

# FORMATION

R e v u e e u r o p é e n n e

# PROFESSIONNELLE

N° 17

mai – août 1999/II

ISSN 0378-5092

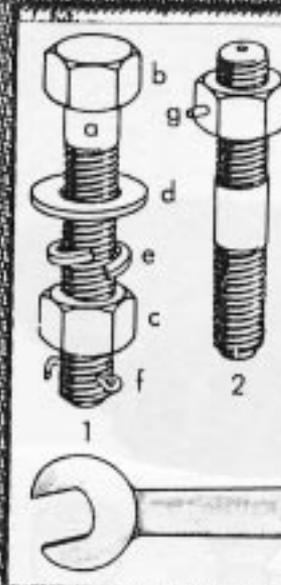
Formation  
et organisation  
du travail  
page 3/15

Formation et culture  
page 27

Systèmes  
page 40/48

De nouveaux besoins  
de compétences -  
la théorie et la pratique  
page 55/66

Recherche européenne  
en formation  
professionnelle  
page 74





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

**Europe 123**  
**GR-57001 THESSALONIKI**  
**(Pylea)**

**Adresse postale:**  
**PO Box 22427**  
**GR-55102 THESSALONIKI**

**Tel.: (30-31) 490 111**  
**Fax (30-31) 490 020**  
**E-mail: info@cedefop.gr**  
**Page d'accueil:**  
**www.cedefop.gr**  
**Site Web interactif:**  
**www.trainingvillage.gr**

Le CEDEFOP apporte son concours à la Commission en vue de favoriser, au niveau communautaire, la promotion et le développement de la formation et de l'enseignement professionnels, grâce à l'échange d'informations et la comparaison des expériences sur des questions présentant un intérêt commun pour les Etats membres.

Le CEDEFOP constitue un lien entre la recherche, la politique et la pratique en aidant les décideurs politiques et les praticiens de la formation, à tous les niveaux de l'Union européenne, à acquérir une compréhension plus claire des développements intervenus en matière de formation et d'enseignement professionnels, leur permettant ainsi de tirer des conclusions en vue de l'action future. Par ailleurs, il encourage les scientifiques et les chercheurs à identifier les tendances et les questions futures.

Le Conseil d'administration du CEDEFOP a approuvé une série de priorités à moyen terme pour la période 1997-2000. Elles esquissent trois thèmes qui constituent le point central des activités du CEDEFOP:

- promotion des compétences et de l'éducation et la formation tout au long de la vie;
- suivi des développements en matière de formation et d'enseignement professionnels dans les Etats membres, et
- au service de la mobilité et des échanges européens.

**Rédacteur en chef: Steve Bainbridge**

## Comité de rédaction:

Président:

**Jean-François Germe** Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM), France

**Matéo Alaluf**

**Tina Bertzeletou**

**Hilary Steedmann**

Université Libre de Bruxelles (ULB), Belgique  
 CEDEFOP

National Institute of Economic and Social Research, London, Great Britain

**Gunnar Eliasson**

**Alain d'Iribarne**

The Royal Institute of Technology (KTH), Sweden  
 Laboratoire d'Economie et de Sociologie du Travail (LEST-CNRS), France

**Arndt Sorge**

**Reinhard Zedler**

**Jordi Planas**

**Manfred Tessaring**

**Sergio Bruno**

Humboldt-Universität Berlin, Deutschland

Institut der deutschen Wirtschaft Köln, Deutschland

CEDEFOP

CEDEFOP

Università di Roma, Italia

Publié sous la responsabilité de :  
 Johan van Rens, directeur  
 Stavros Stavrou, directeur adjoint

Réalisation technique, coordination :  
 Bernd Möhlmann

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

Maquette : Agence  
 Zühlke Scholz & Partner GmbH, Berlin

Couverture :  
 Rudolf J. Schmitt, Berlin

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

Clôture de la rédaction : 01.07.1999

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

N° de catalogue: HX-AA-99-002-FR-C

Printed in Italy, 1999

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

**Les opinions des auteurs ne reflètent pas obligatoirement la position du CEDEFOP. Les auteurs expriment dans la *Revue Européenne "Formation Professionnelle"* leur analyse et leur point de vue individuels qui peuvent être partiellement contradictoires. La revue contribue ainsi à élargir au niveau européen, une discussion fructueuse pour l'avenir de la formation professionnelle.**

**Si vous souhaitez contribuer par un article, cf. page 96**



# Sommaire

## Formation et organisation du travail

### Les contraintes nouvelles de formation dans les entreprises ..... 3

Jacques Delcourt

*La concurrence enclenche des processus qui diminuent les barrières traditionnelles entre les fonctions de développement des produits, des procédés et des ressources humaines.*

### Risques et chances de l'apprentissage sur le poste de travail ..... 15

Edgar Sauter

*Sous ses différentes formes, l'apprentissage intégré au travail combine de nombreux avantages économiques et pédagogiques pour l'organisation de la formation.*

## Formation et culture

### Le système éducatif français comme expression d'une culture politique ..... 27

Alain d'Iribarne; Philippe d'Iribarne

*Bien des efforts restent nécessaires pour adapter, à tous les niveaux, le système français de formation aux besoins actuels de la société, tout en tenant compte des spécificités de la société française.*

## Systemes

### Objectifs et modalités du financement de la formation professionnelle - Une comparaison internationale ..... 40

Folkmar Kath

*L'acquisition de qualifications professionnelles ouvre aux jeunes de bonnes perspectives de carrière et éloigne ainsi la menace du chômage.*

### Les efforts actuels de réforme de l'enseignement professionnel en Suisse ..... 48

Philipp Gonon

*Cet article retrace l'histoire du système de formation suisse, qui est mal connu, et présente quelques projets de réforme récents.*

## De nouveaux besoins de compétences - la théorie et la pratique

### Structures et objectifs d'une formation professionnelle globale ..... 55

Bernd Ott

*Dans le passé, la compétence professionnelle d'action a souvent été assimilée à un ensemble de qualifications purement techniques, transmissibles grâce à des connaissances et à des capacités étroitement liées à la spécialité. Néanmoins, cette exigence ne suffit plus dans le contexte d'une formation professionnelle tournée vers l'avenir.*



**Quelles qualifications dispenser à l'avenir?  
Le rôle de l'Internet et des systèmes en ligne.**

**Hypothèses et acquis ..... 66**

Angelika Lippe-Heinrich

*La gestion en ligne et les applications de l'Internet seront sans le moindre doute appelées à jouer dans les années à venir un rôle essentiel. La création de nouveaux emplois par l'exploitation de nouveaux marchés et le développement de nouveaux produits et de nouveaux services constitue un impératif primordial des mutations globales, mais ne se fera pas spontanément.*

**Recherche européenne en formation professionnelle**

**L'état de la recherche européenne en formation professionnelle,  
ses fonctions et ses problèmes ..... 74**

Burkart Sellin; Phillip Grollmann

*À l'heure actuelle, la recherche européenne en formation professionnelle n'a pas eu pour moindre résultat de créer un volume de savoir considérable, tant explicite qu'implicite, sur la recherche transnationale et la coopération à la recherche. Ce savoir n'est toutefois attesté actuellement de manière étendue et comparative qu'à un niveau rudimentaire.*

**À lire**

**Choix de lectures ..... 82**



# Les contraintes nouvelles de formation dans les entreprises



**Jacques Delcourt**

*Professeur émérite, sociologue, Institut des Sciences du Travail, Université Catholique de Louvain, Belgique*

## Introduction

Les réflexions suivantes s'inscrivent dans le prolongement d'un ensemble de rapports portant sur 47 entreprises européennes et dont l'objectif était de repérer les processus de genèse et de développement de la qualification en entreprise (Delcourt et Méhaut, 1993). Elle a porté sur des unités ou des entreprises dans lesquelles l'organisation du travail (O.T.) avait été profondément modifiée au cours des dernières années.

La recherche visait avant tout à reconnaître les nouvelles compétences utilisées suite à l'introduction de la nouvelle organisation du travail, qu'elle ait été induite ou non par des évolutions technologiques. L'objectif était, en outre, de repérer les séquences de formation explicites ou discrètes soutenant l'introduction de ces nouvelles formes d'organisation et, enfin, d'analyser les conséquences possibles des nouvelles méthodes productives sur la formation.

## Essai de définition et de classification des nouvelles formes d'organisation du travail

La notion de "nouvelles formes d'organisation du travail" peut être regroupée en deux catégories.

Dans la première sont reprises les formes d'organisation accompagnant le passage d'une production limitée vers une production de moyennes ou grandes séries. Dans de tels cas, les risques de déprofessionnalisation du travailleur artisanal et d'une déqualification du travail sont

grands, mais tout dépend du degré de mécanisation, d'automatisation et d'informatisation impliqué par cette dimension accrue de l'échelle de production.

Dans une seconde catégorie se classent les entreprises, établissements ou ateliers dans lesquels on passe de la production de grandes séries et de la recherche d'économies d'échelle à une production spécialisée, différenciée, réalisée en fonction des spécifications des clients ou commanditaires et sur base d'une orientation clientéliste des organisations. À ce niveau, l'attention se porte davantage sur les "économies de gamme" que sur les "économies d'échelle". Dans cette ligne, les entreprises cherchent à améliorer la qualité des produits, à élargir la gamme des biens et services offerts, à développer et à introduire des technologies flexibles et, en conséquence, à transformer leurs systèmes de production et d'organisation, comme encore leurs systèmes internes et externes d'information et de communication indispensables au fonctionnement coordonné et intégré de réseaux complexes de relations. On parle alors du développement d'entreprises réticulaires.

De nos jours, nombreuses sont les entreprises amenées à produire ou à travailler sur mesure, à fabriquer des produits selon une gamme d'options ou pour satisfaire les demandes et les préférences diverses des multiples catégories de clients ou de commanditaires.

