coordonner les politiques de l’emploi des États membres à partir de 1998. Il définit à cette fin des lignes directrices européennes pour l’emploi, établissant, pour suivre les progrès accomplis, une procédure de rapport selon laquelle chaque État membre devait transmettre un rapport annuel - son plan d’action national (PAN) pour l’emploi - sur la mise en œuvre des lignes directrices. Le Conseil arrêterait alors, sur la base de ces rapports, les modifications requises des lignes directrices.

La stratégie européenne pour l’emploi voit dans la formation professionnelle une mesure importante de la politique en faveur du marché du travail et considère que son rôle est, comme par le passé, d’aider les travailleurs à s’adapter au chan-

gement, d’améliorer les perspectives d’emploi - notamment pour les jeunes et les personnes défavorisées sur le marché du travail - et de promouvoir l’égalité des chances. Mais il est important de voir en elle une partie intégrante d’un paquet global de mesures, avec des programmes de formation professionnelle qui interviennent en conjonction avec des initiatives portant, par exemple, sur les services de l’emploi, les systèmes fiscaux et sociaux, les activités locales et régionales ou les actions des partenaires sociaux.

La transparence des qualifications professionnelles

La “transparence” des qualifications, à savoir le processus qui consiste à les rendre plus visibles et plus compréhensibles, est une priorité essentielle de l’UE pour la promotion de la libre circulation des travailleurs. En décembre 1992, le Conseil étudia la nécessité que les travailleurs fournissent des informations sur leur formation, leurs aptitudes, leurs compétences et leur expérience¹⁹ et suggéra que ces informations soient présentées selon un modèle standardisé. Un document individuel présentant des informations sur les qualifications, et qui devait permettre aux employeurs d’autres États membres de déterminer si un travailleur convenait pour un emploi donné, fit l’objet entre novembre 1993 et décembre 1995, d’une expérimentation à l’issue de laquelle on renonça à poursuivre cette démarche, considérée comme trop compliquée. Mais l’échange mutuel d’informations entre États membres sur les qualifications fut toutefois préconisé. L’expérience montra qu’en matière de convergence des qualifications, la préférence allait à une démarche procédant de la base vers le sommet, en vertu de laquelle il appartient aux intéressés, notamment au niveau sectoriel, de prendre l’initiative.

Une seconde résolution sur la transparence fut adoptée en 1996²⁰. Elle soulignait l’importance de disposer de qualifications et de diplômes de formation professionnelle qui rendent les compétences transparentes pour en renforcer l’utilité à la fois pour les employeurs et les travailleurs dans toute l’Europe. Cette priorité a été mise en œuvre le 1^{er} janvier



2000²¹ dans le document "Europass-Formation", un certificat commun attestant la formation professionnelle suivie par une personne dans un autre État membre.

Les États membres poursuivent diverses démarches pour assurer la transparence des qualifications professionnelles, conformément aux résolutions de 1992 et 1996. Ces démarches vont de l'élaboration d'un système transparent dans un pays et de la conclusion d'accords bilatéraux à la mise en œuvre de nouvelles initiatives expressément fondées sur l'une des résolutions. Chaque démarche représente un pas sur la voie de la transparence. Cependant, les deux résolutions n'ont à ce jour été mises en œuvre que de façon inégale, et, d'une façon générale, on ne constate que peu progrès.

Un effort de revitalisation du processus a été engagé par la Commission européenne et le Cedefop avec la mise en place en 1999 d'un forum européen sur la transparence des qualifications professionnelles. Composé de représentants des États membres et des partenaires sociaux, ce forum a élaboré un plan d'action pour la transparence des qualifications professionnelles. Ce plan se fonde sur les recommandations des deux résolutions et intègre les enseignements tirés du programme Leonardo da Vinci et de diverses initiatives nationales. Il propose un complément aux certificats et un réseau de centres nationaux de référence sur les qualifications professionnelles. Le forum a été mis en place pour coordonner les actions au niveau européen, sans entrer en conflit avec le droit de chaque État membre de décider de sa propre démarche.

L'évolution de la transparence constitue une réorientation d'une approche centralisée et législative vers une démarche de promotion de la mobilité plus axée sur les utilisateurs, démarche qui tient compte en outre de la diversité nationale.

Mais malgré tous les efforts accomplis pour promouvoir la mobilité, certains obstacles à la mobilité des personnes en formation subsistent, comme l'indiquaient le livre vert de 1996²² de la Commission européenne ainsi qu'un rapport du groupe de haut niveau sur la libre circulation des personnes²³ (Commission européenne,

1998). En novembre 1997, la Commission prépara un plan d'action pour la libre circulation des travailleurs, afin de favoriser l'émergence d'un véritable marché européen du travail, et présenta ensuite un aperçu détaillé du suivi des recommandations du groupe de haut niveau. Le plan d'action devait être examiné par le Conseil en 2000.

Le traité d'Amsterdam et conclusions

Le traité de Maastricht fut révisé et remplacé par le nouveau traité sur l'Union européenne, signé à Amsterdam et entré en vigueur en mai 1999. Le texte concernant la politique communautaire de formation professionnelle fut repris tel quel à l'article 150 du traité d'Amsterdam.

Cela montre que le débat sur le développement de la formation professionnelle mené depuis le traité de Maastricht a été marqué par l'intérêt croissant suscité par l'apprentissage tout au long de la vie. Il est important de souligner que la nature de ce débat a créé de nouvelles exigences quant à la structure des systèmes de formation professionnelle qui, comme cela est avancé, doit elle aussi s'adapter aux forces du changement qui affectent le processus d'apprentissage. Le cadre politique lui-même, tout comme les processus de sa mise en œuvre, se sont vus forcés de s'adapter à cette situation nouvelle.

Les divers programmes d'action portant sur différents aspects de la politique de formation professionnelle ont été regroupés en un seul dispositif - le programme Leonardo da Vinci. Cette rationalisation - ainsi que la simplification de la structure complexe de son prédécesseur - s'est poursuivie avec Leonardo da Vinci II. Mais tout en s'inscrivant nettement dans un contexte politique, en l'occurrence la stratégie européenne pour l'emploi, le nouveau programme ne fait aucune référence à un cadre politique plus large.

On est ainsi amené à se demander si le rôle fondamental de point de référence de la Communauté (juridiquement certes non contraignant) pour le développement des politiques nationales de formation

"(...) le débat sur le développement de la formation professionnelle mené depuis le traité de Maastricht a été marqué par l'intérêt croissant suscité par l'apprentissage tout au long de la vie. (...) On est amené à se demander si le rôle fondamental de référence de la Communauté (...) pour le développement des politiques nationales de formation professionnelle est suffisamment reconnu et assumé à un moment aussi critique, où la politique de formation professionnelle s'efforce d'intégrer l'apprentissage tout au long de la vie. Le contraste est évident avec le domaine de l'emploi, pour lequel la Communauté a mis en place un ensemble clair de lignes directrices où la formation professionnelle joue un rôle majeur dans le paquet des mesures visant à stimuler la croissance de l'emploi."



professionnelle, est suffisamment reconnu et assumé à un moment aussi critique, où la politique de formation professionnelle s'efforce d'intégrer l'apprentissage tout au long de la vie. Le contraste est évident avec le domaine de l'emploi, pour lequel la Communauté a mis en place un ensemble clair de lignes directrices où la formation professionnelle joue un rôle majeur dans le paquet des mesures visant à stimuler la croissance de l'emploi.

On pourrait avancer que le cadre défini pour la stratégie pour l'emploi constitue, pour le développement de la formation professionnelle, une référence suffisante. Il importe toutefois d'opérer une distinction entre le cadre d'une politique de l'emploi à laquelle la formation professionnelle vient apporter sa contribution et le

cadre politique dans lequel s'inscrit le développement des systèmes de formation professionnelle eux-mêmes. Un tel cadre s'impose pour que ces systèmes soient à même de gérer les nouveaux processus d'acquisition des savoirs et les structures flexibles nécessaires pour l'apprentissage tout au long de la vie.

Il est de l'intérêt commun de chacun des États membres que les systèmes de formation professionnelle des pays de l'UE s'acquittent efficacement de leur tâche, car ils constituent un facteur déterminant de la prospérité de l'économie de l'Union dans son ensemble. Il ne faudrait pas négliger le rôle de référence que la Communauté peut jouer dans le domaine essentiel du développement des systèmes eux-mêmes.

Bibliographie

- 1) Décision du Conseil du 2 avril 1963 portant établissement des principes généraux pour la mise en œuvre d'une politique commune de formation professionnelle (63/266/CEE), JO 63 du 20.4.1963.
- 2) Décision du Conseil du 24 juillet 1986 portant adoption du programme de coopération entre l'université et l'entreprise en matière de formation dans le domaine des technologies (Comett) (86/365/CEE), JO L 222 du 8.8.1986, p. 17.
- 3) Décision du Conseil du 16 décembre 1988 portant adoption de la seconde phase du programme de coopération entre l'université et l'entreprise en matière de formation dans le cadre des technologies (Comett II) (1990-1994) (89/27/CEE), JO L 13 du 17.1.1989, p. 28.
- 4) Décision du Conseil du 18 décembre 1989 établissant un programme d'action visant à promouvoir l'innovation dans le domaine de la formation professionnelle résultant du changement technologique dans la Communauté européenne (Eurotecn) (89/657/CEE), JO L 393 du 30.12.1989, p. 29.
- 5) Décision du Conseil du 1^{er} décembre 1987 concernant un programme d'action pour la formation professionnelle des jeunes et la préparation des jeunes à la vie adulte et professionnelle (Petra) (87/569/CEE), JO L 346 du 16.12.1987, p. 31.
- 6) Décision du Conseil du 22 juillet 1991 modifiant la décision 87/569/CEE concernant un programme d'action pour la formation professionnelle des jeunes et la préparation des jeunes à la vie adulte et professionnelle (Petra) (91/387/CEE), JO L 214 du 2.8.1991.
- 7) Décision du Conseil du 29 mai 1990 établissant un programme d'action pour le développement de la formation professionnelle continue dans la Communauté européenne (Force) (90/267/CEE), JO L 156 du 21.6.1990, p. 1.
- 8) Décision du Conseil du 15 juin 1987 portant adoption du programme d'action communautaire en matière de mobilité des étudiants (Erasmus) (87/327/CEE), JO L 166 du 25.6.1987.
- 9) Décision du Conseil du 28 juillet 1989 établissant un programme d'action visant à promouvoir la connaissance de langues étrangères dans la Communauté européenne (Lingua) (89/489/CEE), JO L 239 du 16.8.1989, p. 24.
- 10) Décision du Conseil du 18 avril 1988 portant établissement d'un deuxième programme d'action communautaire en faveur des personnes handicapées (88/231/CEE), JO L 104 du 23.4.1988.
- 11) Décision du Conseil du 18 avril 1988 portant établissement d'un troisième programme d'action communautaire en faveur des personnes handicapées (Helios II, 1993-96) (93/136/CEE), JO L 56 du 9.3.1993.
- 12) Voir affaire 242/87, Commission des Communautés européennes contre Conseil des Communautés européennes (1989), CJCE 687.
- 13) Résolution du Conseil du 11 juin 1993 relative à l'enseignement et la formation professionnelle dans les années 90, JO C 186 du 8.7.1993, p. 3.
- 14) **Commission européenne** (1993): Croissance, compétitivité, emploi: les défis et les pistes pour entrer dans le XXI^{ème} siècle, livre blanc, Luxembourg.
- 15) Décision du Parlement européen et du Conseil du 23 octobre 1995 proclamant 1996 "Année européenne de l'éducation et de la formation tout au long de la vie" (2493/95/CE), JO L 256 du 26.10.1995.
- 16) **Commission européenne** (1995): Enseigner et apprendre: vers la société cognitive, livre blanc, Luxembourg.
- 17) Décision du Conseil du 6 décembre 1994 établissant un programme d'action pour la mise en œuvre d'une politique de formation professionnelle de la Communauté européenne (94/819/CE), JO L 340 du 29.12.1994.
- 18) Décision du Conseil du 26 avril 1999 établissant la deuxième phase du programme d'action communautaire en matière de formation professionnelle "Leonardo da Vinci" (99/382/CE), JO L 146 du 11.6.1999.
- 19) Résolution du Conseil du 3 décembre 1992 concernant la transparence des qualifications, JO C 49 du 19.2.1993.
- 20) Résolution du Conseil du 15 juillet 1996 sur la transparence des certificats de formation professionnelle, JO C 224 du 1.8.1996.
- 21) Décision du Conseil du 21 décembre 1998 visant la promotion de parcours européens de formation en alternance, dont l'apprentissage (1199/51/CE), JO L 17 du 22.1.1999.
- 22) **Commission européenne** (1996): Éducation, formation, recherche - les obstacles à la mobilité transnationale, livre vert, Luxembourg.
- 23) Communication de la Commission au Parlement européen et au Conseil sur le suivi des recommandations du groupe de haut niveau sur la libre circulation des personnes, COM(98) 403 final.



La Cour de justice européenne promeut la mobilité des étudiants



Walter Demmelhuber
Université
d'Osnabrück

Introduction

La mobilité des étudiants européens est devenue une question de la plus haute importance dans l'Union européenne (UE). La possibilité d'apprendre une langue dans un pays étranger est non seulement perçue comme une méthode efficace pour obtenir des résultats rapides, mais elle élargit aussi considérablement les horizons universitaires, professionnels et personnels des étudiants.

La mise en place en 1987 du programme Erasmus, son expansion et son inclusion dans le programme Socrates en 1995 et l'introduction en 1988 du système européen de transfert d'unités de cours capitalisables (*European Credit Transfer System* – ECTS), qui a été étendu en 1996, ont considérablement accru les périodes d'études à court et à moyen terme (jusqu'à 12 mois) effectuées dans un autre État membre. Un réseau volontaire d'échanges d'étudiants au niveau universitaire reçoit un soutien financier et des aides sont octroyées aux étudiants pour leur permettre de faire face aux dépenses supplémentaires de séjour à l'étranger. Malheureusement, en raison de contraintes budgétaires, les bourses ont dû être réduites et le nombre de demandes de participation dépasse largement celui des places disponibles. À l'heure actuelle, quelque 100 000 étudiants effectuent chaque année un séjour à l'étranger dans le cadre du programme Erasmus (1).

Par ailleurs, les statistiques émanant de l'OCDE et des Nations Unies font clairement apparaître que la majorité des étudiants européens qui séjournent dans un autre État membre sont des "étudiants li-

bres", qui suivent des cours universitaires – de 1^{er} cycle ou postuniversitaires – indépendants de tout programme d'échanges national ou européen.

Une autre formule d'études en plein développement, bien qu'encore à faible échelle, est celle proposée par les universités de certains pays où, à l'issue d'un cursus de quatre années, l'étudiant obtient des certificats universitaires délivrés par plusieurs pays (jusqu'à quatre) dans le cadre de l'ECTS; les deux premiers semestres sont généralement effectués dans l'université d'origine, qui délivrera ensuite le diplôme final.

Le statut légal de ces étudiants dans le pays d'accueil et l'aide financière à laquelle ils peuvent prétendre manquent totalement de clarté. Les étudiants qui souhaitent effectuer tout ou partie de leurs études universitaires dans un autre État membre se heurtent à une multitude d'obstacles qui entravent leur séjour à l'étranger, voire les obligent à y renoncer.

La Commission européenne a mis en évidence certains de ces problèmes en 1996 dans son livre vert sur les obstacles à la mobilité transnationale et a proposé que le Conseil de l'UE fasse pression pour introduire des mesures visant à faciliter la mobilité des étudiants.