D'où la nécessité pour l'entreprise moderne de s'engager dans des productions personnalisées, spécialisées, flexibles et changeantes.

**Quels que soient les facteurs à la base de l'introduction des nouvelles formes d'organisation du travail et des entreprises, ces formes ont inévitablement des implications sur les transactions entre les opérateurs, comme entre eux et les cadres de l'organisation, ainsi que sur les compétences requises des uns et des autres, sur les processus de genèse et d'acquisition de nouvelles compétences, sur les contenus et processus de formation, de même que sur les enjeux et les modèles de la négociation individuelle ou collective.**



***“Les effets de la concurrence sur les produits et sur les processus signifient que l’entreprise doit faire face à la fois aux contraintes du marché et à l’évolution des technologies dans les activités marchandes et industrielles. Dans ces conditions, elle se doit d’intégrer de plus en plus finement, d’une part, la logique industrielle qui définit les procès de production et, d’autre part, la logique marchande orientée vers le marché.”***

## **Les explications de l’émergence d’entreprises qualifiantes: le point de vue managérialiste**

### **Le jeu de la concurrence dans l’introduction de formes qualifiantes d’organisation du travail et des entreprises**

Quels que soient les changements répétés dans les organisations, ils découlent de l’aiguïsement de la concurrence.

Les entreprises des pays les plus avancés doivent s’orienter vers des productions et des produits plus élaborés. La concurrence les conduit de manière permanente à diversifier et à renouveler la gamme des produits, à développer la qualité et la fiabilité des produits, à raccourcir les délais de production et de fourniture et à développer les services à la clientèle.

La concurrence influe également sur les procès de production, dans la mesure où les entreprises recherchent une “fiabilisation” et une flexibilité accrues de processus technologiques complexes et une intégration entre les fonctions d’approvisionnement, de production, de commercialisation, de conception, de recherche et de développement, comme aussi de formation des ressources humaines.

Les effets de la concurrence sur les produits et sur les processus signifient que l’entreprise doit faire face à la fois aux contraintes du marché et à l’évolution des technologies dans les activités marchandes et industrielles. Dans ces conditions, elle se doit d’intégrer de plus en plus finement, d’une part, la logique industrielle qui définit les procès de production et, d’autre part, la logique marchande orientée vers le marché.

Le jeu de ces deux logiques induit un décloisonnement: d’abord à l’intérieur de l’entreprise et ensuite dans ses relations extérieures.

À l’intérieur, on s’attelle au développement de la collaboration entre les unités de production et les bureaux de recherche, d’études et de conception, de même qu’avec les services d’achat en amont et d’approvisionnement en aval. La collaboration se développe aussi avec des ser-

vices de commercialisation et tous les services en relation directe avec les clients. Grâce au développement des systèmes intégrés de communication, l’entreprise se présente de plus en plus sous la forme d’un réseau, d’une chaîne dans laquelle les travailleurs sont, à la fois, clients et fournisseurs d’autres travailleurs de l’entreprise. Cela conduit à une tendance à la solidarisation de l’organisation et au développement du travail coopératif (Zarifian, 1993). Ce travail coopératif est d’ailleurs renforcé par des techniques qui, tels les cercles de qualité, visent à une activation et à une socialisation des savoirs et au développement d’implication des travailleurs par la mise en évidence d’une image de marque ou par la mise en jeu d’une nouvelle culture d’entreprise.

Mais si l’horizontalité des relations entraîne des formes horizontales de contrôle, elle n’exclut pas que les nouveaux systèmes de gestion donnent un essor à un service de planification et d’ordonnement d’une fonction de rationalisation et d’objectivation et à une organisation à nouveau confisquée par une logique hiérarchico-fonctionnelle (Zarifian, 1993, op. cit.). Dans la réalité, l’évolution n’est jamais unilinéaire.

Le second décloisonnement se découvre dans les relations extérieures de l’entreprise. Il s’opère entre les diverses parties de l’entreprise et ses fournisseurs et distributeurs. Les nouvelles formes d’organisation se caractérisent également par l’ouverture toujours plus large de l’éventail des relations externes. Soucieuses de s’intégrer dans leur environnement, les entreprises se redéveloppent en centres de profits ou sous forme d’unités de PME et recourent de plus en plus à la sous-traitance. Désireuses de produire juste à temps, les entreprises se constituent en réseaux, se liant par des contrats de sous-traitance. Cette coordination des opérations internes et externes est facilitée par tous les systèmes d’information et de communication intégrant les différents réseaux.

Mais les accords de coopération entre entreprises ne se limitent pas aux problèmes de production, ils peuvent aussi concerner des opérations complexes visant à la création de produits ou à la mise en



œuvre de procédés nouveaux et au développement de recherches en commun.

### **L'impact de la concurrence sur les fonctions d'innovation et de qualification**

De nos jours, dans les économies avancées, la concurrence joue le plus souvent dans le sens de la qualité, de la fiabilité et de la variété des produits; la recherche de l'adaptabilité et de la flexibilité des travailleurs; la "reprogrammabilité" des appareils et la poursuite de combinaisons toujours plus fines entre les logiques industrielle et marchande à travers une intégration organisationnelle favorisée par les réseaux informatiques.

Mais l'effet de la concurrence se poursuit. La concurrence joue sur la longueur des temps d'innovation et de mise au point des produits, des modèles et des processus de production. Elle enclenche des processus visant de manière permanente à l'innovation et au jumelage des innovations marchandes et technologiques. Ce qui, à son tour, implique le décloisonnement des barrières traditionnelles entre les fonctions de développement des produits, des procédés et des ressources humaines.

Partant de là, les experts se sont d'ailleurs mis à parler d'entreprises qualifiantes: une notion qu'ils relient spontanément à celle d'entreprise innovante.

Une entreprise qualifiante peut être caractérisée par les éléments suivants:

- La polyvalence requise des opérateurs;
- L'importance accrue des relations horizontales versus les relations hiérarchiques;
- Le travail en réseau et le décloisonnement des ateliers ou bureaux;
- Le développement de la participation et des responsabilités liées à une exécution stricte des fonctions;
- La recherche de l'innovation versus la répétition à l'identique.

Une entreprise n'est et ne reste qualifiante que si elle est innovante de manière permanente et parvient à instiller une capacité de changement parmi ses travailleurs.

Elle doit offrir aux opérateurs une chance de contribuer de manière permanente au changement et au développement de l'entreprise. Elle ne peut correspondre aux impératifs d'innovation, de qualification, qu'à travers des séquences récurrentes et alternantes d'apprentissage et de formation (Villeval, 1994).

La diffusion d'un esprit entrepreneurial dans l'organisation implique que l'entreprise concède du temps aux personnes et aux groupes et qu'elle leur reconnaisse un droit à l'erreur. Elle requiert, en outre, le développement des compétences gestionnaires et transactionnelles des opérateurs, et donc la transmission des bases leur permettant de correspondre au nouvel impératif communicationnel (Villeval, op. cit.).

La concurrence ne multiplie donc pas seulement des défis à rencontrer dans la diffusion de savoirs, mais aussi dans la production de nouveaux savoirs. Ce qui ne va pas sans établir de nouveaux rapports entre travail et organisation, entre innovation, formation et compétences. Incontestablement, les formes nouvelles d'organisation du travail et des entreprises qui découlent du jumelage entre les processus de production et d'innovation requièrent des formes nouvelles de production et de diffusion des connaissances et des compétences. Le "juste-à-temps" ne s'impose pas seulement au niveau de la production et de l'innovation, mais aussi au niveau de la qualification et donc de la formation et de l'apprentissage. Dans l'entreprise innovante, les fonctions de production de savoir et les capacités de faire-savoir deviennent stratégiques.

### **Par-delà la qualité totale: la recherche d'une stratégie d'innovation totale**

Pour rester qualifiante, l'entreprise doit devenir innovante de manière permanente. Mais qu'entend-on exactement par innovation? Pour répondre à cette question, la distinction entre petite et grande innovation (Zarifian, op. cit.) paraît opportune.

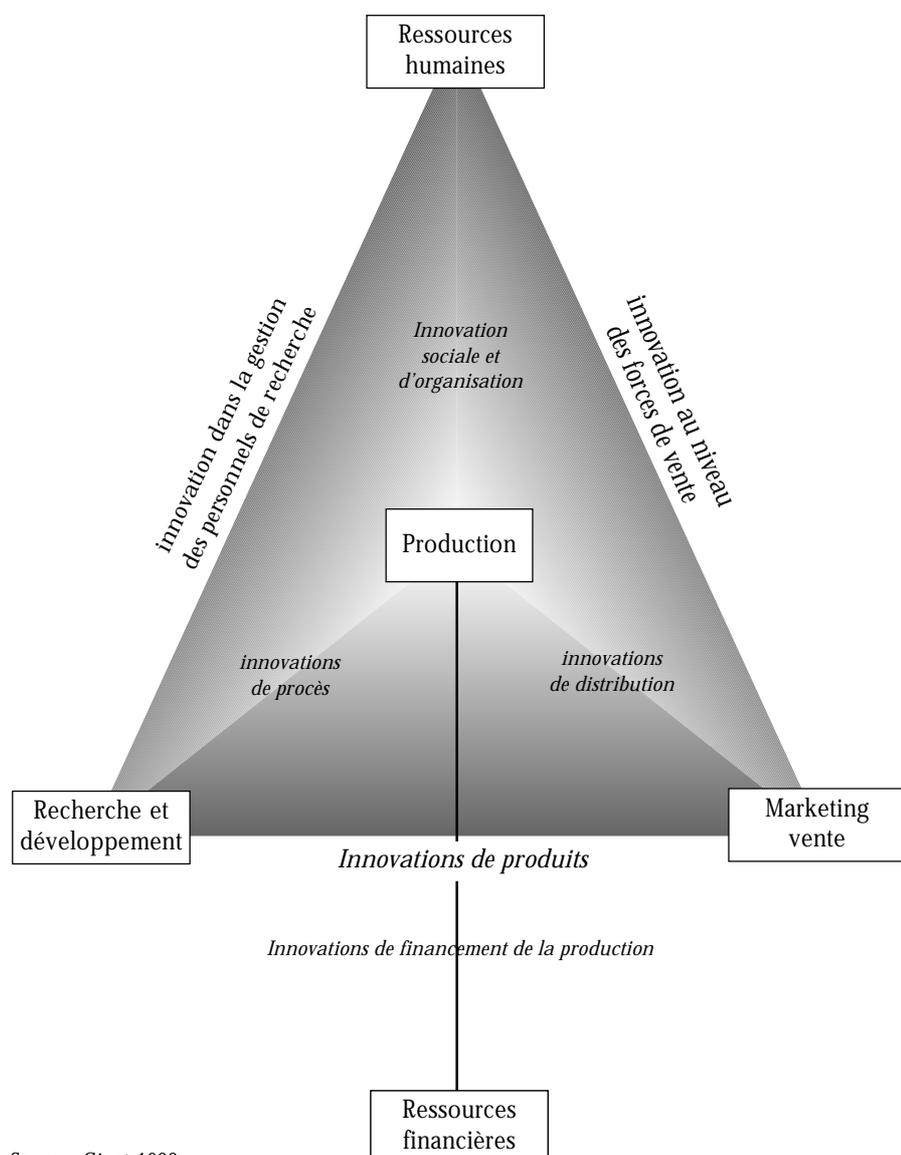
La petite innovation, ou innovation d'amélioration, apparaît dans le fonctionnement courant de l'organisation et vise à l'amélioration de ce qui existe sur place. La grande innovation est radicale et re-

***"La concurrence ne multiplie (...) pas seulement des défis à rencontrer dans la diffusion de savoirs, mais aussi dans la production de nouveaux savoirs. Ce qui ne va pas sans établir de nouveaux rapports entre travail et organisation, entre innovation, formation et compétences."***

***"Le 'juste-à-temps' ne s'impose pas seulement au niveau de la production et de l'innovation, mais aussi au niveau de la qualification et donc de la formation et de l'apprentissage. Dans l'entreprise innovante, les fonctions de production de savoir et les capacités de faire-savoir deviennent stratégiques."***



**Tableau 1:**  
**Le diamant de l'innovation totale**



Source: Giget 1988

niveau ne peuvent être évitées qu'en opérant la jonction entre l'innovation différentielle visant à l'amélioration de ce qui existe et l'innovation radicale qui remet en cause l'existant. D'où la constitution de groupes transversaux, de groupes de projet, de progrès ou de développement, afin d'organiser la coopération, non seulement entre les ateliers et les services connexes, mais aussi avec les savoirs traditionnellement investis du pouvoir de concevoir et de faire de l'innovation (Zarifian, op. cit.).

Un pas plus loin, les entreprises ne peuvent être innovantes de manière permanente que si elles s'engagent dans des systèmes et des stratégies d'innovation totale illustrés par le graphique du diamant de l'innovation totale (cf. tableau 1) (Giget, 1988). L'innovation se développe sur les axes de communication entre les fonctions de l'entreprise et donc à travers les liaisons tissées entre les fonctions de recherche et de développement, de production, de marketing, de gestion financière et, bien sûr, de développement des ressources humaines. C'est sur ces axes de liaison et ces connexions entre les multiples fonctions qu'apparaissent les types d'innovation dont l'entreprise doit assurer le développement et la combinaison (Larue de Tournemine, 1991).

### **Les nouvelles compétences individuelles et collectives requises par les nouvelles formes d'organisation du travail**

Les nouvelles formes d'organisation du travail et des entreprises introduites en réponse aux impératifs nouveaux de production et d'innovation ne nécessitent pas seulement l'affinement des compétences individuelles, elles induisent aussi le développement de compétences collectives.

Dans des entreprises toujours plus intégrées, les capacités collectives prennent peu à peu le pas sur les compétences individuelles. C'était sans doute déjà le cas dans la construction des pyramides mais, de nos jours, la dimension processuelle et les interdépendances s'accroissent et les performances des entreprises dépendent de plus en plus des capacités collectives. L'intelligence collective entre en jeu quand l'acquisition et la mise en œuvre d'une compétence nouvelle impli-

***“La petite innovation, ou innovation d'amélioration, apparaît dans le fonctionnement courant de l'organisation et vise à l'amélioration de ce qui existe sur place. La grande innovation est radicale et remet en question le statu quo.”***

met en question le statu quo. Elle découle du regard que les travailleurs jettent sur leur travail quotidien. La grande innovation introduit de nouvelles technologies, des produits et des façons de travailler, ce qui suppose que les opérateurs et les groupes soient mis dans la possibilité de remettre en question les fins, l'allocation des moyens, les normes et les hypothèses à la base des opérations ou services dont ils sont chargés. Des tensions à ce



que plusieurs personnes (Koenig, 1993). L'intelligence collective se manifeste réellement dans la capacité d'un groupe à définir et à résoudre des problèmes en commun. Elle n'exclut évidemment pas des capacités individuelles de formalisation et de systématisation des savoirs et savoir-faire. Mais ces capacités intellectuelles collectives se développent par interfaçage des connaissances, ainsi que par de nouveaux contacts. L'organisation qualifiante et innovante est donc aussi celle qui est capable d'engendrer les règles du développement de l'intelligence collective (Villevall, op. cit.).

Cette intelligence des collectifs de travail est peut-être fort difficile à définir et à cerner. Il n'empêche que, de nos jours, l'activité productive exige d'organiser la compatibilité des actions d'une chaîne toujours plus étendue de personnes et d'unités en relation directe ou à distance. Cette coordination toujours plus fine en correspondance avec les impératifs du "juste-à-temps" suppose que les membres disposent d'une représentation commune de la situation, d'une représentation partagée par tous ceux qui ont à participer à la réalisation d'un objectif ou à la résolution d'un problème (Zarifian, op. cit.).

Dans ces nouvelles conditions de production, l'accroissement de la productivité et de la rentabilité des entreprises ne se trouve plus seulement dans l'ajustement fin de l'homme à la machine, mais bien dans un ajustement meilleur entre les hommes, les groupes de travail, les ateliers et les services ou fonctions de support, de même qu'entre les fonctions de conception et de réalisation. La "nouvelle productivité" se fonde alors sur les hommes et sur les relations interhumaines, ainsi que sur les rapports des hommes à l'organisation. Dans de nombreuses entreprises, on passe d'ailleurs d'une coordination verticale et d'un contrôle à caractère hiérarchique à des formes de coordination horizontale et à des contrôles de nature interpersonnelle, mais peut-être aussi de nature plus idéologique (Delcourt, 1994).

### **Synthèse des conséquences des nouvelles formes d'organisation du travail sur les qualifications des travailleurs**

De fil en aiguille, sous les contraintes du marché et de la concurrence, et quoi qu'en

pensent les adeptes des théories de la déqualification, les sociétés les plus avancées s'orientent, sans toujours s'en apercevoir, vers des économies de hautes qualifications. Insensiblement, on passe de productions et d'économies axées sur de basses qualifications à des productions sophistiquées, à la fabrication de produits de complexité accrue, à des productions basées sur des technologies pointues, y compris sur le plan de l'information et de la communication et à travers des réseaux d'entreprises toujours plus denses.

Ce passage d'une économie de basses à une économie de hautes qualifications s'explique par la complexification scientifique et technique interne des processus de production de biens et de services, mais aussi par la complexification externe résultant de l'accélération des innovations, de l'internationalisation et de la fragmentation des marchés, de la prolifération des normes nationales et du cadre réglementaire communautaire, de la segmentation des clientèles (Gadrey, 1992). D'où l'importance des savoirs plus abstraits.

Le tableau 2 détaille les conséquences du redéploiement et de la restructuration des entreprises sur l'organisation du travail et les qualifications ou compétences requises des travailleurs.

La réduction du nombre de travailleurs de basses qualifications suite aux changements qui se produisent dans l'organisation du travail au niveau des ateliers ou des bureaux ne s'explique pas simplement par la transformation du marché des produits, ou par l'évolution des technologies et des réseaux d'entreprises.

Une autre explication, insuffisamment mise en évidence, se trouve dans les niveaux plus élevés de scolarité et de compétence des nouvelles générations entrant au travail, même si un niveau supérieur d'éducation ne signifie pas que les personnes soient adéquatement formées. Mais plus instruites, les personnes sont généralement plus exigeantes quant au contenu de leur travail et plus motivées par la recherche d'un travail à caractère formateur en correspondance avec leurs niveaux de connaissance et d'information, leurs capacités accrues de réflexion, d'innovation et d'apprentissage. Mieux formés, les travailleurs sont désireux d'un

***“La ‘nouvelle productivité’ se fonde alors sur les hommes et sur les relations interhumaines, ainsi que sur les rapports des hommes à l’organisation.”***



**Tableau 2:**  
**Les conséquences des nouvelles formes d'organisation du travail sur les qualifications des travailleurs**