Ce que l'on ignore, c'est que la mobilité des étudiants, notamment des étudiants libres, a une longue histoire. Dans les faits, étant donné l'absence d'action de la part du Conseil pour réglementer les droits et obligations des étudiants libres entre les années 1960 et 1990, la définition de leurs droits légaux a été laissée à la Cour de

Il convient d'instaurer dès que possible une politique d'éducation européenne globale concernant les échanges d'étudiants et les droits des étudiants libres. Sinon, les effets de la législation en la matière pourraient être utilisés pour justifier des recours auprès de la Cour de justice européenne, qui soit n'étaient pas voulus, soit ne servent pas le bien public. Le Conseil et la Commission doivent donc comprendre que ce problème a été négligé beaucoup trop longtemps et qu'il faut lui accorder une attention immédiate.

1) Décision n° 576/98/CE du Parlement et du Conseil du 23 février 1998.

2) Exception faite des enfants de travailleurs migrants souhaitant effectuer des études dans leur pays d'accueil.



“Alors qu’il conviendrait d’instaurer un cadre juridique pour l’aide aux étudiants ressortissants de l’UE via le Conseil et la Commission européenne, l’interprétation des lacunes du système et la clarification du statut des étudiants sont laissées à la CJCE. Or, les arrêts de la CJCE en la matière sont susceptibles d’avoir des effets indésirables, dans la mesure où, pour des raisons évidentes, la CJCE ne suit pas de stratégie politique. Dès lors, sa jurisprudence peut générer des dilemmes supplémentaires, voire des problèmes d’ordre juridique (...)”

3) À cet égard, il est intéressant d’observer “l’équilibre du pouvoir” entre les droits des étudiants et les gouvernements nationaux. Après que Françoise Gravier eut refusé d’acquiescer des droits de scolarité plus élevés dans une université belge en tant que ressortissante d’un autre État membre de la Communauté [la France, NdT] au motif que cela contrevenait à la législation communautaire, l’université en question refusa de procéder à son inscription. En conséquence, on lui retira son titre de séjour, puis, compte tenu de la réglementation française afférente aux transferts de capitaux (interdits aux personnes non détentrices d’un titre de séjour), ses parents se trouvèrent dans l’impossibilité d’effectuer des virements sur son compte bancaire. Cet engrenage ne fut stoppé que par l’intervention d’un tribunal belge, qui ordonna à l’université en question de procéder à une inscription provisoire jusqu’à ce que l’affaire soit réglée.

4) Françoise Gravier, affaire 293/83.

5) Sylvie Lair, affaire 39/86.

6) G. B. C. Echternach et A. Moritz, affaires jointes 389-390/87; V. J. M. Raulin, affaire 357/89.

7) Jean-Noël Royer, affaire 48/75.

justice des Communautés européennes (CJCE).

Droits légaux des étudiants

Jusqu’aux années 1980, les droits des ressortissants communautaires souhaitant effectuer des études à plein temps dans un autre État membre ⁽²⁾ relevaient exclusivement de la législation nationale du pays d’accueil. Ces étudiants pouvaient avoir à acquiescer des frais de scolarité (plus élevés) et, en règle générale, ils n’avaient pas accès au système d’aides d’État pour faire face aux coûts d’entretien. En outre, le droit de séjour n’était pas réglementé au niveau européen pour les étudiants ressortissants d’un autre État membre, qui, dès lors, n’avaient que des droits limités et ne pouvaient prétendre à un traitement différent de celui prévu par la législation nationale pour tout autre ressortissant étranger ⁽³⁾.

Par un arrêt de 1985 qui fit date ⁽⁴⁾ et à la suite d’autres affaires similaires, la CJCE décida que l’accès à l’université était effectivement couvert par le droit primaire communautaire et que toute discrimination fondée sur la nationalité contrevenait au droit communautaire. Dès lors, il ne pouvait être demandé aux étudiants ressortissants d’un autre État membre d’acquiescer des frais de scolarité (si de tels frais sont prévus) supérieurs à ceux versés par les étudiants nationaux. L’accès aux bourses d’études dans le pays d’accueil fit l’objet d’une controverse en 1988 dans le cadre de l’affaire Sylvie Lair ⁽⁵⁾, où la requérante faisait valoir que les bourses d’études relèvent des conditions d’accès à l’enseignement universitaire. Néanmoins, la CJCE jugea que les bourses d’études n’étaient pas assez étroitement liées à l’enseignement supérieur (mais plutôt à la politique sociale) et que, dès lors, les étudiants communautaires ne pouvaient prétendre à aucun droit supplémentaire en la matière en vertu de la législation communautaire. Seuls les travailleurs migrants peuvent prétendre à de tels avantages sociaux dans le cas de chômage involontaire.

Le droit de séjour automatique des étudiants ressortissants de la Communauté

européenne fut abordé dans plusieurs affaires ⁽⁶⁾, car certains États membres l’invoquaient comme prétexte pour imposer des frais de scolarité supplémentaires aux étudiants ressortissants d’un autre État membre. La CJCE conclut que l’accès à l’enseignement supérieur dans la CE est un droit fondamental en vertu du droit primaire communautaire et qu’il est couvert par les mêmes principes que ceux qui s’appliquent aux travailleurs migrants ⁽⁷⁾. Le titre de séjour délivré à un étudiant ressortissant d’un État membre n’est que l’expression écrite de ses droits et il n’appartient pas aux États membres de proposer leur propre définition du statut d’un étudiant communautaire.

Financement des études

La question de l’aide financière pour les étudiants libres demeure à ce jour non résolue. L’aide financière nationale octroyée aux étudiants ne fait l’objet d’aucune réglementation au niveau communautaire et la question de l’accessibilité des bourses pour les étudiants ressortissants de l’UE est très complexe. Dans son livre vert sur la mobilité, la Commission européenne a proposé que les aides d’entretien octroyées dans le pays d’origine de l’étudiant soient transférables dans un autre État membre pour un cursus complet. Cette solution éviterait des contradictions, comme par exemple dans le cas des étudiants allemands qui effectuent un cursus complet de 1^{er} cycle au Royaume-Uni sans bénéficier d’aucune aide de l’État, alors que des prêts et bourses d’entretien sont octroyés aux étudiants nationaux tant en Allemagne qu’au Royaume-Uni.

Alors qu’il conviendrait d’instaurer un cadre juridique pour l’aide aux étudiants ressortissants de l’UE via le Conseil et la Commission européenne, l’interprétation des lacunes du système et la clarification du statut des étudiants sont laissées à la CJCE. Or, les arrêts de la CJCE en la matière sont susceptibles d’avoir des effets indésirables, dans la mesure où, pour des raisons évidentes, la CJCE ne suit pas de stratégie politique. Dès lors, sa jurisprudence peut générer des dilemmes supplémentaires, voire des problèmes d’ordre juridique, comme l’illustre l’exemple ci-dessous.



L'argument de la CJCE selon lequel seuls les travailleurs migrants peuvent prétendre à une aide d'entretien pour suivre des études universitaires risque de déboucher sur un paradoxe intéressant. L'arrêt rendu dans l'affaire D. M. Levin ⁽⁸⁾ peut être invoqué pour faire valoir que les étudiants ressortissants de l'UE qui exercent une activité à temps partiel dans l'État d'accueil peuvent en même temps prétendre à une aide d'entretien dans ce même État. De même, on pourrait raisonnablement supposer que les étudiants ressortissants de l'UE ont besoin de travailler pour avoir des revenus supplémentaires, dès lors qu'ils ne peuvent (sauf exception) prétendre à aucun avantage social ni dans le pays d'accueil, ni dans leur pays d'origine. Si ces étudiants travaillent dans le pays d'accueil, ils acquièrent automatiquement le statut de "travailleur migrant", avec tous les avantages sociaux auxquels ils ont droit dans ce pays, comme stipulé dans l'arrêt rendu dans l'affaire Sylvie Lair. En outre, les étudiants ressortissants de l'UE qui poursuivent leur activité professionnelle durant leurs études conservent leur statut de travailleur migrant.

Dans l'affaire D. M. Levin, la CJCE décida que le travail à temps partiel constituait pour de nombreux individus une source effective de revenus, bien que ces revenus pussent être inférieurs au minimum national d'existence. La CJCE conclut que le travail à temps partiel était suffisant pour garantir le statut de travailleur migrant, même s'il n'assurait que des revenus inférieurs au minimum national d'existence, "à l'exclusion d'activités tellement réduites qu'elles se présentent comme purement marginales et accessoires".

En outre, il est stipulé que les raisons qui ont pu inciter le travailleur à entrer dans le pays d'accueil ne peuvent être prises en considération dès lors qu'il y exerce une activité salariée "réelle et effective".

Étudiants et travailleurs

La législation nationale de nombreux États membres stipule que le statut de "travailleur" est incompatible avec celui d'"étudiant", afin d'éviter que les étudiants ne revendiquent des allocations de chô-

mage, de logement ou autres. D'un autre côté, les revenus des étudiants provenant d'une activité professionnelle sont pris en compte dans l'octroi des aides d'entretien, lesquelles sont réduites en conséquence. Selon la CJCE, la définition du statut de travailleur migrant entre dans le champ d'application de la législation communautaire et ne saurait relever de la législation nationale, laquelle autoriserait des variations dans l'interprétation de ce statut.

Dès lors, un étudiant ressortissant de l'UE peut prétendre à une aide d'entretien dans le pays d'accueil sur la base du statut de "travailleur migrant" qui lui est conféré au titre d'une activité professionnelle à temps partiel.

Il convient de rappeler que, conformément à la définition donnée dans l'affaire D. M. Levin, ni les raisons qui ont motivé l'entrée dans le pays d'accueil, ni des revenus inférieurs au minimum d'existence ne peuvent invalider le statut de travailleur migrant et les droits afférents à ce statut.

Nous sommes donc face à une situation paradoxale: un étudiant ressortissant de l'UE doit exercer une activité professionnelle quelconque (à temps partiel) durant ses études pour acquérir le statut de travailleur migrant et pour pouvoir ainsi prétendre à une aide d'entretien dans le pays d'accueil. Dans le même temps, il est très probable que cette aide sera fortement amputée par la prise en compte du salaire perçu, comme cela est le cas pour les étudiants nationaux. La seule solution offerte aux États membres pour éviter ce type de prétentions serait d'interdire aux étudiants, tant étrangers que nationaux, de travailler lorsqu'ils perçoivent une aide d'entretien, scénario très improbable compte tenu que le montant de la plupart des prêts et bourses nationaux octroyés dans les États membres couvre à peine le coût de la vie.

Le Conseil ne s'est penché que récemment sur les autres questions d'importance concernant le droit légal de séjour des étudiants qui suivent un cursus à plein temps dans un autre État membre et leur protection sociale, notamment leur droit à une couverture médicale complète et pas seulement à une couverture d'urgence. Le règlement (CE) n° 307/1999 du

8) D. M. Levin, affaire 53/81.



“La définition d’une politique d’éducation européenne ne devrait pas relever du droit jurisprudentiel de la CJCE, car son interprétation ne saurait prendre en compte la complexité du problème.”

“Le préambule du traité instituant la Communauté européenne (tel que signé à Amsterdam) mentionne un large accès à l’éducation. Or, très peu de progrès ont été réalisés depuis lors pour assurer aux étudiants de l’UE la base et la sécurité juridiques qui permettraient un flux effectif d’étudiants dans l’espace communautaire.”

“Ce dont les étudiants ont besoin pour leurs séjours à court et à moyen terme dans les autres États membres, c’est d’une large extension du système dans le cadre du programme Erasmus.”

9) Un scénario similaire serait une situation où seule la mobilité organisée des travailleurs serait autorisée en Europe et où les “travailleurs migrants” se déplaçant de leur propre initiative ne pourraient prétendre à aucune protection sociale en vertu de la législation communautaire.

Conseil du 8 février 1999 a conféré aux étudiants ressortissants de l’UE des droits sociaux supplémentaires, qui étaient auparavant réservés aux travailleurs migrants, salariés et non salariés.

Cependant, cela a entraîné un autre problème concernant les droits de retraite dans le pays d’accueil. Certains États membres prennent en compte les périodes d’études qui font suite à la scolarité obligatoire (en Allemagne, un maximum de trois ans) dans le calcul de la période totale nécessaire pour l’ouverture des droits au système national de retraite. Pour l’instant, ni le ministère allemand compétent, ni la Commission européenne ne semblent en mesure d’émettre un avis favorable ou défavorable sur cette question. Une interprétation sera très probablement nécessaire pour clarifier la situation.

Une politique d’éducation européenne

La définition d’une politique d’éducation européenne ne devrait pas relever du droit jurisprudentiel de la CJCE, car son interprétation ne saurait prendre en compte la complexité du problème. D’un autre côté, l’autonomie conférée aux universités ne devrait pas automatiquement inclure des aspects tels que l’aide financière, les procédures administratives, voire la reconnaissance académique des diplômes. Le fonctionnement en vase clos des établissements d’enseignement supérieur ne peut que créer un obstacle supplémentaire à l’accès à l’enseignement supérieur à l’étranger. Pour garantir la mobilité des travailleurs, il convient de lever les obstacles à l’éducation, afin de faciliter l’accès aux études universitaires et d’assurer le fonctionnement effectif du système d’enseignement supérieur en Europe. Les intérêts nationaux, dont la logique est comparable à celle en vigueur dans l’économie, ne font que protéger des systèmes dépassés et ne répondent pas aux besoins de la société moderne.

Dans les années 1980, la CJCE a établi de maintes reprises que l’accès à l’enseignement supérieur entrainé dans le champ d’application du droit primaire communautaire, mais que les politiques (socia-

les) d’accompagnement ne relevaient pas de sa juridiction. Mais, depuis lors, le droit primaire a évolué en faveur de la mobilité des étudiants, sans toutefois que cette évolution ait des effets perceptibles. L’article 126 du traité de Maastricht soulignait la nécessité de favoriser la mobilité des étudiants et d’encourager la reconnaissance académique des diplômes. Cela ne saurait s’appliquer uniquement aux échanges organisés d’étudiants, mais devrait concerner également les étudiants libres⁽⁹⁾. Le préambule du traité instituant la Communauté européenne (tel que signé à Amsterdam) mentionne un large accès à l’éducation. Or, très peu de progrès ont été réalisés depuis lors pour assurer aux étudiants de l’UE la base et la sécurité juridiques qui permettraient un flux effectif d’étudiants dans l’espace communautaire. Le Conseil et la Commission devraient se considérer obligés de faire rapidement de cette question une priorité pour l’enseignement supérieur en Europe, sinon les recours des étudiants auprès de la CJCE pourraient avoir des conséquences imprévisibles sur l’ordre juridique communautaire.

Ce dont les étudiants ont besoin pour leurs séjours à court et à moyen terme dans les autres États membres, c’est d’une large extension du système dans le cadre du programme Erasmus. Il est impensable que ce programme d’échanges soit limité financièrement à quelque 100 000 étudiants par an et à 12 mois de séjour à l’étranger. Une première mesure pourrait consister à accroître la capacité du programme. Bien qu’il ne semble pas possible d’accroître les bourses Erasmus de manière à répondre à la demande, les étudiants devraient pouvoir utiliser le réseau Erasmus pendant une période plus longue et se rendre dans plusieurs pays. Certains États membres octroient déjà des bourses nationales supplémentaires à leurs étudiants participant à des programmes d’échanges, afin de faciliter l’accès aux études à l’étranger.

Les droits des étudiants libres doivent être étendus et soutenus par un marché de l’enseignement supérieur efficace. En outre, il convient de résoudre les multiples problèmes liés aux frais de scolarité, aux aides d’entretien nationales et aux obstacles connexes en établissant une base juridique solide.



Les étudiants ayant droit à une aide d'entretien nationale dans leur pays d'origine ne devraient pas être contraints à limiter leur choix d'études universitaires à leur propre pays. L'élargissement des possibilités offertes devrait renforcer l'intérêt des universités à attirer des étudiants. En revanche, l'UE devrait apporter une compensation aux États membres qui accueillent un flux important d'étudiants ressortissants d'autres États membres. Un modèle théorique, qui s'appuie sur des preuves empiriques ⁽¹⁰⁾, indique que les États membres pourraient avoir tendance à introduire des frais de scolarité pour compenser les contraintes financières supplémentaires induites par l'accueil d'étudiants ressortissants d'autres États membres. Le Royaume-Uni pouvait autrefois demander aux étudiants étrangers de subvenir aux frais réels inhérents à leurs études dans ce pays. L'arrêt rendu dans l'affaire Gravier a ramené ces frais de scolarité au même niveau que ceux des étudiants nationaux. La seule manière de compenser la perte des frais de scolarité versés par les étudiants ressortissants d'autres États membres (ou les coûts supplémentaires induits par leur accueil) est de demander à tous les étudiants, tant étrangers que nationaux, d'acquitter un

certain montant, comme cela a été instauré au Royaume-Uni en 1998. L'accueil d'étudiants originaires d'autres États membres constituera la seule raison justifiant l'introduction de frais de scolarité, mais cette raison pourrait s'avérer un argument de poids.

Conclusion

Il convient d'instaurer dès que possible une politique européenne globale d'éducation concernant les échanges d'étudiants et les droits des étudiants libres. Sinon, les effets de la législation en la matière pourraient être utilisés pour justifier des recours auprès de la CJCE, qui soit n'étaient pas voulus, soit ne servent pas le bien public. Le Conseil et la Commission doivent donc comprendre que ce problème a été négligé beaucoup trop longtemps et qu'il faut lui accorder une attention immédiate.

Les étudiants de l'UE ont le droit de tirer le meilleur parti possible de l'enseignement supérieur européen et devraient pouvoir se préparer aux défis d'un marché du travail de plus en plus européen.

“Les droits des étudiants libres doivent être étendus et soutenus par un marché de l'enseignement supérieur efficace. En outre, il convient de résoudre les multiples problèmes liés aux frais de scolarité, aux aides d'entretien nationales et aux obstacles connexes en établissant une base juridique solide.”

Bibliographie

Commission européenne (1996), *Éducation, formation, recherche: les obstacles à la mobilité transnationale*, livre vert, Luxembourg.

10) Walter Demmelhuber, à paraître.



**Marc
Schaeffer**

Chargé de la presse
et des relations pu-
bliques



Héraclès, un projet associatif d'intégration sociale et professionnelle des travailleurs handicapés

Entre 1993 et 1995, l'opération Héraclès a eu pour objectif principal la dynamisation des parcours des travailleurs handicapés accueillis dans les ateliers protégés et les centres d'aide par le travail. Cette opération entendait réconcilier l'économique et l'humain au profit de la promotion sociale et professionnelle des 450 travailleurs handicapés accueillis dans les établissements de travail protégé.

Introduction

Entre 1993 et 1995, l'Adapei (Association départementale des amis et parents de personnes handicapées) du Bas-Rhin a mis en œuvre "l'opération Héraclès", dont l'objectif principal a consisté en la dynamisation des parcours des travailleurs handicapés accueillis dans l'atelier protégé et les trois centres d'aide par le travail gérés par l'Association à Sélestat, Duttlenheim et Haguenuau.

L'opération Héraclès entendait réconcilier l'économique et l'humain au profit de la promotion sociale et professionnelle des 450 travailleurs handicapés accueillis dans les établissements de travail protégé. Elle s'est appuyée sur:

- les valeurs de l'Adapei, qui visent à ce que les différentes formes d'accueil des personnes handicapées concourent à leur développement personnel et professionnel et, plus largement, à leur développement en tant que citoyens;
- la volonté de l'Association d'organiser le "retour des centres d'aide par le travail (CAT) à leur vocation d'origine".

Il s'est agi d'un projet de rupture avec le fonctionnement institutionnel des établissements de travail protégé. On pourrait même parler de "révolution culturelle". Renouer avec la vocation originelle des ateliers protégés et des centres d'aide par le travail impose en effet de sortir d'une politique qui a fait du milieu protégé la solution unique et définitive pour la majorité de travailleurs handicapés. Pourtant,

la promotion des personnes handicapées devrait déboucher chaque fois que cela est possible sur des parcours d'insertion en entreprise. Héraclès est ainsi une réponse partielle à la quête permanente de places en CAT par l'organisation d'un mouvement des travailleurs handicapés vers le milieu ordinaire de travail.

Avant de présenter dans le détail l'opération Héraclès, il convient d'en considérer les prémices, qui sont à trouver dans deux évolutions.

Tout d'abord, la séparation du travail et de l'habitat à Duttlenheim, réalisée progressivement au cours des années 1980, s'est traduite par l'implantation des résidences en milieu ordinaire. Les résidents travailleurs en CAT ont eu la possibilité de participer à la vie des foyers, de s'ouvrir au monde et de disposer d'une large liberté d'expression. Un écart s'est creusé entre le fonctionnement des résidences et celui des CAT, dont les travailleurs se sont plaint. Pourquoi n'avaient-ils pas le droit de s'exprimer dans le cadre du travail, de donner leur avis, de participer? Pourquoi leur réussite en termes d'intégration sociale ne pouvait-elle s'étendre à la vie professionnelle?

En outre, dans le prolongement des expériences de prestations en entreprise, l'Adapei a créé l'atelier protégé "sans murs". Pour permettre la formation des personnes handicapées et les préparer au détachement en entreprise, l'Association a obtenu un financement du Fonds national pour l'emploi. Ce financement a permis de mettre en place des formations,



qui se sont toutefois révélées un échec partiel. Si les travailleurs ont montré une grande soif d'apprendre, cette expérience a vite montré à l'évidence que ni leurs compétences, ignorées ou oubliées, ni leurs besoins en formation n'étaient connus. Il n'existait aucune trace des compétences acquises au fil des années, ni des changements de poste ou d'atelier, ni des acquis scolaires ou des expériences menées à l'extérieur.

De là est partie l'idée des bilans de compétences, qui a lancé l'opération Héraclès. Elle a démarré autour de la nécessité de faire un état des lieux auprès des personnes handicapées et de la volonté d'introduire une autre pédagogie dans les CAT. Les premières recherches auprès des centres de bilans de compétences ont rapidement montré qu'il n'existait pas d'outils adaptés pour les personnes handicapées mentales. Ils étaient à inventer.

Le résultat a largement dépassé les ambitions initiales, dans la mesure où il a favorisé une transformation en profondeur de l'Association et des établissements. Parce que le souci de l'innovation a guidé nos pas, l'opération Héraclès s'est prolongée dans une nouvelle organisation qui a permis de pérenniser les avancées. Progressivement, étape par étape, un nouveau regard sur les personnes handicapées a émergé. Il constitue aujourd'hui un socle culturel commun sur lequel se fondent de nombreux projets nouveaux.

La préparation des travailleurs handicapés à l'emploi en milieu ordinaire

La préparation des travailleurs handicapés à l'emploi en milieu ordinaire s'est inspirée d'un certain nombre de principes d'action:

- tous les travailleurs sont concernés par la mobilité professionnelle, qu'elle soit interne au CAT ou en direction du milieu ordinaire;
- tout doit concourir à ce que les personnes soient véritablement acteurs de leur parcours d'évolution;

la production est un support à la formation, au développement des compétences, à la mobilisation des acquis.

En outre, plusieurs objectifs ont été définis:

- repérage des compétences;
- construction d'un parcours d'évolution;
- requalification et préparation à l'emploi;
- placement et suivi des travailleurs embauchés en milieu ordinaire.

L'évaluation des compétences

Les bilans de compétences ont constitué une première étape. Il s'agissait à la fois de placer chacun dans une situation dynamique et de repérer les compétences. Ces bilans ont été l'occasion de susciter des envies, de stimuler des demandes et, plus largement, de permettre à chaque travailleur:

- de faire le point à un moment de sa vie;
- de repérer ses savoir-faire;
- de définir ses besoins en matière de formation;
- de s'exprimer sur son avenir professionnel;
- d'engager, à la suite du bilan, un projet professionnel l'inscrivant dans une dynamique d'évolution.

Pour réaliser et coordonner ces bilans, qui dépassaient les savoir-faire internes, l'Adapei a fait appel à "Savoir et compétence", un organisme de conseil et d'expertise pour le placement et le maintien dans l'emploi de personnes handicapées.

Le bilan de compétences est un enchaînement d'entretiens individuels et de mises en situation d'évaluation, de formation et de travail en milieu protégé et en milieu ordinaire. Des entretiens individuels avec le travailleur handicapé sont réalisés par un psychologue. Le moniteur référent assure le suivi de la démarche d'évaluation et la continuité de l'action.

“Les bilans de compétences ont constitué une première étape. Il s'agissait à la fois de placer chacun dans une situation dynamique et de repérer les compétences. Ces bilans ont été l'occasion de susciter des envies [et] de stimuler des demandes [...]”



“La préparation de l’entrée en entreprise suppose de réunir les conditions optimales. Un travail important a été réalisé avec les entreprises pour adapter les postes de travail, informer et préparer les futurs collègues, identifier et former un tuteur.”

Des mises en situation d’évaluation dans trois ateliers différents permettent:

- l’évaluation des acquis de lecture, écriture et calcul grâce à des outils multimédias interactifs (atelier animé par l’organisme de formation FOCAL);
- la mise en situation d’auto-évaluation et de projection vers l’avenir par l’utilisation du dessin et des couleurs (atelier conçu en collaboration avec la “mission handicapés” de l’AFPA – Association pour la formation professionnelle des adultes);
- la mise en situation d’expression par l’évaluation d’aspects tels que la communication, la prise d’initiatives, le déplacement dans l’espace (atelier de création d’improvisations théâtrales).

Les différentes étapes du bilan conduisent:

- à l’élaboration d’un curriculum vitae, faisant le point sur les potentialités professionnelles et sociales et comprenant des annexes santé et autonomie; rien n’y figure qui ne puisse être compris par le travailleur qui en est destinataire;
- à la définition d’un projet professionnel, qui est celui du travailleur handicapé et non celui de l’encadrement ou de sa famille (même pour des personnes présentant un handicap important).

Pour un grand nombre de travailleurs handicapés, les bilans ont débouché sur des mesures de droit commun tel que des modules d’orientation approfondie (MOA), des actions d’insertion-formation (AIF), ou des stages d’insertion et de formation à l’emploi (SIFE). Un parcours d’évolution interne et/ou externe a été mis en place pour chaque travailleur. Il est jalonné d’entretiens d’étape qui permettent d’évaluer la période écoulée, de valider les acquis et de définir le plan d’action pour la période à venir.

La requalification et la préparation à l’emploi

Pour répondre aux besoins de formation ou d’évaluation technique individualisée, l’Adapei a fait appel à différents organismes du département (GRETA, FOCAL, ILAF, Llerena, etc.). Elle a favorisé une

utilisation des dispositifs existants et leur adaptation, plutôt que le recours à des institutions spécialisées dans le handicap.

Des mises en situation de travail en milieu ordinaire, d’une durée variable (de un jour à six semaines et plus) ont permis de vérifier et de valider le choix professionnel, les compétences techniques et sociales du travailleur et leur adéquation avec le poste concerné. Elles ont été complétées par des possibilités multiples: détachement en entreprise d’une équipe du CAT, détachement d’un travailleur, stages, contrats à durée déterminée et contrats à durée indéterminée.

Les parcours au sein des établissements de travail protégé utilisent le potentiel offert par les ateliers de production avec des objectifs d’évaluation, de formation et de validation des choix professionnels et des évolutions.

L’entrée et le suivi en entreprise

La préparation de l’entrée en entreprise suppose de réunir les conditions optimales. Un travail important a été réalisé avec les entreprises pour adapter les postes de travail, informer et préparer les futurs collègues, identifier et former un tuteur. Echanges, conseils et soutien sont les clés de relations de confiance qui nécessitent une présence effective et une mobilisation immédiate en cas d’appel de l’entreprise.

Parallèlement, les travailleurs se sont préparés à ce passage. Il ont dû trouver des solutions pour le transport, à des heures parfois très matinales ou, à l’inverse, tard dans la soirée pour certains, ou au contraire pour rapprocher le domicile du travail, soit en déménageant, soit en accédant à un logement autonome, etc. À chaque situation correspondaient des questions et des solutions différentes à imaginer et mettre en place.

Favoriser le passage en milieu ordinaire de travail peut être un objectif; ce n’est pourtant ni une fin en soi ni la garantie d’une intégration professionnelle durable. Dès l’entrée en entreprise, le suivi a été d’une grande importance.

Ainsi, des rencontres régulières avec la personne sur son lieu de travail ou en



dehors, des bilans avec l'entreprise et des ajustements ont favorisé un bon déroulement de l'intégration. Au final, malgré les garanties d'un possible retour apportées par l'Association, aucune des 50 personnes passées en milieu ordinaire n'est revenue au CAT.

L'impact sur les travailleurs handicapés et leurs familles

Qu'il s'agisse des parcours en milieu protégé ou vers le milieu ordinaire, tout n'a pas toujours été facile. Pourtant, au final, le bilan est positif, comme le confirment les travailleurs et leur famille.

Les travailleurs handicapés

La quasi-totalité des travailleurs ont connu une diversité de situations professionnelles: ateliers différents en CAT, détachements individuels ou collectifs en entreprise, stages dans le cadre de SIFE, formations, accès à un emploi, situation de recherche d'emploi. Ils mettent en avant les progrès réalisés pendant leurs expériences en milieu ordinaire: obtention du permis de cariste, progression dans le travail (rendement, responsabilités), échanges et reconnaissance par et avec les autres salariés et les personnes handicapées rencontrées lors des regroupements, etc. Leur vie professionnelle n'est plus linéaire et fatalement attachée à un atelier ou à une activité. Ils ont progressé au sein du CAT, de l'atelier protégé ou de l'entreprise.

Les travailleurs expriment des attitudes contrastées à propos du milieu ordinaire de travail. Ils font part de leur expérience de l'entreprise comme d'un milieu exigeant, parfois dur. Ils parlent également de leur peur du chômage, certains ayant connu des contrats à durée déterminée ou des périodes de chômage. En même temps, ils mettent en avant le fait que les responsabilités sont souvent plus grandes, le travail plus riche, le temps mieux occupé.

Ils ont en commun la volonté de travailler. Occuper un emploi au CAT ou en entreprise est un élément important dans leur projet de vie. Ils font état d'une volonté et d'une envie d'aller voir en dehors du CAT, de ne pas faire toujours le même travail, de laisser la place à ceux qui attendent d'entrer. Certains soulignent qu'on les a fortement sollicités, parfois bousculés, mais que c'était finalement une bonne

chose d'être stimulé pour ne pas s'enfermer dans des situations faciles.

Les familles

Les familles ont eu au départ une approche plus réservée que les travailleurs handicapés à l'égard du projet de l'Adapei. Elles percevaient souvent le milieu ordinaire de travail avant tout comme un milieu à risque pour leur enfant: risque d'être exploité, mal accepté par les autres salariés, en difficulté dans le travail. Elles ont pourtant accepté que leur enfant fasse cette expérience avec un réel suivi assuré par les professionnels de l'Adapei. Au-delà de l'emploi, elles mettent en avant ce qui leur paraît le grand acquis des stages et bilans: l'autonomie et la mobilité (tous les stages et bilans se déroulaient à Strasbourg).