Organisation hiérarchique du travail	Organisation du travail à partir des opérateurs
Finalités imposées, responsabilités limitées	Participation à la conception des projets
Postes définis	Flexibilité des tâches et des rôles
Compréhension limitée du processus de travail et d'entreprise	Compréhension du processus complet de travail et d'entreprise
Travail fragmenté, spécialisé, technologies traditionnelles	Travail complexe, enrichi horizontalement et verticalement - utilisation de technologies nouvelles assistées par ordinateur
Gestion de flux de produits dans un environnement stable	Gestion de flux d'informations dans un environnement changeant
Travail à base énergétique, force physique s'exerçant sur des matières ou dans la manipulation d'objets	Travail à base informatique, travail intellectuel et transmission d'informations ou de signes
Rapport physique au produit ou à la matière	Rapport médiatisé au produit ou à la matière
Habilité, dextérité et vitesse d'exécution sur le plan manuel	Vitesse de perception, de réaction et de coordination sur le plan intellectuel
Gestion de situations routinières et familières, ainsi que de problèmes prévisibles	Gestion au cas par cas dans des situations incertaines sans beaucoup de routines dans lesquelles il faut acquérir de l'expérience
Prédominance de travailleurs manuels, spécialisés et qualifiés	Prédominance de travailleurs qualifiés, de techniciens, d'ingénieurs et de cadres
Travail selon spécifications et sur ordres	Autonomie, initiative, responsabilité et créativité souhaitées et recherchées
Travail supervisé	Travail autocontrôlé
Séparation entre la pensée et le geste	Imbrication de la pensée et du geste, résolution de problèmes
Travail lourd, parfois dangereux et insalubre	Prédominance du travail intellectuel dans des situations de stress
Horaires et calendriers de travail fixes	Autonomie et flexibilité des horaires de travail et du calendrier
Ajustement mécanique des personnes	Ajustements en fonction des exigences des situations et relations
Homogénéité des profils de qualification et étroitesse du champ des compétences	Qualifications hétérogènes, éventail diversifié de compétences, y compris sur le plan relationnel
Substituabilité des qualifiés par appel au marché professionnel externe	Qualités idiosyncrasiques et spécifiques, mobilité interne à l'entreprise
Formation professionnelle initiale, puis formation par l'expérience sur le tas	Formation initiale, puis formation continue ou récurrente, implicite et explicite, formelle et informelle
Classifications professionnelles rigides en fonction des compétences et expériences	Classifications en fonction des capacités d'assimilation de nouveaux savoirs et de l'adaptabilité
Rémunérations au rendement et à la productivité	Rémunération en fonction des risques et problèmes à résoudre et des objectifs atteints
Faible réalisation de soi	Investissement personnel et insistance de la réalisation de soi
Syndicats de secteurs et de classe	Syndicats professionnels et d'entreprise



emploi qui leur assure des possibilités d'accumulation de nouvelles compétences à travers leur vie de travail et leur carrière.

La formation scolaire n'est pas seule à développer les aspirations des travailleurs à de meilleures conditions de travail et à un contenu de travail plus qualifiant. Il y a aussi les capacités et les compétences qu'ils acquièrent à travers les activités diverses qu'ils déploient hors travail, par les informations et les apprentissages qu'ils accumulent dans le cadre de cette vie hors travail, par le biais de leurs activités de loisir, de leurs hobbies, de leurs voyages ou par le canal des biens et services qu'ils utilisent.

### **L'incidence des nouvelles organisations sur les formes de contrainte, de consensus et de conflit**

Incontestablement, les nouvelles formes d'organisation du travail et des entreprises ont de multiples conséquences sur la qualification et la formation des travailleurs, sur la nature et la forme de leur implication, sur les modalités de stimulation, de contrainte et de contrôle introduites par les entreprises et, par là, sur les rapports sociaux de production et sur la nature des conflits sociaux.

On peut montrer, par exemple, comment l'organisation du travail va, malgré son caractère flexible et les degrés d'autonomie et de responsabilité octroyés aux travailleurs, développer de nouveaux modes de contrôle; ou encore, comment les efforts de formation continue qui, au départ, apparaissent comme des opportunités, deviennent à terme une contrainte incontournable pour les travailleurs, d'autant mieux que ceux-ci souhaiteraient parfois apprendre autre chose que ce qui leur est imposé, ou d'une autre façon que le conçoit l'entreprise. Enfin, les nouvelles formes d'organisation et de qualification par apprentissage ou par formation ne sont pas nécessairement neutres sur un plan idéologique. Durant un temps, elles peuvent éclipser ou occulter les rapports de force et de pouvoir dans l'entreprise et le système économique. À terme,

on pourra s'y retrouver violemment confronté.

### **L'instillation d'une vision clientéliste dans la réorganisation des entreprises en fonction des forces de concurrence**

Au cours des profondes restructurations au sein des organisations, les impératifs du marché semblent prendre le pas sur les régulations organisationnelles et bureaucratiques. D'une production conçue et commandée avant tout par le sommet et poussée en partant des services de recherche-développement, de planning et d'organisation, on glisse vers un système de production tiré par le marché. Soumises à la concurrence et aux forces du marché, les entreprises centrent de plus en plus leur attention sur la qualité et la fiabilité des produits, sur la diversification et l'innovation en matière de produits, sur le respect des délais, la satisfaction des clients ou des utilisateurs et sur le service après vente; à cet effet, elles développent les interfaces nécessaires à la résolution des problèmes avec les commanditaires ou clients. Le nombre de personnes attachées à la vente, au service après vente et à la recherche d'une appropriation plus fine entre offre et demande est en croissance. Convaincues de l'importance de cette optique clientéliste, les entreprises cherchent à concerner tous les opérateurs par rapport au service du client, du donneur d'ordre ou du commanditaire. Nombre d'entreprises organisent d'ailleurs des analyses de marché, pour vérifier la qualité du service rendu. Du point de vue du travailleur, le contrôle interne se double alors d'un contrôle par le client, le commanditaire ou l'utilisateur.

Travaillées par cette optique clientéliste, les entreprises se restructurent autour de lignes de produits et sont en permanence à la recherche de meilleures relations avec leurs catégories de clients qu'elles cherchent à traiter séparément les unes des autres en fonction de leurs besoins diversifiés. Belgacom, l'entreprise belge des télécommunications, par exemple, s'est récemment restructurée en distinguant mieux ses diverses clientèles que sont, d'une part, les personnes, d'autre part, les PME ou encore les GE.

Dans ces nouvelles formes d'organisation, les contrôles sur le travail, sur la qualité



***“Dans ces nouvelles organisations, une part importante de la formation de l’entreprise se développe d’ailleurs en rapport avec les impératifs de la fonction commerciale. Les entreprises font émerger chez les travailleurs une éthique du marché, une éthique consumériste. La ‘culture d’entreprise’ se redéfinit alors au service du client ou du commanditaire.”***

du travail et du travailleur sont sans doute moins physiques et hiérarchiques que par le passé, mais peut-être plus subtils. Plutôt que d’imposer des règles, on cultive la capacité du travailleur à l’autodiscipline et à l’auto-contrôle. Imbibées de cette responsabilité par rapport aux marchés et aux clientèles, les entreprises modernes instillent une mentalité clientéliste à leurs opérateurs et les responsabilisent vis-à-vis de la qualité totale. Par exemple, chez Samsonite, les travailleurs sont conviés à inscrire leur nom et donc leur fierté et leur compétence, dans le bagage de leur fabrication.

Dans ces nouvelles organisations, une part importante de la formation de l’entreprise se développe d’ailleurs en rapport avec les impératifs de la fonction commerciale. Les entreprises font émerger chez les travailleurs une éthique du marché, une éthique consumériste. La “culture d’entreprise” se redéfinit alors au service du client ou du commanditaire. Rendus attentifs à cette logique de marché et à cet impératif commercial, les travailleurs se sentent moins dominés par le pouvoir du capital que par la volonté “souveraine” du consommateur. C’est à partir de la confrontation au marché et au consommateur que se définit, au sein de l’entreprise, la “sainte alliance” nécessaire entre l’employeur et ses travailleurs.

Cette vision clientéliste ne se limite pas aux relations externes. Les relations internes sont façonnées de manière à ressembler au marché. De plus en plus souvent, dans l’entreprise s’instaurent des relations de type “client-fournisseur” et donc des “quasi-marchés”. Elles permettent de réduire les contrôles hiérarchiques qu’exercent les contremaîtres. Elles introduisent un système de contrôle réciproque des travailleurs qui vont eux-mêmes se reprocher les retards d’approvisionnement ou les défauts de qualité dans la production des travailleurs situés en amont.

D’un point de vue syndical, l’intériorisation d’une éthique de marché et de l’idée d’une organisation tout au service du client ou du commanditaire, contribue à développer une forme de consensus au sein de l’entreprise, la mentalité “au service du client” gomme les divergences et oppositions d’intérêts entre les tra-

vailleurs, la direction et les apporteurs de capitaux.

### **Un nouvel impératif de formation: la prolifération des normes et des contrôles**

Les possibilités complémentaires de formation et de participation offertes aux travailleurs par les entreprises favorisent l’émergence d’un consensus, mais formation et participation ne sont pas simplement des récompenses fournies aux travailleurs qui s’inscrivent dans cette nouvelle optique consensuelle. Elles peuvent aussi être contraintes. Deux lectures différentes peuvent être faites des efforts consentis par les entreprises en vue de stimuler la formation, la qualification ou la participation des travailleurs: l’une en termes de droit à la formation, l’autre en termes de contrainte et d’obligation.

La vision d’une entreprise à base de consensus plutôt que de contrainte paraît naïve à ceux qui analysent les contraintes toujours plus nombreuses auxquelles les entreprises et les travailleurs font face suite à la multiplication des spécifications quant à la qualité des produits, quant à l’innocuité des emballages, suite à la prolifération des injonctions en matière de sécurité et d’hygiène dans la production et le transport.

À ceux qui se tiennent à distance par rapport à cette idéologie consensuelle, les efforts des entreprises en vue de former les travailleurs et de devenir qualifiantes découlent avant tout des normes ISO, mais aussi de toutes les autres qui s’imposent à elles en nombre croissant. Ces normes concernent toute la gamme des secteurs industriels et serviciels, mais plus particulièrement encore des secteurs comme la chimie, la production pharmaceutique, les équipements de l’automobile ou encore l’aéronautique.

Ces normes ne découlent pas seulement d’arrêtés, de lois ou de règlements émanant des pays ou des instances européennes. Une série de normes de qualité et de production sont également imposées par les donneurs d’ordre, qui n’hésitent pas à soumettre les entreprises qu’ils commanditent à des tests, des inspections et des audits qui, par-delà la qualité des produits, peuvent concerner les matériaux de base



utilisés, l'hygiène et la sécurité dans le procès de production, la fiabilité et la qualité, le respect de l'environnement, etc..

Dans certains cas, le contrôle va même porter sur les compétences et la fiabilité des opérateurs chargés de vérifier la qualité des composants qu'ils utilisent, produisent ou livrent. Les accords contractuels iront même parfois jusqu'à examiner les modalités de formation et de certification des travailleurs, voire des formateurs, comme chez Mölnlycke, une entreprise suédoise installée en Belgique et connue pour ses produits de grande consommation dans le domaine de l'hygiène, ainsi que pour ses produits à usage médical. D'autres vont jusqu'à fournir des programmes à leurs prestataires, et parfois même des formations. Certains vont même jusqu'à assurer la certification des compétences. Derrière ces divers apports et contrôles extérieurs, le pouvoir hiérarchique de l'entreprise prestataire paraît s'estomper. C'est le donneur d'ordre qui, de l'extérieur, paraît prendre le pouvoir sur l'entreprise et qui transmet ses exigences de qualité et de qualification aux fournisseurs ou sous-traitants.

Dans ces conditions, on comprend qu'une part de la formation formelle et discrète en entreprise soit consacrée à l'adoption des normes émanant des instances officielles et des entreprises servies.

### **Les contraintes de formation dans des systèmes de production "maigre" (sans stocks), spécialisée et organisée en flux synchrones**

Nombre de nouvelles organisations travaillent à flux tendus et selon le principe du "juste-à-temps", dans le but de raccourcir et de respecter les délais de livraison en réduisant le cycle et donc le coût de fabrication des produits, comme aussi des stocks. Le double impératif, d'une part d'optimisation de l'utilisation d'appareillages et, d'autre part, de minimisation des stocks, conduit à pourchasser toute panne, quelles qu'en soient les causes. La synchronisation accrue des flux, tant de production que d'information, favorise les découplages entre les fonctions, ainsi que les recompositions des tâches. Dans ces conditions, qualification, polyvalence et flexibilité sont les qualités

maîtresses requises des travailleurs qui doivent accepter de se former.

Volens nolens, les flux tendus introduisent une forme de contrôle moral entre les travailleurs, qui finissent par organiser eux-mêmes la recherche des défauts et des problèmes dont il faut identifier les auteurs. Les cercles de qualité sont d'ailleurs l'occasion d'en débattre et de mettre les choses au point.

Produire à flux tendus et dans des délais raccourcis une variété accrue de produits implique une adaptation rapide des outils et des appareils aux fluctuations de la demande. Les efforts des opérateurs portent sur les temps de reprogrammation des circuits de production, sur les capacités d'innovation, et donc aussi sur les temps et coûts de conception et de mise en œuvre de produits, de recombinaison des processus de production et le développement de moyens de commercialisation nouveaux. Dans ces conditions, une organisation ne peut être évolutive et innovatrice que si elle développe simultanément les compétences individuelles et collectives. Dans ce cadre, la formation n'apparaît plus nécessairement comme une préférence ou un choix de la part du travailleur, mais comme une contrainte.

### **Les exigences accrues de polyvalence et de fiabilité**

Le passage d'une économie de masse et de grandes séries à une économie de gamme basée sur la diversification des produits nécessite des systèmes de production flexibles et reprogrammables et, de fil en aiguille, le découplage des fonctions, le raccourcissement de la ligne hiérarchique et une polyvalence et une fiabilité accrue de la part des opérateurs.

En général, cette polyvalence et cette fiabilité des opérateurs se cultivent dans le cadre de groupes de travail autonomes, d'unités cellulaires ou multicellulaires. Dans ces groupes, les opérateurs sont formés de manière à ce qu'ils prennent en charge la maintenance et les petits dépannages, ce qui contribue à éviter des arrêts coûteux. Les opérateurs seront également chargés du contrôle de la qualité et de la détection des sources de dysfonctionnement, des écritures ou de

***"Ces normes ne découlent pas seulement (...) de lois (...) Une série de normes de qualité et de production sont également imposées par les donneurs d'ordre (...) Les accords contractuels iront même parfois jusqu'à examiner les modalités de formation et de certification des travailleurs, voire des formateurs (...)"***



***“Paradoxalement et en apparence tout au moins, de nouvelles formes d’organisation entraînent le retour vers des formes d’apprentissage ‘in vivo’ même si, dans le même temps, elles requièrent des formations de base ou des formations théoriques plus poussées.”***

***“Les écarts grandissants entre formation et emploi s’expliquent par le fait que les aptitudes certifiées par diplôme ne suffisent pas à développer les compétences au travail, en raison notamment des différences profondes entre les conditions de socialisation à l’école et en entreprise.”***

***“De nos jours, les processus et conditions de constitution et de transmission des savoirs sont de moins en moins séparables des processus et conditions de production.”***

l’encodage des informations requises par la direction: ce qui est une manière d’éponger les temps libérés par des machines performantes.

Outre la polyvalence des opérateurs découlant de la recomposition des tâches au niveau des groupes de travail, les entreprises passent du cloisonnement des services par fonction et de la segmentation des ateliers à des filières de production reprofilées par produits ou en fonction de clientèles. Ces systèmes de production intégrés dans le cadre d’unités regroupent le potentiel des compétences requises dans l’approvisionnement, la production, la commercialisation, voire dans les aspects financiers et l’innovation. Les équipes ou “business units” sont alors composées de manière à ce qu’elles soient multifonctionnelles, multicompétentes, pluriprofessionnelles et interdisciplinaires et chacun est chargé de s’y reprofiler en fonction des savoirs et compétences des autres membres de l’unité.

#### **Le retour aux formes d’apprentissage sur le tas**

Paradoxalement et en apparence tout au moins, de nouvelles formes d’organisation entraînent le retour vers des formes d’apprentissage “in vivo” même si, dans le même temps, elles requièrent des formations de base ou des formations théoriques plus poussées.

Avec la crise économique et le chômage en Europe, on s’est mis à dénoncer les écarts entre les formations scolaires et les exigences à l’embauche, très certainement parce que les systèmes scolaires de formation professionnelle se sont insularisés par rapport aux développements économiques, technologiques et organisationnels les plus récents, à l’exception peut-être de pays comme l’Allemagne et le Royaume-Uni, où la formation technique et professionnelle continue, pour une large part, à se faire au sein des entreprises.

Les écarts grandissants entre formation et emploi s’expliquent par le fait que les aptitudes certifiées par diplôme ne suffisent pas à développer les compétences au travail, en raison notamment des différences profondes entre les conditions de socialisation à l’école et en entreprise.

À l’école, l’éducation se réalise dans des groupes de pairs coupés de la “praxis”. Les activités s’y développent sans confrontation à la réalité économique et sans utilité sociale apparente. Le droit à l’erreur y est facilement reconnu, parce que sans réels dangers ou conséquences pour les personnes.

Mais la cause principale des écarts se trouve dans le changement drastique au niveau des entreprises et particulièrement dans la diversité, la complexité des activités tant industrielles que servicielles, de plus en plus souvent intégrées sous forme de systèmes. De ce point de vue, les industries de procès, comme la chimie, le secteur pharmaceutique ou la papeterie, par ex., et toutes les activités de pointe basées sur la science et la haute technologie, constituent des illustrations pertinentes de cette solidarisation des fonctions. Cette intégration fonctionnelle et systémique qui caractérise les organisations modernes est fort malaisée à reproduire ou à simuler dans un cadre scolaire.

Ainsi donc, la polyvalence des compétences attendues dans le travail et l’entreprise fragilise les formes de transmission et d’assimilation des savoirs et savoir-faire séparées des connexions entre les appareillages ou encore séparément des interdépendances entre les ensembles coordonnés de tâches ou de fonctions. Dans ces conditions, les plus hauts niveaux de professionnalité et l’interopérationalité des opérateurs ne peuvent s’acquérir vraiment qu’au sein des entreprises et unités de production. De nos jours, les processus et conditions de constitution et de transmission des savoirs sont de moins en moins séparables des processus et conditions de production.

#### **Vers une flexibilisation de la formation continue des opérateurs**

En vue de développer la polyvalence et les compétences des opérateurs, les nouvelles organisations conçoivent des enchaînements divers entre les temps de formation dans ou hors du travail et de l’entreprise. Toutes sortes de combinaisons et d’intégration sont d’ailleurs possibles entre les temps de formation inscrits dans le travail ou séparés de lui. À tel point que le travailleur a parfois peine à dire s’il a acquis telle compétence par



le travail et l'apprentissage ou à travers une formation formelle.

S'il faut, en fin d'analyse, chercher à résumer en quoi le présent contraste avec le passé sur le plan de la formation continue, il importe sans doute d'insister sur l'assouplissement et la flexibilisation des systèmes de qualification et de formation.

Traditionnellement, l'offre de formation, que ce soit dans ou hors des entreprises, s'est fournie sous forme de programmes, de catalogues de matières ou de cours pensés en fonction d'objectifs définis de connaissance, le plus souvent de nature disciplinaire (du moins dans les instances traditionnelles d'éducation et de formation) et dispensés selon des méthodes et des séquences d'exercices préconçues. Très souvent, l'offre de formation se présente sous forme de programmes d'une durée déterminée, destinés à des publics de nature plutôt homogène, se déroulant suivant un certain rythme à travers des séquences standardisées. Sans nier le succès continu de tels programmes souvent bien rodés, des transformations apparaissent qui vont dans le sens de la flexibilisation de la formation afin de refléter ce qui se passe dans les nouvelles formes d'organisation.