Elles soulignent leur accord avec le projet de l'Association: permettre à un travailleur handicapé de donner suite à son souhait (même si celui-ci paraît non réaliste pour les parents ou les moniteurs), lui donner le droit de faire des expériences et se laisser surprendre. "Ici, disent-elles, les personnes sont considérées comme des adultes, on prend en compte la personne et on lui donne le droit à la parole, on ne parle pas qu'en négatif mais au contraire, on souligne les progrès réalisés et ceux à faire".

Les conséquences sur l'organisation du travail

La réorganisation de l'encadrement

L'opération Héraclès a engagé un travail en commun avec les directeurs et les moniteurs d'ateliers des trois CAT. Tous se sont mis à réfléchir en termes de compétences.

Les compétences transversales

L'idée est venue, progressivement, de mettre en place des compétences transversales. Trois unités ont été créées: "relations clients", "fabrication" et "ressources humaines". Leurs compétences s'étendent, dans une relation fonctionnelle, à tous les établissements de l'Association.

Les équipes de direction

Chaque équipe est composée d'un directeur ou directeur adjoint, d'un adjoint

"Les travailleurs expriment des attitudes contrastées à propos du milieu ordinaire de travail. Ils font part de leur expérience de l'entreprise comme d'un milieu exigeant, parfois dur. Ils parlent également de leur peur du chômage, certains ayant connu des contrats à durée déterminée ou des périodes de chômage. En même temps, ils mettent en avant le fait que les responsabilités sont souvent plus grandes, le travail plus riche, le temps mieux occupé."



“La formalisation de nouvelles fonctions, la redéfinition des postes anciens, la dynamique permanente de parcours internes et externes des travailleurs handicapés qui prend le relais de l’opération Héraclès, sont là pour témoigner de l’impact considérable du projet sur la manière dont les établissements assurent désormais leur mission originelle de promotion personnelle, professionnelle et sociale des personnes handicapées.”

technique ou chef d’atelier et d’un chargé de projet. Le chargé de projet assure le suivi de l’élaboration et de la mise en œuvre des projets professionnels dénommés “parcours d’évolution”. Il veille notamment à la conception des plans de formation et d’une politique de gestion des ressources humaines pour les travailleurs.

Les équipes de moniteurs

Des équipes de deux à trois moniteurs d’atelier, passant de la situation “un moniteur-un atelier” à des secteurs d’activité encadrés chacun par une équipe. Ce fonctionnement en “binôme ou trinôme” permet d’améliorer l’accompagnement des travailleurs dans la production, la formation sur le poste de travail, l’évaluation et le développement des compétences. Il favorise l’évolution de la fonction du moniteur d’atelier vers la double dimension formation-insertion, la production étant le support de cette formation.

La restructuration des CAT

Le lieu de production n’étant pas seulement le cadre mais le support de toute action, il est apparu nécessaire:

- de créer des lieux d’écoute et d’expression des travailleurs: les conseils d’atelier. Dans ces lieux, les travailleurs donnent leur avis, font des propositions, sont tenus informés des projets, participent aux décisions. Tout un chemin reste à faire pour développer leur participation;
- de construire des projets d’atelier, avec des critères de qualité et de résultat, pour mettre en valeur les réalités technologiques, économiques et sociales de chaque secteur de production;
- de redistribuer les locaux et de réaménager les surfaces pour permettre une meilleure identification des ateliers, des locaux administratifs et paramédicaux, des espaces collectifs et des lieux de passage;
- d’introduire une plus grande diversité de travaux présentant des technicités permettant l’acquisition d’un large éventail de compétences;
- de rechercher des marchés à plus forte valeur ajoutée;

□ de formaliser une organisation identique dans chaque établissement s’appuyant sur la redéfinition des tâches et l’organisation de réunions transversales.

Les effets d’Héraclès

Le décloisonnement des établissements de travail protégé

Les liens entre les établissements se sont développés, notamment grâce aux réunions transversales, à l’amélioration des actions de formation et à l’action de la direction générale et des directeurs transversaux. Les CAT, qui avaient jusque-là tendance à vivre en autarcie, se sont ouverts à leur environnement associatif et local.

Une mutation des établissements sur un plan économique

Le projet Héraclès s’est développé sans menacer l’équilibre économique des établissements, alors que plusieurs risques étaient redoutés, notamment l’affaiblissement de la capacité de production des ateliers. Au contraire, les résultats commerciaux ont été améliorés, démontrant que la dynamique et le mouvement sont facteurs de progrès individuels et collectifs et contribuent à une amélioration globale des organisations.

Cela a été rendu possible par le fait que l’Adapei a engagé, simultanément au projet de promotion des personnes, un important chantier de développement de nouveaux marchés et de réorganisation de la production. Il ne s’agit pas de produire plus mais mieux, ce qui permet de dégager du temps pour “l’humain”.

Une mutation des établissements sur le plan social

La formalisation de nouvelles fonctions, la redéfinition des postes anciens, la dynamique permanente de parcours internes et externes des travailleurs handicapés qui prend le relais de l’opération Héraclès, sont là pour témoigner de l’impact considérable du projet sur la manière dont les établissements assurent désormais leur mission originelle de promotion personnelle, professionnelle et sociale des personnes handicapées. Les CAT sont redevenus des lieux de promotion et de transition.

L’introduction d’une pédagogie différente appuyée sur des supports méthodologiques construits avec les professionnels



contribue à cette mutation. Les modes opératoires permettant une description des actions à réaliser par produit et une évaluation des compétences acquises en sont un exemple parmi d'autres.

Lecture de l'expérience

Placement de 50 travailleurs handicapés en milieu ordinaire de travail

L'objectif du passage de 50 travailleurs handicapés en milieu ordinaire de travail avait été fixé dès le démarrage de l'opération par les financeurs. Cet objectif a été atteint au prix d'une mobilisation permanente des cadres et des salariés de l'Association, ainsi que de l'opérateur externe "Savoir et compétence".

Cet objectif de placement a transformé le projet initial en un défi et déclenché un sentiment d'obligation de réussite. In fine, ce n'est pas tant la réalisation de l'objectif qui nous paraît le plus important, mais le fait qu'il a entraîné un changement en profondeur des pratiques. La réalisation de l'objectif de placement s'est en effet accompagnée d'une transformation radicale et structurelle de l'organisation et de la gestion des ressources humaines.

Plus largement encore, un processus de changement s'est mis en place au sein de l'institution, touchant non seulement l'organisation mais aussi les hommes et les femmes, à la fois les salariés, les familles et les travailleurs handicapés.

50 personnes ont été embauchées en milieu ordinaire dans le cadre d'Héraclès.

10 personnes supplémentaires en 1996 et 20 en 1997 portent, pour les seuls établissements de l'Adapei, à 80 le nombre de travailleurs handicapés intégrés en milieu ordinaire de travail.

Les conditions du succès

Le succès d'Héraclès a été conditionné par la réunion de plusieurs facteurs:

- l'affirmation de la volonté associative;
- la pugnacité de l'Association et de la direction générale;
- le caractère exceptionnel de l'opération;

- le niveau élevé de mobilisation des ressources;
- la garantie d'un retour possible en CAT ou atelier protégé en cas de difficulté;
- le recours à des partenariats diversifiés;
- la communication autour de l'opération, l'opérationnalisation de la démarche;
- l'animation par un intervenant extérieur garantissant la finalisation de l'action et le respect des engagements.

L'engagement de l'Association

De sa création à son aboutissement, l'opération Héraclès a été voulue, soutenue, promue par l'Association. C'est un des premiers facteurs de son succès. Parce que certains administrateurs et la direction générale ont tenu bon, se sont parfois battus pour dépasser les résistances, ont su impulser un mouvement général, les professionnels, les travailleurs et leurs familles sont progressivement entrés dans la démarche et l'ont faite leur.

Le suivi et le contrôle de l'opération

Tout au long de son déroulement, l'opération a été contrôlée et suivie par la DDASS (Direction départementale des affaires sanitaires et sociales), la DDTEFP (Direction départementale du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle), l'AGEFIPH (Fonds pour l'insertion professionnelle des personnes handicapées) et l'AFPA (Association pour la formation professionnelle des adultes). Grâce à un partenariat exemplaire avec ces institutions et avec la Cotorep (Commission technique d'orientation et de reclassement professionnel), toutes les actions d'intégration (y compris la formation) ont bénéficié d'une souplesse administrative facilitant les mouvements.

Afin de favoriser la construction des parcours d'évolution, l'intervenant extérieur, "Savoir et Compétence", a développé un réseau de partenaires. La sensibilisation et l'identification des besoins des entreprises ont pu se faire avec l'appui d'une cellule d'entrepreneurs comprenant notamment IBM, la SNCF, TIXIT Haguenau et Zimmer BTP.

L'évaluation constante

Le comité de pilotage composé de partenaires institutionnels, d'entrepreneurs et de directeurs, a assuré le suivi de l'en-

"L'introduction d'une pédagogie différente appuyée sur des supports méthodologiques construits avec les professionnels contribue à cette mutation. Les modes opératoires permettant une description des actions à réaliser par produit et une évaluation des compétences acquises en sont un exemple parmi d'autres."



semble de l'opération, qui a en outre été auditée à plusieurs reprises par l'AFPA, le CERIS (Centre d'études et de recherche sur l'intervention sociale), Quaternaire, ainsi que par un expert. Ces évaluations ont permis de valider l'avancée du projet et d'apporter les ajustements nécessaires en cours de démarche.

Les suites d'Héraclès après 1995

La création du Département d'intégration sociale et professionnelle (DISP)

Le DISP est composé de trois services:

- l'atelier protégé,
- le Service d'accompagnement à la vie sociale,
- le service "Étapes".

Si les deux premiers existaient avant Héraclès, le service *Étapes* a été créé dans le prolongement direct de l'opération pour en assurer la pérennisation. *Étapes* a trois missions principales:

- assurer un appui à la dynamique de chaque CAT, réaliser des actions de soutien auprès des travailleurs, assurer les bilans de compétence et les entretiens d'étape qui ponctuent la mise en œuvre des parcours d'évolution;
- préparer le passage en milieu ordinaire avec le travailleur, l'entreprise, l'environnement familial et le CAT. Assurer une fonction de régulation et de médiation entre le salarié handicapé et l'entreprise d'accueil. Garantir par un suivi personnalisé les conditions d'une intégration durable en milieu ordinaire des travailleurs sortis du milieu protégé;
- concevoir, organiser et mettre en œuvre des actions de formation ouvertes à d'autres établissements du département. *Étapes* a ainsi réalisé une action prioritaire régionale pour le compte de Promofaf (Mutualisation des fonds de formation) destinée aux travailleurs handicapés de la région Alsace et accueille chaque année des stagiaires en SIFE (Stage d'insertion et de formation à l'emploi) – 40 en 1997, 22 en 1998 – dont la moitié sont extérieurs à l'Adapei.

L'expérience de l'Adapei démontre qu'il ne suffit pas de mettre à disposition des établissements un service d'insertion. En effet, quelles que soient sa légitimité et son efficacité, un tel service n'aura d'impact que si les établissements eux-mêmes et leurs associations gestionnaires s'engagent dans un réel processus de changement interne.

La pérennisation d'Héraclès

Elle présente un double enjeu:

- assurer la poursuite et l'intégration structurelle de l'opération au cœur des établissements de l'Adapei et
- partager l'expérience vécue avec d'autres structures de réseaux nationaux et européens.

L'Adapei demande désormais à chaque CAT et à l'atelier protégé un engagement annuel autour d'un "tableau de flux" indiquant, pour chaque travailleur, des hypothèses de parcours externes et internes. L'Association s'engage également à réaliser un objectif annuel de vingt sorties en milieu ordinaire. Ces engagements s'accompagnent de la mise en place d'un travail autour de la liste d'attente, permettant notamment d'anticiper sur la réalisation des bilans de compétences.

D'autres activités sont envisagées:

- une étude sur la rémunération des travailleurs handicapés;
- une étude sur le temps partiel et ses conséquences;
- une étude sur l'informatisation de l'Association;
- la participation au programme européen ACCESS;
- l'organisation partenariale du séminaire "Du handicap aux compétences".

En outre, la réflexion et l'action se poursuivent autour de la pédagogie mise en œuvre, de l'organisation de la production, des conditions de travail, des relations avec les entreprises, etc.

Parmi les autres activités en cours, on peut notamment citer:



- ❑ la création d'un espace de travail protégé à Benfeld, accueillant des travailleurs de CAT et servant d'appui pour les bilans de compétences des personnes embauchées à l'atelier protégé et dans les situations temporaires de rupture, ainsi que la création, avec d'autres associations du Bas-Rhin, d'un centre de ressources permettant des échanges d'expérience et de pratique;
- ❑ la réalisation du projet "Étapes futé", portant sur le développement de la mobilité;
- ❑ le renforcement du suivi en entreprise, du maintien et du développement dans l'emploi, pour que la mobilité et la promotion socioprofessionnelle soient assurées en milieu ordinaire;
- ❑ la mise en œuvre d'une démarche qualité portant sur le service apporté aux personnes et sur les modes de production.

Conclusion

La volonté associative forte et l'expérience du projet Héraclès ont permis de porter un autre regard sur les personnes handicapées. Au fil du temps, il a été possible de mesurer leur évolution. Un autre esprit de travail se met en place dans un réel climat de confiance. Il ne faut pas

sousestimer le travail en profondeur qu'il a fallu mener en interne et qui n'est pas achevé.

Les résultats obtenus encouragent à consolider les orientations prises en termes de stratégie et d'organisation. Concrètement, la structure de travail protégé en rapprochement avec l'habitat devient un espace d'accompagnement et de formation où tous les outils mis en œuvre ont pour finalité première l'émergence et le renforcement des potentialités de chaque travailleur, aussi bien sur le plan professionnel que sur le plan social, dans une double perspective de réalisation de projets personnels et d'allègement des listes d'attente grâce à la sortie du milieu protégé.

Les activités proposées dans l'environnement du travail protégé sont un excellent outil d'intégration au service de la personne handicapée, à condition que nous sachions garantir un mouvement pour tous, qu'il soit interne ou externe. À cette fin, l'organisation doit développer une gestion saine et équilibrée du social et de l'économique dans un contexte élargi à tous nos partenaires. Autrement dit, la seule volonté interne de promouvoir la personne handicapée ne suffit pas; nous devons pouvoir nous appuyer sur un large environnement social partageant les mêmes convictions.

"Les résultats obtenus encouragent à consolider les orientations prises en termes de stratégie et d'organisation. Concrètement, la structure de travail protégé en rapprochement avec l'habitat devient un espace d'accompagnement et de formation où tous les outils mis en œuvre ont pour finalité première l'émergence et le renforcement des potentialités de chaque travailleur, aussi bien sur le plan professionnel que sur le plan social, dans une double perspective de réalisation de projets personnels et d'allègement des listes d'attente grâce à la sortie du milieu protégé."

Rubrique réalisée par
Anne Waniart,

du service documentation
du CEDEFOP, avec l'appui
des membres du réseau do-
cumentaire

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 aux niveaux 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.

Choix de lectures

Europe – International

Information, études comparées

De la formation initiale à la vie active: faciliter les transitions.