De nos jours, la formation "sur mesure" et à géométrie variable juxte des programmes routiniers et vise à mieux tenir compte des besoins et aspirations des personnes, de la polyvalence recherchée et des problèmes à résoudre "in vivo". Ces programmes flexibles se centrent davantage sur le client, qu'il s'agisse d'un service, d'une entreprise, d'un secteur d'activité, d'une unité de production, de groupes de professionnels et d'hommes de métier, voire de groupes transsectoriels. D'où le développement de séquences d'analyse des acquis et des besoins en organisation, la mise au point de techniques d'évaluation des acquis, l'établissement de bilans de compétences et la reconnaissance de la capacité des individus à se former, ou à se former indépendamment de la présence ou de la disponibilité d'un formateur, dans le cadre d'espaces et de lieux destinés à l'autoformation; d'où aussi, l'introduction de programmes modulaires de formation et de systèmes d'unités capitalisables; de systèmes d'alternance entre des temps de

formation théorique et d'apprentissage par le faire ou l'usage ("learning by doing or by using"); d'où également, la prolifération des techniques d'évaluation des sessions de formation et de leurs animateurs/formateurs (Caspar et Millet, 1993; Fragnière, 1991).

Ces évolutions dans le sens de la flexibilité, de l'adaptabilité et de la synchronisation des efforts de formation et d'apprentissage en fonction et à l'instar des transformations dans la production et les produits expliquent en partie les difficultés rencontrées dans la distinction entre formation formelle et informelle. À travers la flexibilisation des organisations, formations formelles et informelles apparaissent toujours mieux intégrées, voire indissociables comme pile et face d'une même pièce. De plus, les deux mouvements de formalisation de l'informel et d'informalisation du formel que l'on constate sur le terrain des entreprises, rendent cette distinction fort peu opérationnelle.

Ainsi donc, de nos jours, des ajustements fins entre formation et travail, ainsi qu'entre production et innovation s'imposent. Mais ces ajustements et synchronisations supposent que les lieux de travail et les entreprises soient ouverts à ceux qui veulent ou doivent se former: d'où la nécessité de prévoir les modalités de financement, voire de cofinancement.

Enfin, la flexibilisation des formations n'est pas sans incidence sur la certification, qui ne saurait plus être simplement du ressort des autorités officielles, dont les politiques de formation et de certification se développent séparément, sans grand souci ou effort de coordination. De nos jours, de nombreux savoirs et savoir-faire sont acquis en dehors des instances régulières de transmission et de certification, dans des situations de travail, souvent de manière non coordonnée, voire anarchique par comparaison aux démarches formelles de formation. D'où l'urgence (du moins, du point de vue des travailleurs) de passer de la délivrance de diplômes et de certificats à l'établissement par des "Académies de la compétence" (Greffé, 1992) de passeports professionnels confirmant les cheminements de formation et les compétences accumulées par les personnes.

***"De nos jours, la formation 'sur mesure' et à géométrie variable juxte des programmes routiniers et vise à mieux tenir compte des besoins et aspirations des personnes, de la polyvalence recherchée et des problèmes à résoudre 'in vivo'."***

***"Ces évolutions dans le sens de la flexibilité, de l'adaptabilité et de la synchronisation des efforts de formation et d'apprentissage (...) expliquent en partie les difficultés rencontrées dans la distinction entre formation formelle et informelle."***

***"(...) la flexibilisation des formations n'est pas sans incidence sur la certification, qui ne saurait plus être simplement du ressort des autorités officielles, dont les politiques de formation et de certification se développent séparément, sans grand souci ou effort de coordination."***

**Bibliographie**

**Caspar P., Millet J.-G.** (1993): *Apprécier et valoriser les hommes, réflexions et pratiques*, éditions Liaisons, Paris, 290 p.

**Delcourt J., Méhaut P.** (nov. 1993): *Le rôle de l'entreprise dans la production des qualifications*, rapport de synthèse (projet) des études nationales, CEDEFOP, Berlin, 149 p.

**Delcourt J.** (1994): "Nouvelles structures organisationnelles: une chance pour les travailleurs ou un nouveau mode de contrôle?", *Journal de réflexion sur l'informatique*, n° 29, p. 13-19.

**Gadrey J.** (1992): *L'économie des services*, la Découverte, Paris, 124 p.

**Giget M.** (1988): *La conduite de la réflexion et de l'action stratégique dans l'entreprise*, Euroconsult.

**Grefte X.** (1992): *Sociétés postindustrielles et redéveloppement*, Hachette, Pluriel, Paris, 304 p.

**Koenig G.** (janv.-fév. 1994): "L'apprentissage organisationnel: repérage des lieux", *Revue française de gestion*, p. 76-83.

**Larue de Tournemine R.** (1991): *Stratégies technologiques et processus d'innovation*, les Éditions d'organisation, Paris, 269 p.

**Villeval M.-C.** (février 1994): "Organisation qualifiante et apprentissage par interaction", *Économie des changements technologiques*, Université Lumière, Lyon 2, 23 p.

**Zarifian P.** (1993): *Quels modèles d'organisation pour l'industrie européenne? - L'émergence de la firme coopératrice*, éditions l'Harmattan, Paris, 288 p.



# Risques et chances de l'apprentissage sur le poste de travail

## L'évolution du travail salarié et des exigences de formation

L'entreprise en tant que lieu de formation et la notion d'apprentissage sur le poste de travail suscitent un intérêt croissant. Il s'explique pour l'essentiel par la transformation du travail salarié, qui génère des exigences quantitatives et qualitatives de formation que l'apprentissage en dehors des heures de travail ne parvient plus à satisfaire de manière adéquate. Les structures de travail post-tayloristes ouvrent de nouvelles marges de manœuvre, mais exigent également davantage de qualifications et de compétences, pour préserver la flexibilité nécessaire à l'adoption d'approches compétitives en matière de productivité (production "haute technologie", orientation sur le client, cycles d'innovation courts) et pour les étendre grâce à l'apprentissage permanent (voir tableau 1). Les mots d'ordre tels que "structures d'organisation resserrées", "entreprises apprenantes" et "gestion totale de la qualité" impliquent une série de conséquences importantes pour les exigences de formation.

Les structures d'organisation resserrées recouvrent des domaines de responsabilité plus vastes, ce qui suscite davantage d'exigences de formation pour les salariés. La tendance à la réduction des niveaux hiérarchiques dans les organisations resserrées entraîne une intégration des tâches: des activités qualitativement différentes (comme la planification, l'exécution, le contrôle, l'allocation des ressources, etc.) sont combinées et exercées par des individus ou des petits groupes. Il en résulte des besoins de formation croissants sur le plan quantitatif, mais aussi qualitatif. L'introduction du travail en groupe et le travail au sein de groupes de projet, qui caractérisent les organisations resserrées,

imposent aux travailleurs de coopérer et de communiquer. Les besoins de formation s'étendent, au-delà de la compétence technique, aux compétences de base, c'est-à-dire aux compétences sociales et méthodologiques et à l'aptitude à résoudre les problèmes.

L'augmentation des besoins de formation dans les organisations resserrées ne va pas forcément de pair avec la mise à disposition et la promotion de processus d'apprentissage. Une série d'indices font penser que l'apprentissage est rendu plus difficile par une plus grande intensité du travail, c'est-à-dire une réduction du temps d'apprentissage et des effectifs. Ces obstacles à l'apprentissage intégré au travail résultent par exemple:

- ❑ de la tendance à l'externalisation d'activités vers des entreprises tierces, qui limite non seulement les contenus du travail et les possibilités d'apprentissage, mais aussi les flux d'information et la coopération;
- ❑ du principe du "juste-à-temps", qui réduit, voire supprime totalement, les phases de préparation du travail, et donc d'apprentissage;
- ❑ de la percée du télétravail, qui exclut une partie des salariés des processus informels de communication et d'apprentissage;
- ❑ de la distinction faite entre effectifs centraux et périphériques, qui revient en règle générale à donner au personnel central un accès préférentiel aux possibilités de formation.

L'intérêt croissant porté à la recherche de solutions aux problèmes de formation continue découle également de la transformation des structures d'âge et de qualification des actifs qui se dessine actuel-

## Edgar Sauter

Directeur de la division "Structure et réglementation dans la formation professionnelle", BIBB (Institut fédéral de la formation professionnelle), Berlin/Bonn, Allemagne.

**La notion d'apprentissage sur le poste de travail est considérée ici comme une intervention d'un instructeur dans l'organisation des postes et des méthodes de travail. L'apprentissage intégré au travail combine de nombreux avantages économiques et pédagogiques pour l'organisation de la formation. Sous ses différentes formes, il se distingue de la formation professionnelle classique par son caractère multifonctionnel; en effet, il ne sert plus uniquement à développer des compétences, mais constitue également un instrument de développement du personnel et de l'organisation. Pour développer ultérieurement l'apprentissage intégré au travail, il faut créer davantage de clarté sur le rapport existant entre lui et l'apprentissage fonctionnel par le travail d'une part et les qualifications et les compétences d'autre part, ainsi que sur leur contribution au développement de l'entreprise.**



**Tableau 1:**  
**Tendances de l'évolution - Implications pour l'apprentissage des conditions de travail**

Intégration des tâches Hiérarchie plate	Augmentation quantitative et qualitative des exigences de formation
Travail en groupe	Davantage de coopération et de communication; compétences méthodologiques et sociales
Externalisation	Apprentissage moins centré sur les contenus; coopération plus difficile
"Juste à temps"	Temps d'apprentissage réduit
Télétravail	Moins de communication informelle
Main-d'œuvre centrale/périphérique	Différentes formes de promotion de la formation des salariés
Transformation de la structure d'âge et de qualification	Modalités de formation adaptées à l'âge des formés

***"L'apprentissage intégré au travail permet, quant à lui, l'acquisition de savoirs et de compétences pouvant être immédiatement appliqués et exploités (...)"***

lement. L'allongement de la durée du travail au cours de la vie implique que les innovations ne peuvent plus être réalisées à l'aide d'une relève des générations, mais qu'elles doivent également être introduites de plus en plus grâce aux actifs plus âgés. Cela signifie que les approches de la formation doivent expressément être adaptées aux besoins de ces travailleurs plus âgés; leur apprentissage doit se doter de références cognitives et pratiques et les méthodes d'apprentissage et de formation intégrées dans le processus du travail sont celles qui conviennent le mieux à ce groupe. Cela restera probablement également valable lorsque la structure de qualification des actifs se caractérisera par une proportion plus importante de travailleurs possédant un niveau élevé de formation et de diplômes.