Organisation de coopération et développement économiques - OCDE
Paris: OCDE, 2000, 203 p.
(Enseignement et compétences)
ISBN 92-64-27631-9 (fr)
Publications de l'OCDE,
2 rue André-Pascal,
F-75775 Paris Cedex 16,
Tél.: (33-1) 45248200,
Fax: (33-1) 49104276,
E-mail: sales@oecd.org,
URL: <http://www.oecd.org/publications/>

Comment s'est faite la transition entre l'école obligatoire et le monde du travail au cours des années 1990 et quelles politiques de transition ont donné les meilleurs résultats ? Ce volume examine ces deux questions clés sur la base de l'expérience de quatorze pays membres de l'OCDE. Au moment où les exigences en matière de connaissances et de qualifications et compétences augmentent et où la population vieillit, rares sont les pays qui peuvent se permettre de laisser entrer leurs jeunes sur le marché de l'emploi sans bonne préparation pour leurs futurs changements de carrière. En examinant les résultats de la transition sur un plan plus vaste que de nombreuses études comparées précédentes, ce travail montre les dispositifs complexes et divers pris par les pays sur le plan institutionnel, qui peuvent assurer des transitions réussies vers la vie active. Il ne préconise pas de solutions ou modèles uniques, tels que l'adoption du système de l'apprentissage, mais des paquets politiques nationaux cohérents s'appuyant sur un nombre limité d'ingrédients clés du succès: une économie et un marché de l'emploi en bonne santé, des filières bien organisées de l'éducation initiale au monde du travail et à la formation continue, des possibilités de combiner les études et l'expérience sur le lieu de travail, des réseaux de sécurité pour les personnes à risque, des systèmes efficaces d'information et

d'orientation, ainsi que des processus politiques faisant appel à la fois aux gouvernements et aux autres acteurs. Il examine également les moyens auxquels recourent les pays pour mettre en place des fondements solides pour l'éducation et la formation tout au long de la vie pendant la phase de transition, grâce à la transformation des filières et institutions éducatives et à l'adoption d'approches de l'éducation et de la formation davantage centrées sur l'apprenant.

Investing in education: analysis of the 1999 world education indicators.

Organisation de coopération et développement économiques - OCDE
Genève: OCDE, 2000, 189 p.
ISBN 92-64-17183-5
Publications de l'OCDE,
2 rue André-Pascal,
F-75775 Paris Cedex 16,
Tél.: (33-1) 45248200,
Fax: (33-1) 49104276,
E-mail: sales@oecd.org,
URL: <http://www.oecd.org/publications/>

Les années 1990 ont été marquées par une demande croissante d'éducation et de formation partout dans le monde. Des incitations fortes données aux individus, aux économies et aux sociétés pour améliorer leurs niveaux d'éducation ont entraîné une participation accrue de personnes de tous âges, des premières années de la vie jusqu'à l'âge adulte, à un éventail croissant d'activités de formation. Les progrès ont cependant été inégaux au sein des divers pays et entre les pays. Cet ouvrage fait le point sur la performance comparée des systèmes éducatifs en proposant une analyse des ressources financières et humaines investies dans l'éducation, de la manière dont les systèmes d'éducation et de formation opèrent et évoluent, ainsi que des retours de l'investissement éducatif. Les données présentées permettent aux pays de se comparer aux performances d'autres pays et de vérifier si la diversité des expériences éducatives est unique ou reflète, au contraire, des différences observées ailleurs. Les pays pris en compte sont l'Ar-



gentine, le Brésil, le Chili, la Chine, l'Égypte, l'Inde, l'Indonésie, la Jordanie, la Malaisie, le Paraguay, les Philippines, l'Uruguay, la Fédération de Russie, le Sri Lanka, la Thaïlande, le Zimbabwe et les pays de l'OCDE.

Société du savoir et gestion des connaissances.

Organisation de coopération et développement économiques - OCDE

Paris: OCDE, 2000, 260 p.

ISBN 92-64-27182-1 (fr)

Publications de l'OCDE,

2 rue André-Pascal,

F-75775 Paris Cedex 16,

Tél.: (33-1) 45248200,

Fax: (33-1) 49104276,

E-mail: sales@oecd.org,

URL: <http://www.oecd.org/publications/>

Pour les entreprises privées et les organisations publiques, la gestion du savoir devient un élément nouveau et crucial de leur fonctionnement et de leur prospérité dans la société cognitive. Il est de plus en plus important que les entreprises et organisations produisent, partagent et utilisent le savoir sur un plan national et mondial. Cependant, il faut d'urgence analyser l'économie de la connaissance à la fois au niveau micro- et macro-économique pour comprendre ses caractéristiques et dynamiques et pour identifier les pistes les plus adéquates pour les politiques à mettre en œuvre. On sait peu de chose sur la manière dont les secteurs et organisations pourraient utiliser le savoir de manière plus efficace et sur la manière de comparer les performances des organisations en tant qu'organisations apprenantes. Cet ouvrage constitue une tentative ambitieuse d'examiner ces questions grâce à une meilleure compréhension des processus de la connaissance et de l'apprentissage au niveau sectoriel. Il analyse et compare de manière concrète les processus de la production, diffusion et utilisation du savoir dans les secteurs de la construction mécanique, des technologies de l'information et de la communication, de la santé et de l'éducation. Les gouvernements doivent disposer d'urgence de meilleures bases de connaissance pour déterminer leur politique et pratique éducatives dans un monde de plus en plus interconnecté. La productivité, la qualité et la réussite dans la création de savoir,

sa médiation et son application, sont relativement faibles dans le secteur éducatif par rapport à d'autres. Contrairement à des secteurs tels que la médecine ou la construction mécanique, l'éducation n'a pas encore été marquée par des améliorations continues et évidentes résultant des progrès des techniques et des modes d'organisation. Cet ouvrage constitue un vibrant plaidoyer en faveur du renforcement de la gestion des connaissances à chaque niveau du système éducatif.

Schooling for tomorrow: learning to bridge the digital divide.

Organisation de coopération et développement économiques - OCDE

Centre for Educational Research and Innovation - CERi; National Centre on Adult Literacy

Paris: OCDE, 2000, 137 p.

(Enseignement et compétences)

ISBN 92-64-18288-8

Publications de l'OCDE,

2 rue André-Pascal,

F-75775 Paris Cedex 16,

Tél.: (33-1) 45248200,

Fax: (33-1) 49104276,

E-mail: sales@oecd.org,

URL: <http://www.oecd.org/publications/>

Au sein de l'OCDE, on s'intéresse de plus en plus à ce que l'on a appelé le "fossé numérique" – expression se référant aux inégalités d'accès aux technologies de l'information et de la communication (TIC). L'enjeu est considérable, car les TIC font aujourd'hui partie intégrante du tissu social et constituent le catalyseur des "nouvelles économies". L'exclusion menace les individus, groupes ou pays entiers qui n'ont pas accès aux TIC. La prise de conscience politique de l'enjeu augmente rapidement, comme le montre la place importante qu'occupe la question du fossé numérique dans les débats du G-8. L'éducation et la formation sont au cœur de ces problèmes et de leurs solutions. Ils constituent l'élément vital des sociétés cognitives du XXI^e siècle, et les TIC en représentent un aspect essentiel. Le "fossé numérique dans l'éducation et la formation" est donc aussi important que celui, plus visible, qui concerne l'accès aux technologies elles-mêmes. L'éducation et la formation sont essentielles à un niveau encore plus fondamental, car les machines et les équipements ne servent à rien



si les compétences pour les exploiter font défaut. Développer ces compétences fait partie de la mission des établissements scolaires et de l'enseignement postobligatoire, mais dépend également de l'apprentissage qui a lieu tout au long de la vie à la maison, au sein d'un groupe social et sur le poste de travail. Cet ouvrage répond à une demande importante dans la littérature internationale contemporaine sur les politiques de l'éducation, de la formation tout au long de la vie et du développement économique et social. Il analyse le "fossé numérique dans l'éducation et la formation" dans divers pays – développés et en développement – ainsi que les politiques et innovations spécifiques visant à combler ce fossé. Les données présentées montrent que les TIC peuvent être la solution aux inégalités plutôt que leur cause – source de diversité et de possibilités numériques plutôt que de fossé numérique.

Littératie à l'ère de l'information: rapport final de l'enquête internationale sur la littératie des adultes.

Organisation de coopération et développement économiques - OCDE; Human Resources Development Canada
Paris: OCDE, 2000, 185 p.

ISBN 92-64-27654-8 (fr)

Publications de l'OCDE,

2 rue André-Pascal,

F-75775 Paris Cedex 16,

Tél.: (33-1) 45248200,

Fax: (33-1) 49104276,

E-mail: sales@oecd.org,

URL: <http://www.oecd.org/publications/>

"Littératie à l'ère de l'information", le rapport final de l'enquête internationale sur la littératie des adultes, fait le point sur la nature et l'ampleur du fossé existant en matière de littératie dans les pays membres de l'OCDE. Il propose une vision nouvelle des facteurs qui influencent l'acquisition de compétences par les adultes sur divers lieux – au domicile, au poste de travail, et présente pour vingt pays des évaluations comparables pour la situation des ménages. Les résultats révèlent de grandes différences dans le niveau moyen et la répartition sur la population des compétences en matière de littératie, au sein d'un même pays et entre les pays. Les compétences faibles en matière de littératie sont évidentes dans tous les grou-

pes d'adultes, en proportion importante quoique variable. La compétence en matière de littératie varie considérablement selon le milieu familial et le niveau éducatif dans la plupart des pays examinés. Cependant, les relations entre les compétences en matière de littératie et le niveau éducatif sont complexes. De nombreux adultes ont atteint des niveaux élevés de littératie en dépit d'un faible niveau d'éducation ; à l'inverse, certains ont une compétence faible en dépit d'un niveau élevé d'éducation. Ces différences sont importantes à la fois sur le plan économique et social: la littératie affecte notamment la qualité et la flexibilité du travail, l'emploi, les perspectives de formation, le revenu de travail et la participation plus vaste à la société civile. Améliorer les compétences de la population en matière de littératie reste un grand défi pour les hommes politiques. Les résultats de cette étude suggèrent qu'une formation de base de bonne qualité à l'école est un élément important mais insuffisant s'il n'est pas accompagné d'autres mesures. Des politiques visant le lieu de travail et l'environnement familial sont également nécessaires. Pour le développement des compétences dans ce domaine, les employeurs ont un rôle particulièrement important à jouer, afin de promouvoir et récompenser les compétences en matière de littératie.

Policies towards full employment.

Organisation de coopération et développement économiques - OCDE; Gouvernement de Finlande; Commission européenne

Policies towards full employment.
Helsinki. 2000

Paris: OCDE, 2000, 219 p.

ISBN 92-64-17661-6

Publications de l'OCDE,

2 rue André-Pascal,

F-75775 Paris Cedex 16,

Tél.: (33-1) 45248200,

Fax: (33-1) 49104276,

E-mail: sales@oecd.org,

URL: <http://www.oecd.org/publications/>

À l'aube d'un nouveau siècle, quelque 33 millions de personnes sont exclues du monde du travail dans la zone de l'OCDE. Les politiques visant à améliorer l'emploi ont occupé une place prioritaire dans les agendas politiques de la plupart des pays



au cours des dix dernières années. L'emploi et le chômage resteront probablement des défis économiques et sociaux majeurs pour de nombreux pays dans les années à venir. Cet ouvrage présente les actes d'une conférence sur les marchés de l'emploi organisée par les ministères de l'Emploi et des Finances de Finlande avec l'aide de l'OCDE et de la Commission européenne. Il propose une réflexion sur de nouvelles mesures politiques, telles que les politiques actives de l'emploi et des mesures visant à "rendre le travail payant", et se concentre sur les expériences spécifiques de quelques pays, tels que les États-Unis, le Japon, la Finlande et le Danemark. Il inclut des articles d'hommes politiques, de hauts fonctionnaires de la Commission européenne et du secrétariat de l'OCDE, de partenaires sociaux et de représentants éminents du monde universitaire. Actes de la Conférence de Helsinki, janvier 2000.

Besoins éducatifs particuliers: statistiques et indicateurs.

Organisation de coopération et développement économiques - OCDE
Paris: OCDE, 2000
(Enseignement et compétences)
ISBN 92-64-27689-0 (fr)
Publications de l'OCDE,
2 rue André-Pascal,
F-75775 Paris Cedex 16,
Tél.: (33-1) 45248200,
Fax: (33-1) 49104276,
E-mail: sales@oecd.org,
URL: <http://www.oecd.org/publications/>

Cet ouvrage fait un point complet sur une approche radicalement nouvelle des comparaisons internationales dans le domaine des besoins spéciaux d'éducation. Il compare la situation d'élèves handicapés, mal-apprenants ou présentant des difficultés de comportement ou des désavantages, sur la base des ressources supplémentaires qui leur sont destinées pour suivre les programmes scolaires, et qui dans certains pays concernent quelque 35 % des élèves d'âge scolaire. Pour améliorer la qualité des comparaisons, les pays ont révisé leurs propres systèmes de classification et leurs données, afin de les intégrer dans un système de classification transnationale en trois parties. La catégorie A concerne les élèves porteurs de handicaps d'origine nettement biologique. La

catégorie B concerne les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage et de comportement sans raison particulière. La catégorie C concerne les élèves dont les difficultés tiennent à leurs désavantages. S'appuyant sur les nombreuses analyses présentées, cet ouvrage précise le nombre des élèves concernés, les lieux de leur éducation (écoles spéciales, classes spéciales et écoles ordinaires) ainsi que leur répartition par sexe. Il présente des données pour vingt-trois pays: Autriche, Belgique (Communauté flamande), Canada (New Brunswick), République tchèque, Danemark, Finlande, France, Allemagne, Grèce, Hongrie, Irlande, Italie, Corée, Mexique, Pays-Bas, Nouvelle-Zélande, Portugal, Espagne, Suède, Suisse, Turquie, Royaume-Uni et États-Unis.

Des innovations dans l'enseignement: motiver les élèves: l'enjeu de l'apprentissage à vie.

Organisation de coopération et développement économiques - OCDE
Paris: OCDE, 2000, 198 p.
ISBN 92-64-27193-7 (fr)
Publications de l'OCDE,
2 rue André-Pascal,
F-75775 Paris Cedex 16,
Tél.: (33-1) 45248200,
Fax: (33-1) 49104276,
E-mail: sales@oecd.org,
URL: <http://www.oecd.org/publications/>

Comment susciter et maintenir l'intérêt des élèves pour le "travail" scolaire ? Les jeunes enfants manquent rarement de curiosité, mais à l'adolescence leur soif de savoir semble souvent diminuer. Beaucoup abandonnent l'école avant la fin de la scolarité obligatoire, d'autres continuent à fréquenter l'école en faisant un effort minimum. Ils sont présents physiquement, mais leur esprit est ailleurs. On évoque souvent ces problèmes pour les pays d'Occident, mais même le Japon et la Corée, deux pays du Pacifique où la réussite scolaire est particulièrement importante, ne sont pas immunisés contre ce phénomène. Les chiffres présentés dans cet ouvrage acquièrent une importance nouvelle à un moment où la disponibilité à apprendre et à réapprendre représente un outil de survie essentiel pour les individus – et pour les nations. Que peuvent faire les gouvernements et les systèmes éducatifs pour susciter le "goût d'appren-



dre" dont les jeunes auront besoin pour prospérer dans les sociétés postindustrielles du XXI^e siècle ? C'est l'une des questions clés examinées dans cette étude portant sur huit pays proposant des modèles innovants qui semblent en mesure de développer les compétences et attitudes nécessaires pour l'apprentissage à vie.

Comment financer l'apprentissage à vie ?