### **Objectifs et avantages de l'apprentissage intégré au travail**

Une série d'intérêts et d'objectifs d'ordre pédagogique et économique sont associés à l'apprentissage intégré au travail. L'objectif général est à la fois pédagogique et économique: il s'agit de transférer rapidement ce qui a été appris, afin de maîtriser les exigences croissantes du poste

de travail, sur le plan tant quantitatif que qualitatif.

### **Une plus grande efficacité grâce à une meilleure application**

Lorsque le travail et l'apprentissage sont séparés, l'application dans la pratique des savoirs et savoir-faire acquis dans les cours de formation bute sur de nombreux problèmes de transfert. C'est particulièrement vrai lorsque le formé doit réaliser ce transfert seul sans soutien technique et pédagogique. L'apprentissage intégré au travail permet, quant à lui, l'acquisition de savoirs et de compétences pouvant être immédiatement appliqués et exploités; dans le cas idéal, les problèmes de transposition et d'inadéquation des acquis peuvent être évités. C'est le cas notamment lorsqu'il s'agit de réaliser des objectifs d'apprentissage ambitieux, auxquels doit aujourd'hui satisfaire un nombre croissant d'actifs du fait des tendances de l'évolution du travail salarié. Les compétences de base telles que, par exemple, l'aptitude à raisonner et à agir en contexte, à planifier, gérer et contrôler de manière autonome, ou encore l'aptitude à l'abstraction et à la créativité, qui étaient autrefois limitées à un petit nombre d'activités pour la plupart de niveau universitaire, s'imposent à pratiquement tous les emplois dans le cadre de structures de travail comportant moins de niveaux hiérarchiques. L'acquisition de ces compétences et le développement autonome du savoir et des compétences qui caractérisent les entreprises apprenantes ne peuvent pas être suscités par la formation continue externe, qui peut seulement les encourager; pour un tel apprentissage motivé, il est nécessaire, dit-on, d'avoir des "racines plongeant dans les structures du travail mêmes", qui s'expriment dans la culture de l'entreprise (Bergmann, 1996).

### **Des coûts inférieurs grâce à la réduction des dispenses de travail**

Outre une plus grande efficacité générée par la résolution du problème du transfert des acquis, les entreprises attendent d'autres avantages de l'apprentissage intégré au travail, puisque le fait de devoir libérer des salariés pour une formation externe place bon nombre d'entre elles, et surtout les PME, devant des problèmes considérables.



Plus de deux cinquièmes des entreprises (Weiß, 1994) parviennent difficilement à octroyer à leurs salariés le temps libre nécessaire pour suivre une formation externe. La gestion "maigre" (*lean management*), qui entraîne une réduction du personnel, ne fait qu'aggraver ce problème. Dès lors, de nombreuses entreprises estiment que la combinaison de la formation et du travail permet d'échapper à ce dilemme, d'autant plus que leur réorganisation exige le recyclage non pas de certains individus seulement, mais d'unités d'organisation entières. La possibilité d'éviter ou de limiter les dispenses de travail pour cause de formation permet d'éviter un manque à gagner qui représente, avec 48 % du total, le poste de coût le plus important de la formation continue en entreprise (Grünwald et Moraal, 1996). Il n'est pas possible à l'heure actuelle d'indiquer quelle proportion des économies réalisées sur la formation continue externe devra être consacrée à l'apprentissage intégré au travail (par exemple, pour le recours à des aides externes, telles qu'animateurs, médias, etc.). Le recensement des coûts de l'apprentissage intégré au travail se heurte actuellement à des problèmes insurmontables de définition et n'est donc pas considéré comme judicieux (BIBB/IES/IW, 1997).

### **"Juste-à-temps" et apprentissage pendant les loisirs**

Un autre avantage important de l'apprentissage intégré au travail pour l'entreprise tient à sa meilleure adéquation aux besoins de cette dernière dans le temps et au niveau des contenus. Cette fonction "juste-à-temps" permet d'espérer une motivation plus importante des collaborateurs qu'une "qualification mise en réserve", comme l'est souvent la formation continue externe. De nombreuses raisons font donc penser que l'apprentissage intégré au travail permet d'assurer une plus grande continuité des processus de formation que ne peuvent le faire des stages externes sporadiques. Le fait qu'un apprentissage plus intense sur le poste de travail entraîne souvent un déplacement de la formation continue vers le temps libre pourrait lui aussi plaider aux yeux des entreprises en faveur du renforcement de l'apprentissage intégré au travail. Il s'agit, par exemple, de

**Tableau 2:**

### **Les méthodes de formation continue en entreprise à proximité du poste de travail**

Méthodes traditionnelles d'instruction sur le poste de travail	Tutorat; Méthode des 4 niveaux; montrer/imiter Instruction analytique
Formes d'apprentissage en entreprise basées sur l'action	Apprentissage sur projet Instructions écrites
Concepts de formation continue ciblés sur des groupes et décentralisés	Cercle de qualité Atelier d'apprentissage Îlots d'apprentissage Rechercher et présenter Rotation des postes
Formation continue individuelle intégrée sur le poste de travail	Méthodes conventionnelles: - insertion - formation sur le poste de travail Autoqualification sur le poste de travail à l'aide de technologies de formation assistée par ordinateur Téléformation sur le poste de travail

Source: Severing, 1994

l'autoformation à l'aide de divers médias, de l'apprentissage à distance ou de phases complémentaires d'apprentissage nécessaires pour compléter ce qui n'a pas pu être acquis sur le poste de travail, faute de temps et de disponibilité suffisante.

### **Un meilleur accès pour les moins qualifiés**

L'apprentissage intégré au travail présente également une série d'avantages pour les travailleurs. Les barrières d'accès sont moindres que pour la formation continue externe, particulièrement pour les spécialistes et les travailleurs sans qualifications formelles. L'expérience négative de l'école, qui rend souvent difficile le suivi d'une formation continue à ceux qui n'ont pas de qualifications formelles, ne représente plus un obstacle important dans l'apprentissage intégré au travail. Pour ce groupe de salariés, il serait fort avantageux que les qualifications acquises dans le travail puissent être certifiées et prises en compte pour obtenir les qualifications formelles généralement reconnues.



**Tableau 3:**  
**La formation professionnelle informelle en 1994**

(Indications fournies par les salariés)

Lecture de livres et d'articles techniques	33 %
Autoformation par l'observation et l'expérimentation	23 %
Manifestations brèves, par ex. conférences/séminaires d'une demi-journée	23 %
Instruction/mise au courant par des collègues, supérieurs, etc.	16 %
Foires et congrès spécialisés	15 %
Apprentissage autogéré à l'aide de divers médias	11 %
Visites techniques dans d'autres services organisées par l'entreprise	8 %
Cercles de qualité, cercles d'atelier, ateliers d'apprentissage, travail en groupe	4 %

Source: Infratest Burke Sozialforschung (BMBF, 1996)

l'organisation des postes et des méthodes de travail. Ce n'est pas le hasard qui décide si les postes de travail sont organisés de manière à permettre l'apprentissage fonctionnel; ce sont au contraire des concepts et des interventions émanant d'un formateur qui garantissent qu'à partir de la situation de formation initiale des salariés seront acquises les qualifications et compétences satisfaisant aux exigences du poste de travail.

Dans le *Berichtssystem Weiterbildung VI* (BSW) - rapport sur la formation continue - de 1994, l'apprentissage sur le poste de travail et ses subdivisions sont considérés comme une partie de la formation professionnelle continue informelle, incluant également l'apprentissage pendant le temps libre. Pour la formation continue informelle, le BSW révèle qu'en 1994, 52 % des salariés de 19 à 64 ans avaient recouru à au moins une des autres modalités de formation continue figurant au tableau 3, (BMBF, 1996).

Les différentes catégories de la formation professionnelle informelle représentent un mélange de méthodes dont on peut penser qu'ils visent ou qu'ils suscitent des effets d'apprentissage. L'intervention pédagogique ciblée va de pair avec des mesures d'organisation du travail et des éléments d'information. L'apprentissage fonctionnel par le travail reste cependant entre parenthèses. Les résultats montrent que, sur le plan quantitatif, les formes traditionnelles du perfectionnement professionnel restent prédominantes, alors que les salariés ne mentionnent que rarement les modèles nouveaux et pédagogiquement ambitieux tels que les cercles de qualité ou autres.

Le taux de participation à la formation professionnelle informelle est deux fois plus élevé que le taux de participation à des cours de formation. Le taux global de formation continue se situe à 60 %, du fait que les participants aux cours fréquentent beaucoup plus souvent les autres modalités de formation continue que les non participants. Les activités de formation continue sont concentrées sur des personnes déjà actives, comme le montrent également les analyses différenciées: les différences spécifiques entre les groupes dans la participation à la formation informelle sont tout aussi marquées

***“La notion de formation continue sur le poste de travail est considérée ici comme une intervention d'un instructeur dans l'organisation des postes et des méthodes de travail.”***

### **Formes d'apprentissage intégré au travail (apprentissage organisé sur le poste de travail)**

Les tentatives faites à ce jour pour décrire et classer les formes que revêt l'apprentissage intégré au travail n'ont pas encore débouché sur une typologie des formes d'apprentissage unitaire et généralement acceptée. Les concepts décrivant l'apprentissage intégré au travail sont très variés, et l'on utilise ainsi - souvent comme synonymes - les expressions “apprentissage à proximité du poste de travail”, “apprentissage intégré”, “apprentissage lié au travail” ou “apprentissage dans le processus du travail”; le catalogue des sous-catégories et des procédés se rattachant à l'apprentissage intégré au travail est loin d'être fermé. Entre-temps, différentes approches ont vu le jour pour ordonner et classer ces multiples formes d'apprentissage. Severing (1994) regroupe les “méthodes de formation continue en entreprise à proximité du poste de travail” sous un certain nombre de rubriques différentes (voir tableau 2).