Organisation de coopération et développement économiques - OCDE

Paris: OCDE, 2000, 140 p.

(Enseignement et compétences)

ISBN 92-64-27677-7 (fr)

Publications de l'OCDE,

2 rue André-Pascal,

F-75775 Paris Cedex 16,

Tél.: (33-1) 45248200,

Fax: (33-1) 49104276,

E-mail: sales@oecd.org,

URL: <http://www.oecd.org/publications/>

L'apprentissage à vie peut s'appuyer sur un vaste soutien politique, car il est essentiel pour assurer le progrès économique et la cohésion sociale dans la "nouvelle économie". Mais sa mise en œuvre peut être coûteuse et suppose un meilleur rapport coût-bénéfice des processus d'apprentissage et la disponibilité de ressources financières et matérielles provenant du secteur privé. Que peut-on faire pour éviter que le coût de l'apprentissage à vie ne devienne prohibitif et pour mettre en place des incitations fortes et transparentes pour ceux qui investissent dans cet apprentissage ? Cet ouvrage examine une expérience récente menée dans des pays choisis de l'OCDE, qui ont précisé leurs objectifs et stratégies pour l'apprentissage à vie. Il examine les politiques et les pratiques qui influencent les taux de retour de l'investissement dans l'apprentissage à vie, ainsi que les mécanismes mis en place pour canaliser les ressources financières vers cet apprentissage. Il identifie les problèmes de financement qui doivent être résolus pour rendre l'apprentissage à vie un guide accessible et opérationnel pour les politiques publiques.

The annotated bibliography of organizational learning.

Dierkes, Meinolf

Wissenschaftszentrum Berlin für Sozial-

forschung - WZB

Berlin: Édition Sigma, 1999, 310 p. + CD-ROM

ISBN 3-89404-192-7

L'apprentissage organisationnel est devenu un domaine important de recherche et un sujet de préoccupation, non seulement dans les grandes sociétés, mais aussi dans de nombreuses organisations de différents types et tailles. Il est de mieux en mieux reconnu comme une compétence clé au sein des organisations qui veulent s'équiper pour faire face de manière efficace aux changements de leurs environnements économiques, politiques, sociaux et technologiques. L'intérêt du monde universitaire pour ces questions s'est beaucoup développé depuis trente ans, attirant des chercheurs d'un éventail de disciplines de plus en plus vaste. Les premières contributions datent du début des années 1960 (par exemple, Burns et Stalker, 1961 ; Cyert et March, 1963). Les concepts de l'apprentissage organisationnel ont été développés dans les domaines de la gestion et de l'organisation au cours des années 1970 et 1980 à un rythme et avec une diversité telles, qu'est apparue la nécessité d'articles de synthèse (par exemple, Fiol et Lyles, 1985 ; Huber, 1991 ; Levitt et March, 1988). Les contributions des sociologues ont par ailleurs enrichi ce domaine depuis quelques années (une présentation par Gherardi et Nicolini est en préparation), et les possibilités d'intégrer des perspectives anthropologiques à ce sujet d'étude commencent à être explorées (Czarniawska, à paraître). Cette bibliographie annotée adopte une définition vaste de "l'apprentissage", qui inclut la création, le développement et la gestion du savoir. Il contient des références récentes et plus anciennes et chaque section vise à présenter la grande diversité des approches de ce domaine.

Compatibility of vocational qualification systems: strategies for a future demand-oriented development cooperation in vocational education and training.

Kohn, Gerhard

Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit - GTZ; Darmstadt Universität für Technologie;

Berlin: Overall Verlag, 2000, 245 p.



(Background material and dialogue concerning international cooperation on vocational education and training, 16)
ISBN 3-925961-29-1

Contenus: systèmes de qualification professionnelle ; coopération en matière de formation professionnelle à l'ère de l'internationalisation et de l'individualisation ; le concept de profession dans la coopération en matière de formation professionnelle ; un système de qualification modulaire basé sur les résultats – l'expérience écossaise ; les racines et la nature des réformes de la FEP ; la stratégie de l'Afrique du Sud pour le développement des compétences ; la combinaison entre le concept modulaire et le concept de profession en Allemagne ; la nécessité d'un effort accru à l'avenir ; la coopération avec des femmes du tiers monde en matière de formation basée sur les besoins.

Good practice in the accreditation of prior learning.

Nyatanga, Lovemore; Forman, Dawn; Fox, Jane
London: Cassell, 1998, 144 p.
ISBN 0-304-34651-9

Cet ouvrage examine les aspects théoriques et pratiques de l'accréditation des acquis antérieurs (AAA) et de la prise en compte des compétences et des connaissances acquises dans la formation formelle, l'expérience du travail et/ou l'expérience de vie. Les auteurs se concentrent sur l'expérience britannique, ce qui n'affecte pas la validité d'ensemble de leurs recommandations. La partie théorique commence par un chapitre sur les origines de ce concept. Le chapitre 2 examine "la nature des preuves", en particulier sur les formes non traditionnelles (c'est-à-dire, non basées sur les examens ou sur l'achèvement d'un cours) qui permettent à un élève de montrer ce qu'il a appris et souhaite voir accréditer. Le chapitre 3 examine les théories existantes sur l'évaluation et l'accréditation de ces acquis. Le chapitre 4 porte sur l'assurance qualité dans l'AAA et comporte une petite section sur les ressources nécessaires et le rapport coût-efficacité. Cependant, l'ouvrage ne propose pas de recommandation sur les relations entre les ressources consacrées à l'évaluation et les ac-

quis évalués. Le chapitre 5 examine l'influence de l'AAA sur les institutions d'accréditation. Le chapitre 6 situe l'AAA dans le contexte des systèmes d'accumulation et de transfert au Royaume-Uni et dans l'Union européenne et dans celui de la modularisation des programmes d'apprentissage. Tous ces chapitres théoriques se concluent par un petit "résumé des bonnes pratiques" et certains par une présentation des "mauvaises pratiques à éviter". Ils constituent ainsi de bonnes listes de contrôle pour tous ceux qui souhaitent développer un système d'AAA et constituent un bon point de départ pour une lecture sélective. Les deux derniers chapitres présentent deux exemples de mise en œuvre concrète d'AAA.

Lifelong learning policy and research: proceedings of an international symposium.

Tuijnman, A.; Schuller, T.
London: Portland Press, 1999, 260 p.
(Wenner-Gren international series, 75)
ISBN 1-85578-134-4

Cet ouvrage constitue une tentative de délimiter un programme de recherche sur l'apprentissage tout au long de la vie. En présentant une série d'idées, de thèmes et de questions, il vise à présenter des points de référence aux chercheurs afin de promouvoir le dialogue sur le "territoire contesté" de l'apprentissage tout au long de la vie. Il propose une vaste perspective allant des problèmes de l'éducation scolaire à l'enseignement professionnel, à l'enseignement supérieur et à l'éducation des adultes. L'apprentissage tout au long de la vie constitue un vaste domaine et les questions qu'il pose à la recherche éducative et sociale sont nombreuses. Ce volume propose une base pour le débat académique à la fois sur les problèmes et sur les priorités. Il contient le rapport sur un programme de recherche sur l'apprentissage tout au long de la vie préparé par la Task Force sur l'apprentissage tout au long de la vie mis en place par l'Académie internationale de l'éducation. Il contient également des communications présentées lors d'un symposium international organisé par les Fondations Wenner-Gren en coopération avec l'Académie royale des sciences de Suède. Cet ouvrage s'adresse principalement aux enseignants, aux étudiants et



aux chercheurs en éducation et sciences sociales, mais aussi aux planificateurs de la recherche et aux fondations qui la financent.

Lifelong learning trends: a profile of continuing higher education.

University Continuing Education Association - UCEA
Washington, DC: UCEA, 2000, 112 p.

La sixième édition de *Lifelong Learning Trends*, qui vient d'être publiée par UCEA, est devenue une référence nationale pour l'analyse des tendances de l'enseignement supérieur continu. Elle présente des données sur 112 pages. Aucune autre publication ne propose davantage de données présentant un intérêt immédiat pour la planification de l'enseignement supérieur continu. Les chapitres de l'ouvrage portent sur les domaines suivants: la démographie de l'apprentissage tout au long de la vie, les besoins en matière d'éducation et de formation dans une économie basée sur la connaissance, les ressources financières, les technologies dans l'enseignement supérieur, l'internationalisation du marché de l'enseignement supérieur, l'éducation permanente, la société civile et les arts.

Union européenne: politiques, programmes, participants

The globalisation of education and training: recommendations for a coherent response of the European Union / étude commandée par la Direction générale Éducation et Culture, Commission européenne

Reichert, Sybille; Wächter, Bernd
Commission européenne- Direction générale Éducation et Culture; Academic Cooperation Association - ACA
Luxembourg: EUR-OP, 2000, 138 p.
European Commission - Directorate-General for Education and Culture, Rue de la Loi 200/Wetstraat 200, B-1049 Bruxelles/Brussel (32-2) 2991111, http://www.europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/index_en.htm

Cette étude a été réalisée par l'*Academic Cooperation Association* (ACA) entre février et mai 2000, pour la Direction générale Éducation et Culture de la Commission européenne. Sur la base du cahier des charges, le contractant devait soumettre à la Commission européenne des recommandations sur une future politique cohérente de coopération entre l'Union européenne et des pays tiers dans les domaines de l'éducation et de la formation, contribuant à améliorer la qualité de l'éducation et de la formation dans l'Union. Pour élaborer ces recommandations, une méthodologie en trois étapes avait été proposée et acceptée par la Commission européenne. Les trois étapes, qui sont également à la base de la structure de ce rapport, sont les suivantes: Composante 1: la partie initiale de l'étude est empirique et analytique et consiste en un inventaire des programmes de coopération de l'Union avec des pays tiers. Seuls des programmes concernant des régions et pays cibles non européens ont été pris en compte. Composante 2: cette partie du rapport décrit la situation actuelle de la coopération internationale. Contrairement à la composante 1, elle se concentre sur le seul enseignement supérieur. Ses conclusions sont basées sur un examen de la littérature la plus récente sur l'internationalisation et la coopération internationale. Composante 3: ce chapitre contient les recommandations en vue d'une politique future de coopération entre l'Union européenne et des pays non membres extérieurs à l'Europe.

Édition en ligne: <http://europa.eu.int/comm/education/global.pdf>

Apprendre tout au long de la vie: bibliographie thématique.

Réseau d'information sur l'éducation en Europe - EURYDICE
Luxembourg: EUR-OP, 2000, 50 p.
(Bibliographie thématique)
ISBN 2-87116-299-9 (fr)
EURYDICE European Unit, Rue d'Arlon 15, B-1040 Brussels, Tél.: (32-2) 2383011, Fax: (32-2) 2306562, E-mail: eurydice.uee@euronet.be, URL: <http://www.eurydice.org/>

Cette bibliographie présente une sélection de publications sur le thème "Apprendre



tout au long de la vie". Les unités nationales du réseau Eurydice ont contribué plus spécifiquement à la rubrique relative aux documents officiels (rubrique F). Des publications ou rapports internationaux publiés depuis 1994 y sont recensés. Cependant, certains documents antérieurs à cette date, ayant une valeur historique particulière dans l'évolution du concept d'apprentissage tout au long de la vie ou considérés comme des références, ont également été pris en compte. Les documents, articles et sites Internet de référence sont classés en fonction des catégories: Union européenne, Conseil de l'Europe, OCDE, Unesco, documents officiels par les autorités nationales.

Édition en ligne:

<http://www.eurydice.org/Documents/Bibliographie/Lll/fr/FrameSet.htm>

Knowledge and learning: towards a learning Europe.

Gavigan, James P.; Ottitsch, Mathias; Mahroum, Sami

Institute for Prospective Technological Studies

Luxembourg: EUR-OP, 1999, 71 p.

(Future report series, 14)

European Commission, Joint Research

Centre Institute for Prospective

Technological Studies,

World Trade Center Building,

Isla de la Cartuja, s/n, E-41092 Sevilla,

Tél.: (34-95) 4488489,

Fax: (34-95) 4488326,

E-mail: infoFutures@jrc.es,

URL: <http://futures.jrc.es>

Ce rapport a été élaboré dans le cadre du projet IPTS Futures, qui visait à examiner la portée et l'impact de la politique communautaire sur les changements technologiques, structurels, sociaux et politiques que devrait connaître l'Europe dans les dix années à venir. L'éducation, la formation et les compétences constituent l'un des thèmes transversaux (à côté de l'élargissement de l'UE et de la protection sociale). Le grand défi consiste ici à maintenir et à mettre à jour les connaissances et compétences dans un monde où le rythme du changement compromet fortement les repères traditionnels de la société. Dans ce rapport, ce thème est examiné sur un plan beaucoup plus vaste et, à notre connaissance, largement inexploré, qui englobe simultanément le

savoir et l'apprentissage au niveau des individus, des organisations, des collectivités et des systèmes.

Édition en ligne: <http://futures.jrc.es/reports/Futures-Exec8.pdf>

European report on the quality of school education: sixteen quality indicators.

European Commission, Directorate General for Education and Culture; Working Committee on quality indicators

Brussels: European Commission - Directorate General for Education and Culture, 2000, 71 p.

European Commission -

Directorate-General for Education and Culture,

Rue de la Loi 200/Wetstraat 200,

B-1049 Bruxelles/Brussel

(32-2) 2991111,

http://www.europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/index_en.htm

Pour la rédaction de ce rapport, la Commission s'est appuyée sur un groupe d'experts représentant les vingt-six pays concernés. Ce rapport initial présente encore quelques lacunes: les données ne sont pas toujours disponibles pour tous les États membres et les indicateurs doivent encore être affinés. La Commission prévoit par conséquent une mise à jour régulière de ce rapport. Il présente de nombreux exemples d'initiatives novatrices pour chaque indicateur. Différents pays candidats à l'Union européenne ont fait des efforts importants pour moderniser leurs systèmes éducatifs. Les seize indicateurs choisis pour évaluer la qualité des écoles européennes concernant: - le niveau scolaire - évalué sur la base de tests ou d'autres méthodes - d'élèves européens de 13 ou 14 ans dans les matières suivantes: mathématiques, lecture, sciences, technologies de l'information et de la communication, langues étrangères, "apprendre à apprendre" et éducatons civique.

Strategies for reforming initial vocational education and training in Europe.

Stenström, Marja-Leena; Lasonen, Johanna Jyväskylä: Institute for Educational Research, 1999, 341 p.

ISBN 951-39-0743-0



Cet ouvrage est le rapport final du projet Leonardo da Vinci SPES-NET (*Sharpening Post-16 Education Strategies by Horizontal and Vertical Networking*), le projet à "effet multiplicateur" s'inscrivant dans le cadre de l'ancien projet Post-16 Strategies. SPES-NET a été réalisé en coopération entre quatorze partenaires représentant des chercheurs, décideurs politiques, administrateurs et formateurs d'enseignants de treize pays (Autriche, Belgique, Danemark, Angleterre, Estonie, Finlande, France, Allemagne, Grèce, Hongrie, Norvège, Écosse et Espagne). Le projet s'est concentré sur les stratégies de réforme européennes visant à améliorer la qualité de la formation et de l'enseignement professionnels pour ce qui est des

liens entre la FEP et la vie active, l'accès à l'enseignement supérieur, la réforme des programmes et la formation des enseignants. Ce projet visait à relever le défi de l'identification d'une dimension européenne pour la parité d'estime entre l'enseignement général/académique et la formation et l'enseignement professionnels. Le projet SPES-NET a été réalisé avec le soutien financier de la Commission des Communautés européennes dans le cadre du programme Leonardo da Vinci, du ministère finlandais de l'Éducation, de l'*Institute for Educational Research* et de divers partenaires. Il a été géré par le Dr Marja-Leena Stenström et coordonné par l'*Institute for Educational Research* de l'université de Jyväskylä.



États membres

B La formation en alternance: Une dynamique interactive pour l'emploi et le développement des compétences.

Charleroi: FOREM, 2000, 27 p.

FOREM,

Unité de Pédagogie de la Formation,

rue du Viaduc 133,

B-1050 Bruxelles,

Tél.: (32-2) 6433170,

Fax: (32-2) 6406458,

E-mail: claudine.tilkin@forem.be,

URL: <http://www.hotjob.be>

Informers des pratiques existantes et fédérer les expériences d'alternance tout en les replaçant dans un cadre européen, mobiliser les différents acteurs de l'alternance (entreprises, organismes de formation, partenaires sociaux) et enfin préparer des collaborations pour la réalisation de projets, tels sont les trois objectifs visés par ce séminaire. Le contenu des cinq ateliers mis en place concernent la dimension formative de l'entreprise comme ingénierie en développement (éléments d'analyse, notion de tutorat, les dimensions apprenantes de l'entreprise, le choix pédagogique, l'engagement de l'organisme de formation, les niveaux, l'alternance d'insertion, la contractualisation et les interfaces), une présentation du système de formation en apprentissage en Finlande, la formation en alternance en tant que genèse de la filière, la formation des tuteurs en entreprise avec une présentation d'une méthodologie innovante et enfin une description des relations "Entreprises-Écoles" dans le système dual allemand.

D Aus- und Weiterbildung nach Mass: das Konzept des Handwerks.

[Formation professionnelle personnalisée et formation professionnelle continue: le concept des métiers]

Zentralverband des Deutschen Handwerks
Berlin: Zentralverband des Deutschen Handwerks, 2000, 15 p.

Zentralverband des Deutschen Handwerks,

Tél.: (49-228) 5450,

Fax: (49-228) 545205,

E-mail: info@zdh.zdh.de,

URL: <http://www.zdh.de/>

Le Zentralverband des Deutschen Handwerks (l'organisation faïtière de l'artisanat allemand) présente dans cet ouvrage sa conception de la formation professionnelle, initiale et continue. Il prend la défense de la notion de métier réglementé, de la compétence professionnelle en tant qu'objectif de formation et de l'entreprise en tant qu'élément central de la formation. Il demande qu'à l'avenir la formation soit davantage différenciée, pour mieux tenir compte des exigences des entreprises et des talents différents des formés. Il propose la formule suivante: "compétences de base plus modules à options = compétence professionnelle".

Die duale Ausbildung: Ambivalenzen veränderter Übergangsbio graphien.

[Formation professionnelle duale: les incertitudes concernant les changements dans la transition entre l'école et la vie active]

Solga, Heike; Trappe, Heike

Stuttgart: Steiner Verlag, 2000

In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 2, p. 244-260

ISSN 0172-2875

Dans les débats actuels sur le système dual de formation professionnelle, certains intervenants estiment que les transitions vers la formation et l'emploi ne peuvent plus être linéaires comme par le passé et qu'il faut améliorer la flexibilité du système dual. Comparé à ces critiques émises en Allemagne, le système dual jouit d'une image largement positive à l'étranger. Sur le plan international, le système dual est généralement considéré comme un modèle idéal qui a continué à offrir un cadre efficace pour la formation professionnelle tout entière. Les débats ont été dominés par les aspects liés aux compétences. La formation en entreprise est rarement considérée comme un processus tridimensionnel se composant de phases d'apprentissage, de travail et de vie. Les auteurs examinent l'impact de pha-



ses de formation moins structurées et stables par rapport aux processus visés par les phases d'apprentissage, de travail et de vie des formations duales.

Globalisierung und internationale Berufskompetenz: die IW-Umfrage zu Ausbildung und Beschäftigung 2000

[Mondialisation et compétence professionnelle internationale: enquête de l'IWW sur la formation et l'emploi 2000]

Lenske, Werner; Werner, Dirk

Institut der deutschen Wirtschaft - IW;

Cologne: Deutscher Instituts-Verlag, 2000, 60 p.

(Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik, 245)

ISBN 3-602-24997-2

Cette publication présente les résultats d'une enquête menée par l'IW (*Institut der deutschen Wirtschaft*: institut de l'économie allemande). Près de 4 000 entreprises ont été invitées à remplir un questionnaire portant sur leur situation en matière de formation et d'emploi.

Go global: Fremdsprachen als Standortvorteil.

[Go global: les langues étrangères, un atout dans la compétition]

Schöpfer-Grabe, Sigrid

Institut der Deutschen Wirtschaft - IW

Cologne: Dt. Inst.-Verl., 2000, 56 p.

(Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik, 239)

ISBN 3-602-24990-5

La maîtrise des langues étrangères et la compétence interculturelle constituent les bases de la réussite dans le cadre de la mondialisation. Elles font partie des qualifications supplémentaires qui seront indispensables au XXI^e siècle, à côté des compétences en matière de TIC. L'auteur s'interroge sur l'efficacité de l'enseignement des langues étrangères dans l'enseignement général aux niveaux allemand et européen. Elle examine par ailleurs l'offre d'enseignement des langues étrangères dans les écoles professionnelles, ainsi que les approches suivies par le commerce et l'industrie pour promouvoir l'apprentissage des langues en entreprise, dans la formation initiale et continue. Enfin, elle présente des perspectives d'action pour améliorer l'acquisition des lan-

gues étrangères à l'école générale, professionnelle, à l'université, dans la formation continue et dans la société en général.

DK Learning lab.

Undervisningsministeriet - UVM
Copenhagen: UVM, 2000, 64 p.

(Uddannelse, 8)

ISSN 0503-0102

Undervisningsministeriets forlag,

Strandgade 100 D,

DK-1401 København K,

Tél.: (45-33) 925220,

Fax: (45-33) 925219,

E-mail: uvm@uvm.dk,

URL: <http://www.uvm.dk/>

L'aptitude à apprendre est essentielle pour la prospérité future dans la société cognitive. Apprendre à apprendre est une compétence clé dans la future société globale. En soulignant cette approche, les ministères danois de l'Éducation et de la Recherche ont lancé le programme *Learning Lab Denmark* en juin 2000, en tant qu'organisation dynamique basée sur la recherche et des activités expérimentales. Les perspectives qu'offre cette nouvelle plate-forme dans le paysage éducatif et professionnel danois sont examinées par les experts danois et internationaux. Le numéro de ce mois de "*Uddannelse*" peut être considéré comme le coup d'envoi de la conférence officielle sur le potentiel et les perspectives du programme *Learning Lab* lancé à Copenhague les 6 et 7 novembre 2000.

Tal der taler: uddannelsesnøgletal [Faits et chiffres: les indicateurs sur l'éducation - Danemark 2000]

Undervisningsministeriet - UVM
Copenhagen: UVM, 2000, 115 p.

ISBN 87-603-1734-5

Undervisningsministeriets forlag,

Strandgade 100 D,

DK-1401 København K,

Tél.: (45-33) 925220,

Fax: (45-33) 925219,

E-mail: uvm@uvm.dk,

URL: <http://www.uvm.dk/>

Cette publication présente des chiffres clés généraux qui peuvent être considérés comme des indications sur les change-



ments et développements du système éducatif danois. Les données sont regroupées en trois domaines: les ressources, c'est-à-dire les dépenses, le nombre d'enseignants, d'écoles, etc. Les mouvements des élèves, c'est-à-dire le nombre d'élèves, les inscriptions, les passages d'une classe à l'autre et d'un niveau éducatif à l'autre ; les résultats des efforts de formation, c'est-à-dire le profil éducatif final d'une cohorte de jeunes et les relations entre l'éducation et le chômage. L'auteur met en garde contre la tentation de comparer ces chiffres avec des chiffres clés publiés précédemment, en raison des corrections dites rétrospectives apportées en permanence, notamment par l'Office statistique danois.

The Danish perspective.

Søgaard, Jørn

The Danish Centre for International Training Programmes – ACIU
Copenhagen: ACIU, 2000, 55 p.
(Internationalisation de la formation et de l'enseignement professionnels)

ISBN 87-90021-60-6

ACIU, Hesseløgade 16,
DK-2100 Copenhagen Ø,
Tél.: (45-39) 271922,
Fax: (45-39) 272217,
E-mail: aciou@aciou.dk,
URL: <http://www.aciou.dk>

Les principales questions examinées et décrites dans ce rapport sont les suivantes: le cadre conceptuel, les acteurs et les problèmes politiques, l'internationalisation au niveau de l'enseignement post-obligatoire, les exemples de bonnes pratiques, une vision d'une école professionnelle internationalisée et des recommandations d'initiatives futures, réparties en fonctions des actions à entreprendre aux niveaux national, des écoles et des enseignants. Le rapport s'appuie sur des données fournies par des interviews qualitatives réalisées avec des acteurs clés et les conclusions de trois conférences sur l'internationalisation de la FEP au Danemark. Il recommande vivement l'élaboration de deux ou trois scénarios pour la future université internationale de FEP. Cette approche devrait être combinée avec le partage d'informations, la réalisation d'analyses coût-bénéfice des activités internationales et des initiatives stratégiques en vue de l'institution-

nalisation de l'internationalisation, allant de pair avec une adaptation des méthodologies utilisées par les entreprises pour définir leurs cycles de produits.

F Évaluation des politiques régionales de formation professionnelle 1996-1999: portraits statistiques régionaux sur la formation et l'insertion professionnelles des jeunes (1993-1997).

Centre d'études et de recherches sur les qualifications - CEREQ; Comité de coordination des programmes régionaux d'apprentissage et de formation professionnelle continue

Marseille: CEREQ, 1999, 457 p.

CEREQ,
10 place de la Joliette,
BP 21321,
F-13567 Marseille cedex 02,
Tél.: (33-4) 91132828,
Fax: (33-4) 91132888,
E-mail: cereq@cereq.fr,
URL: <http://www.cereq.fr/>

Ce document s'inscrit dans le cadre de la démarche d'évaluation des politiques régionales de formation conduite par le Comité de coordination des programmes régionaux de formation professionnelle et d'apprentissage (CCPR). Il constitue le volet quantitatif de cette évaluation et complète les travaux de nature qualitative réalisés dans les 26 régions. Les portraits statistiques ont été mis au point par le CEREQ, dans le cadre du groupe statistique pour l'évaluation (GSE). Le GSE est composé de représentants de l'Institut National de la Statistique et des Études Économiques (INSEE), de la Direction de l'Animation de la Recherche des Études et des Statistiques (DARES), de la Direction de la Programmation et du Développement (DPD), du CEREQ, du CCPR et d'experts régionaux (Bourgogne, Centre, Languedoc-Roussillon et Pays-de-la-Loire). L'ouvrage propose, sur la période 1996-1997, un éclairage comparé des politiques régionales de formation professionnelle, des conditions d'insertion professionnelle des jeunes et du contexte socio-économique dans lequel elles s'inscrivent. Il se compose de deux parties: des typologies statistiques permettant de comparer les régions entre elles, d'une part, et une présentation des 26 portraits détaillés d'autre part.



Internet, nouveaux horizons pour la formation: expériences en Espagne, France, Pays-Bas et Royaume-Uni: rapport de synthèse.

Debret, Dominique; Hellouin, Valérie; Maillot, Jérôme

Centre pour le développement de l'information sur la formation permanente - Centre INFFO

Paris-la-Défense: Centre INFFO, 1999, 243 p.

ISBN 2-911577-53-1

Centre INFFO,

Tour Europe,

33 place des Corolles,

F-92049 Paris-la-Défense Cedex,

Tél.: (33-1) 41252222,

Fax: (33-1) 47737420,

E-mail: cinffo1@centre-inffo.fr,

URL: <http://www.centre-inffo.fr/>

Depuis plusieurs années, les pratiques de formation via Internet ou Intranet se développent en France et en Europe de manière exponentielle. Dans le cadre d'un projet ADAPT bis et avec la collaboration de partenaires espagnols (Grupo IBEREMA et INEM), le Centre INFFO a engagé une étude internationale de ces innovations dans quatre pays européens (Espagne, France, Pays-Bas, Royaume-Uni). Ce rapport présente, pour chaque pays, des expériences de formation professionnelle en direction de salariés, dans des secteurs d'activités variés. De nombreuses modalités pédagogiques et différents types d'outils utilisés sur Internet ou Intranet figurent dans ce recueil d'expériences. Formés et formateurs livrent également leur opinion sur les dispositifs auxquels ils ont participé.

Document disponible sur le site web du Centre INFFO en format PDF (10317 Ko) et en format compressé ".zip" (8411 Ko). Il est également possible de le télécharger selon plusieurs modules.

Édition en ligne: http://www.centre-inffo.fr/rapport_internet_adapt.html

Les acteurs de la formation professionnelle: pour une nouvelle donne: rapport au Premier ministre.

LINDEPERG G

Paris: Assemblée nationale, 1999, 350 p.

Ce rapport, qui s'inscrit dans le prolongement du Livre blanc du secrétariat d'État

à la Formation professionnelle, dégage les faiblesses de notre système de formation professionnelle concernant le rôle de l'État, des partenaires sociaux et des conseils régionaux, les partenariats entre l'État et les Régions, entre les Pouvoirs publics et les partenaires sociaux, le rôle et l'organisation des instances de concertation. Trente six propositions sont formulées, s'articulant autour de trois axes: clarification de la compétence des différents acteurs, rénovation des instances de coordination, construction d'un service de proximité en direction des entreprises (renforcement du service de proximité des OPCA-Organismes Paritaires Collecteurs Agréés) et des personnes (accueil, information, orientation professionnelle).

Édition en ligne: <http://www.centre-inffo.fr/rapportlindeperg.html>

FIN The single market for education and national educational policy: europeanisation of Finnish education policy discourses 1987-1997.

Ollikainen, Aaro

Turku: University of Turku, 1999, 310 p. ISBN 951-29-1519-7

Turun yliopisto,

Koulutusosologian tutkimuskeskus,

FIN-20014 Turku

L'éducation a été perçue traditionnellement comme un domaine d'action marginal pour l'Union européenne. La politique de l'UE en matière d'éducation s'appuie sur des mécanismes limités de financement et de réglementation. Cependant, l'éducation et la formation sont considérées comme des vecteurs essentiels du développement économique, social et culturel futur de la Communauté. Cette étude examine l'argumentaire utilisé dans le cadre de l'europeanisation de la politique éducative de la Finlande. Dans cette approche, les concepts, les objectifs et les arguments élaborés au niveau européen sont tacitement intégrés dans les textes politiques nationaux. L'Union européenne modifie l'environnement opérationnel dans lequel se dessinent et se réalisent les politiques nationales.



UK **Creating learning cultures: next steps in achieving the learning age: the second report of the National Advisory Group for Continuing Education and Lifelong Learning / Chair professor R.H. Fryer.**

National Advisory Group for Continuing Education and Lifelong Learning - NAGCELL; Department for Education and Development - DfEE

Nottinghamshire: DfEE, 1999, 37 p.

DfEE Publications,

P.O. Box 5050,

Sherwood Park, Annesley,

UK-Nottinghamshire NG15 0DJ,

Tél.: (44-845) 6022260,

Fax: (44-845) 6033360,

E-mail: dfee@prologistics.co.uk,

URL: <http://www.dfee.gov.uk/>

Cette publication est le deuxième rapport du Comité consultatif national pour la formation continue et l'apprentissage tout au long de la vie. Il comprend des recommandations adressées au ministre de l'Éducation et de l'Emploi. Après un chapitre d'introduction, la section deux commence par un bref examen des progrès réalisés pour la mise en place du programme du gouvernement pour l'appren-

tissage tout au long de la vie. Il décrit différentes manières de rendre plus visibles et de consolider les initiatives et les résultats actuels. La section trois examine brièvement les principales dimensions du changement social et culturel actuel, en montrant comment le développement des cultures d'apprentissage doit se positionner par rapport à ce changement. La section quatre se concentre sur la demande d'apprentissage tout au long de la vie et les moyens de le renforcer et de l'élargir, ce qui représente un défi permanent et essentiel pour l'ensemble de la stratégie gouvernementale. La section cinq examine certaines implications du fonctionnement actuel du système d'allocations pour le développement de l'apprentissage tout au long de la vie. La section six porte sur l'apprentissage au sein de la famille et la section sept sur la citoyenneté et le développement des capacités. La section huit examine les moyens d'encourager le développement de l'apprentissage tout au long de la vie grâce à des partenariats efficaces et la section neuf présente des propositions pour les travaux futurs.

Édition en ligne: <http://www.lifelonglearning.co.uk/nagcell2/nagcell2.pdf>



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) 49 01 11 General
Tel. (30-31) 49 00 79 Secretariat
Fax (30-31) 49 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.gr>
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
Tél. (32-71) 20 61 73
Tél. (32-71) 20 61 74 F. Denis
Fax (32-71) 20 61 98
Nadine Derwiduée
E-mail: nadine.derwiduee@forem.be
Fabienne Denis
E-mail: fabienne.denis@forem.be
Web address: <http://www.forem.be>

VDAB/ICODOC

Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding
Intercommunautair documentatiecentrum voor beroepsopleiding
Keizerlaan 11
B-1000 BRUXELLES
Tél. (32-2) 506 04 58
Tél. (32-2) 506 04 59
Fax (32-2) 506 04 28
Reinald Van Weydeveldt
E-mail: rvweydev@vdab.be
Web address: <http://www.vdab.be>

DEL

Danmarks Erhvervspaedagogiske Laereruddannelse
The National Institute for Educational Training of Vocational Teachers
Rosenørns Allé 31
DK-1970 FREDERIKSBERG C
Tél. (45-35) 24 79 50 Ext. 317
V. Aarkrog
Tél. (45-35) 24 79 50 Ext. 301
M. Heins
Fax (45-35) 24 79 40
Fax (45-35) 24 79 40
Vibe Aarkrog
E-mail: vibe.aarkrog@delud.dk
Merete Heins
E-mail: merete.heins@delud.dk
Web address: <http://www.delud.dk>

BIBB

Bundesinstitut für Berufsbildung
Hermann-Ehlers-Str. 10
D-53113 BONN
Tél. (49-228) 107 21 26 Dr. U. Risse
Tél. (49-228) 107 21 31 M. Krause
Dr. Ursula Risse
E-mail: risse@bibb.de
Martina Krause
E-mail: krause@bibb.de
Web address: <http://www.bibb.de>

OEEK

Organisation for Vocational Education and Training
1 Ilioupoleos Street
GR-17236 ATHENS
Tél. (30-1) 976 44 64
Tél. (30-1) 979 33 47 H. Barkaba
Fax (30-1) 976 44 64
Fax (30-1) 973 15 93 H. Barkaba
Loukas Zahilas
E-mail: zalouk@hol.gr
Hermioni Barkaba
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
Tél. (34-91) 585 95 82
Tél. (34-91) 585 95 80
M. Luz de las Cuevas Torresano
Fax (34-91) 377 58 81
Fax (34-91) 377 58 87
Bernardo Diez Rodriguez
Maria Luz de las Cuevas Torresano
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
Tour Europe Cedex 07
F-92049 PARIS LA DEFENSE
Tél. (33-1) 41 25 22 22
Fax (33-1) 47 73 74 20
Patrick Kessel
E-mail: kessel@centre-inffo.fr
Danièle Joulieu
E-mail: cidoc@centre-inffo.fr
Stéphane Héroult
E-mail: cidoc@centre-inffo.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
Tél. (353-1) 607 05 36
Fax (353-1) 607 06 34
Margaret Carey
E-mail: careym@iol.ie
Jean Wrigley
Web address: <http://www.fas.ie>

ISFOL

Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori
Via Morgagni 33
I-00161 ROMA
Tél. (39-06) 44 59 01
Fax (39-06) 44 29 18 71
Alfredo Tamborlini
Colombo Conti
E-mail: isfol.doc2@iol.it
Luciano Libertini
E-mail: isfol.doc2@iol.it
Web address: <http://www.isfol.it>

FOPROGEST asbl

23, rue Aldringen
L-2011 LUXEMBOURG
Tél. (352) 220266
Fax (352) 220269
Jerry Lenert
lenert@men.lu
Sybille Beaufils
sybille.beaufils@ci.educ.lu
Raymond Meyers
raymond.meyers@skynet.be

CINOP

Centrum voor Innovatie van Opleidingen
Centre for Innovation of Education and Training
Pettelaarpark 1
Postbus 1585
5200 BP's-HERTOGENBOSCH
The Netherlands
Tél. (31-73) 680 08 00
Tél. (31-73) 680 08 62 M. Jacobs
Fax (31-73) 612 34 25
Martin Jacobs
E-mail: mjacobs@cinop.nl
Astrid Busser
E-mail: abusser@cinop.nl
Web address: <http://www.cinop.nl>

abf-Austria

Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschung
Rainergasse 38
A-1050 WIEN
Tél. (43-1) 545 16 71 31
Fax (43-1) 545 16 71 22
Susanne Klimmer
E-mail: klimmer@ibw.at
Marlis Milanovich (IBE)
E-mail: milanovich@ibe.co.at
Web address: <http://www.ibw.at>
Web address: <http://www.ibe.co.at>



Organisations associées

CIDES

Centro de Informação e Documentação Económica e Social
Ministério do Trabalho e da Solidariedade
Praça de Londres 2-1° Andar
P-1091 LISBOA Codex
Tél. (351-21) 844 12 18
O. Lopes dos Santos
Tél. (351-21) 843 10 37 F. Hora
Fax (351-21) 840 61 71
Odete Lopes dos Santos
E-mail:
odete.santos@deppmts.gov.pt
Fátima Hora
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
Tél. (358-9) 77 47 71 24 M. Kyrö
Tél. (358-9) 77 47 72 43 A. Mannila
Fax (358-9) 77 47 78 65
Matti Kyrö
E-mail: matti.kyro@oph.fi
Arja Mannila
E-mail: arja.mannila@oph.fi
Web address: <http://www.oph.fi>

SIP

Internationella Programkontoret för utbildningsområdet
The Swedish International Programme Office for Education and Training
Box 22007
S-104 22 STOCKHOLM
Tél. (46-8) 453 72 00
Tél. (46-8) 453 72 73 Heléne Säll
Fax (46-8) 453 72 01
Fax (46-8) 453 72 02 H. Säll
Heléne Säll
E-mail: helene.sall@eupro.se
Gunilla Spens (NIWL)
E-mail: gunilla.spens@niwl.se
Rolf Nordanskog
rolf.nordanskog@programkontoret.se
Web address: <http://www.eupro.se>
Web address: <http://www.niwl.se>

CIPD

The Chartered Institute of Personnel and Development
CIPD House
35 Camp Road
LONDON, SW19 4UX, United Kingdom
Tél. (44-208) 971 90 00 J. Schramm
Tél. (44-208) 971 90 00 J. Schramm
Fax (44-208) 263 33 33
Fax (44-208) 263 34 00
Jennifer Schramm
E-mail: j.schramm@cipd.co.uk
Cathy Doyle
E-mail: c.doyle@cipd.co.uk
Web address: <http://www.cipd.co.uk/login/splashscreen.asp>

NCU

Leonardo Norge
P.O. Box 2608
St. Hanshaugen
N-0131 OSLO
Tél. (47-22) 86 50 00
Fax (47-22) 20 18 01
Anne Tronvall
E-mail:
Anne.tronvall@teknologisk.no
Grethe Kjellidahl
E-mail: kjeg@teknologisk.no
Web address: <http://www.teknologisk.no/leonardo/>

MENNT

samstarfsvettvangur atvinnulífs og skóla
EDUCATE - Iceland
Laugavegi 51
IS-101 REYKJAVIK
Tél. (354) 511 26 60
Fax (354) 511 26 61
Stefania Karlsdóttir
Stefania@mennt.is
Adalheidur Jónsdóttir
alla@mennt.is
<http://www.mennt.is>

DGEAC

European Commission
DG Education and Culture
Rue de la Loi 200
B-1049 BRUXELLES/BRUSSEL
(32-2) 295 75 62 Ms. E. Spachis
(32-2) 295 59 81 Ms. D. Marchalant
(32-2) 295 57 23
(32-2) 296 42 59
Ms. Eleni Spachis
eleni.spachis@cec.eu.int
Ms. Dominique Marchalant
dominique.marchalant@cec.eu.int
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 BRUSSEL/BRUXELLES
Tél. (32-2) 238 30 11
Fax (32-2) 230 65 62
Ms. Patricia Wastiau-Schlüter
Director
E-mail: info@eurydice.org
Web address: <http://www.eurydice.org>

ETF

European Training Foundation
Villa Gualino
Viale Settimio Severo 65
I-10133 TORINO
Tél. (39-011) 630 22 22
Fax (39-011) 630 22 00
Ms. Gisela Schüring
Information and Publications Department
E-mail: gis@etf.eu.int
Ms. Denise Loughran
Librarian
E-mail: dlo@etf.eu.int
Web address: <http://www.etf.eu.int/etfweb.nsf/>

ILO

International Labour Office
BIT
Bureau International du Travail
4 Route des Morillons
CH-1211 GENEVE 22
Tél. (41-22) 799 69 55
Fax (41-22) 799 76 50
Ms. Pierrette Dunand
Employment & Training Department
Documentalist
E-mail: dunand@ilo.org
Web address: <http://www.ilo.org>

OIT

Centre international de formation de l'OIT
125 Corso Unità d'Italia
I-10127 TORINO
Tél. (39-011) 693 65 10
Fax (39-011) 693 63 51
Ms. Catherine Krouch
Documentation
E-mail: C.Krouch@itcilo.it
Web address: <http://www.itcilo.org>

CINTERFOR/OIT

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

DfEE

Department for Education and Employment
Room E3
Moorfoot
SHEFFIELD
S1 4PQ
United Kingdom
Tél. (44-114) 259 33 39
Fax (44-114) 259 35 64
Ms. Julia Reid
Librarian
E-mail: library.dfee.mf@gtmet.gov.uk
Web address:
<http://www.open.gov.uk/index/..dfee/dfeehome.htm>

FVET

Foundation for Vocational Education and Training Reform
Liivalaia 2
EE-10118 TALLINN
Tél. (372) 631 44 20
Fax (372) 631 44 21
Ms. Lea Orro
Managing Director
E-mail: lea@sekr.ee
Ms. Tiina Enok
E-mail: tiina@sekr.ee
Web address: <http://www.kutseharidus.ee/>



**Derniers
numéros
en français**



N° 18/99

Apprendre dans l'entreprise

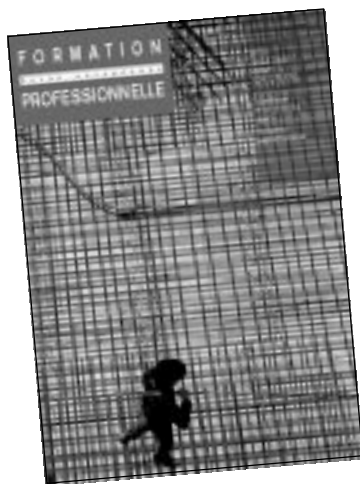
- Formation, compétences, apprentissages: quelles conditions pour de nouveaux modèles? (Philippe Méhaut)
- La voie étroite. Le travail en équipe: entre appellation frauduleuse et organisation du travail innovante (Holger Bargmann)

D'une perspective européenne

- Les programmes d'éducation et de formation professionnelle de la CE et de l'UE de 1974 à 1999 – ébauche d'un bilan historique critique (Burkart Sellin)
- La formation professionnelle en Europe: déterminants individuels et institutionnels (Steven McIntosh)
- La formation scolaire multilingue, une qualification clé dans l'espace professionnel européen (Peter Graf)

Études de cas

- Formation et modèles d'articulation entre les écoles techniques et l'industrie *maquiladora* du nord du Mexique (Alfredo Hualde Alfaro)



N° 19/2000

La politique et son évolution

- Politiques et perspectives: un entretien avec Mme Viviane Reding, Membre de la Commission

Recherche

- Renforcer la capacité d'insertion professionnelle des travailleurs âgés: un pari que l'on peut gagner? (Dominique Kiekens, Paulette De Coninck)
- Âges et limites mouvants – Le vieillissement et la flexibilisation envisagés dans la perspective du cycle de vie (Ruud J. A. Muffels)
- L'entreprise de l'avenir: ses incidences sur la formation professionnelle (Richard Curtain)
- Dynamique du savoir, communautés de pratique: nouvelles perspectives pour la formation (Massimo Tomassini)
- Types de formation professionnelle: perception de leur utilité (Miguel Aurelio Alonso García)



N° 20/2000

Politique de l'Union européenne: une rétrospective

- Le cadre politique et juridique du développement de la politique de formation dans l'Union européenne. Première partie: du traité de Rome au traité de Maastricht (Steve Bainbridge, Julie Murray)

Questions de politique actuelles

- Mémoire de Berlin pour la modernisation de la formation professionnelle. Orientations pour la création d'un système dual, pluriel et modulaire ("système DPM") d'éducation et formation tout au long de la vie
- En quête de la qualité dans les écoles. Le point de vue des employeurs (Groupe de travail informel des fédérations d'employeurs)
- Travailler pour apprendre: une approche holistique de l'éducation et de la formation des jeunes (Peter Senker, Helen Rainbird, Karen Evans, Phil Hodgkinson, Ewart Keep, Malcolm Maguire, David Raffe, Lorna Unwin)

Développements de politique: débats

- Les personnes faiblement qualifiées sur le marché européen du travail: vers une plate-forme minimale d'enseignement? (Eugenia Kazamaki Ottersten, Hilary Steedman)
- Le concept de plate-forme minimale d'enseignement - Contenu éducatif et méthodes pour améliorer la situation des bas niveaux de qualification (Arthur Schneeberger)
- Parvenir à une plate-forme minimale d'enseignement pour tous - Questions cruciales pour les stratégies et les options politiques. (Roberto Carneiro)



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 Steve Bainbridge (rédacteur) par téléphone: (30-31) 490 111, par fax: (30-31) 490 175 ou par courrier électronique à l’adresse suivante: sb@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 Formation professionnelle qui paraissent au cours de l'année, s'il n'est pas résilié avant le 30 novembre.

La revue Formation professionnelle vous sera expédiée par l'Office des publications de l'UE 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!

Abonnement annuel (hors TVA): EUR 15
Prix à l'unité (hors TVA): EUR 7



CEDEFOP

Centre européen pour le développement de la formation professionnelle

Europe 123, GR-57001 THESSALONIKI (Pylea)

Adresse postale:

PO Box 22427, GR-55102 THESSALONIKI

Tél. (30-31) 490 111 Fax (30-31) 490 020

E-mail: info@cedefop.gr

Page d'accueil: www.cedefop.gr

Site interactif: www.trainingvillage.gr