La notion de formation continue sur le poste de travail est considérée ici comme une *intervention d'un instructeur* dans



que dans la participation aux cours de formation formelle. Il s'avère notamment que:

❑ les salariés des grandes entreprises participent davantage que ceux des petites entreprises à des formes de formation continue informelle, qui devraient logiquement être plus favorisées par les petites entreprises, telles que l'instruction donnée sur le poste de travail;

❑ il existe des différences importantes entre la participation des salariés titulaires de diplômes universitaires et ceux qui n'ont pas de qualification professionnelle;

❑ une différenciation entre les branches montre des profils spécifiques, les banques/assurances ainsi que le secteur médecine/santé se trouvant à la pointe dans la formation tant formelle qu'informelle.

Pour l'enquête européenne FORCE sur la formation continue en entreprise, on a pris en compte, outre la formation continue au sens strict (cours, séminaires), la formation continue au sens large, qui comprend, à côté de la formation continue à proximité du poste de travail, les séances d'information et l'apprentissage autogéré. Le tableau 4 montre le pourcentage de participation des entreprises allemandes et de leurs salariés à une formation continue à proximité du poste de travail et à ses différentes subdivisions. 9300 entreprises de plus de dix salariés ont été interrogées dans le cadre d'une enquête écrite.

Ces catégories d'apprentissage à proximité du poste de travail représentent également un mélange de formation en entreprise et d'organisation du travail. Les indications quantitatives des entreprises confirment dans une large mesure les réponses données par les salariés dans le cadre du BSW, à savoir que les méthodes traditionnelles sont prédominantes (par exemple, l'instruction ou l'initiation sur le poste de travail), et il est difficile de distinguer entre instruction, information et formation continue. Des concepts plus nouveaux tels que la rotation des postes et l'atelier d'apprentissage sont assez rarement proposés et utilisés - exception faite des programmes d'échange.

**Tableau 4:**  
**Offre et utilisation des subdivisions de la formation continue à proximité du poste de travail**

	Participation des entreprises	Pourcentage des participants
Instruction donnée sur le poste de travail par des supérieurs et des employés qualifiés (encadrement)	41 %	16 %
Mise au courant lors de changements techniques et/ou organisationnels ou lors de l'introduction de nouvelles technologies	35 %	5 %
Initiation de nouveaux salariés	30 %	10 %
Programmes d'échange avec d'autres entreprises	4 %	14 %
Rotation des postes	4 %	3 %
Atelier d'apprentissage	4 %	4 %
Cercle de qualité	5 %	3 %
Apprentissage autogéré avec formation à distance (outils audiovisuels tels que livres et cassettes vidéo et formation assistée par ordinateur)	17 %	3 %

Source: Grünewald, 1997

## Caractéristiques de l'apprentissage intégré au travail

### Des instruments multifonctionnels pour le développement du personnel et de l'organisation

L'éventail des formes de l'apprentissage intégré au travail comporte un ensemble hétérogène de mesures, dont le point commun est que chacune vise à influencer ou à façonner le rapport entre travail et processus apprenant. Il en est ainsi pour l'instruction donnée par des collègues comme pour la coopération au sein de cercles de qualité. Il faut cependant tenir compte du fait que les mesures et les formes adoptées sont en règle générale multifonctionnelles, c'est-à-dire qu'il ne s'agit pas seulement d'instruments d'intervention pédagogique au sens d'aide à

*"(...) les méthodes traditionnelles sont prédominantes (par exemple, l'instruction ou l'initiation sur le poste de travail), et il est difficile de distinguer entre instruction, information et formation continue. Des concepts plus nouveaux tels que la rotation des postes et l'atelier d'apprentissage sont assez rarement proposés et utilisés - exception faite des programmes d'échange."*



***“(...) l'apprentissage intégré au travail peut contribuer, par exemple, à l'amélioration permanente de la production, à la participation des salariés, au développement de l'organisation, à l'orientation sur le client, mais aussi à l'information et au contrôle par les supérieurs ou à la détermination des besoins individuels et collectifs de formation continue. Ces fonctions ne sont pas secondaires par rapport à la fonction d'acquisition de qualifications, elles constituent au contraire le noyau même de l'apprentissage intégré au travail.”***

***“Le caractère multidimensionnel des formes de l'apprentissage intégré au travail fait également apparaître ce qui les distingue des caractéristiques des formes conventionnelles de la formation continue.”***

l'apprentissage ou à l'acquisition de qualifications. Ce qui est caractéristique de ces actions, c'est qu'elles ne servent pas seulement le développement des qualifications et des compétences, mais qu'elles sont aussi des instruments faisant partie intégrante du développement du personnel et de l'organisation; elles constituent des éléments essentiels de la culture d'entreprise.

C'est avant tout ce profil multidimensionnel qui distingue les formes que prend l'apprentissage intégré au travail de la formation professionnelle classique, c'est-à-dire des cours et des stages. En fonction de la philosophie de l'entreprise et de la stratégie de management, l'apprentissage intégré au travail peut contribuer, par exemple, à l'amélioration permanente de la production, à la participation des salariés, au développement de l'organisation, à l'orientation sur le client, mais aussi à l'information et au contrôle par les supérieurs ou à la détermination des besoins individuels et collectifs de formation continue. Ces fonctions ne sont pas secondaires par rapport à la fonction d'acquisition de qualifications, elles constituent au contraire le noyau même de l'apprentissage intégré au travail.

### **Des profils et fonctions différenciés**

Chacune des différentes formes de l'apprentissage intégré au travail a son propre profil par rapport aux fonctions que nous venons d'évoquer. Ce point a été confirmé par une enquête allemande venant compléter l'enquête FORCE européenne sur 500 entreprises (Grünewald et Moraal, 1996).

L'exemple des “cercles de qualité” montre que cette forme d'apprentissage servait au départ l'objectif de l'amélioration de la qualité des produits et services et qu'elle a été utilisée avant tout dans les entreprises allemandes pour promouvoir la coopération et renforcer la motivation des salariés. Les personnes interrogées dans les entreprises estiment que les cercles de qualité constituent aujourd'hui un instrument pour améliorer les résultats de l'entreprise (97 % sont de cet avis) et une forme de participation des travailleurs (83 %). Quant à la rotation des postes, les sondés estiment que - outre l'amélioration des résultats de l'entreprise (83 %

pensent que c'est le cas) - il s'agit essentiellement d'un outil d'acquisition de certains comportements (69 %) et du développement de l'organisation (67 %). Globalement, il persiste encore une grande incertitude sur la fonction de la formation continue pour le développement des compétences, de l'organisation et de l'entreprise, d'autant plus qu'on ne sait pas comment déterminer avec précision la contribution de la formation continue au développement de l'entreprise (Staudt et Meier, 1996).

### **Un faible degré de formalisation**

Le caractère multidimensionnel des formes de l'apprentissage intégré au travail fait également apparaître ce qui les distingue des caractéristiques des formes conventionnelles de la formation continue. Les responsables de la formation continue sur le terrain font valoir avant tout que l'apprentissage intégré au travail sert à développer les connaissances et les compétences et qu'il exige la fixation d'objectifs d'apprentissage, le recours à divers supports et l'intervention de supérieurs en tant que formateurs. Peu nombreux sont ceux qui pensent que ces formes d'apprentissage imposent de recenser de manière systématique les besoins de qualification, de soumettre des plans écrits de formation et de faire intervenir des formateurs spécialement formés. Beaucoup de praticiens estiment que tous les éléments qui déboucheraient sur une plus grande formalisation de l'apprentissage en tant que forme indépendante d'acquisition de compétences seraient contraires à la nature même de l'apprentissage intégré au travail (Grünewald, 1997). Cela vaut également pour la mise en place d'un système de certification de cet apprentissage (BIBB/IES/IW, 1997).

### **Travailler et apprendre**

L'éventail des formes que prend l'apprentissage intégré au travail se situe entre les deux pôles “travailler” et “apprendre”. Il est frappant de constater que d'après les praticiens, il existe une grande latitude pour considérer les diverses activités comme relevant soit de l'apprentissage, soit du travail. Alors que la formation autogérée est considérée généralement comme relevant de l'apprentissage et la rotation des postes généralement comme



relevant du travail, les praticiens sont moins unanimes en ce qui concerne les cercles de qualité: une bonne moitié considère que c'est l'aspect de l'apprentissage qui domine, l'autre moitié estime que c'est l'aspect du travail (Grünewald et Moraal, 1996). Un facteur déterminant pour une telle classification pourrait être la philosophie de l'entreprise: si les cercles de qualité sont considérés davantage comme une formation en entreprise dans les processus de travail qu'il s'agit d'organiser, on soulignera davantage l'aspect "apprentissage" de cet instrument; si l'on estime en revanche que les cercles de qualité constituent plutôt une mesure portant sur l'organisation du travail, qui peut également entre autres favoriser l'apprentissage, on donnera davantage la priorité à l'aspect "travail".

## **Apprentissage par le faire (apprentissage informel sur le poste de travail)**

### **L'apprentissage intentionnel et fonctionnel**

Les modalités d'apprentissage intégré au travail qui, comme la rotation des postes, relèvent davantage de l'aspect "travail", recourent au changement de poste de travail et d'environnement pour encourager l'apprentissage, notamment sur le plan des comportements. L'intervention pédagogique consiste principalement dans l'alternance ciblée des contenus, processus et conditions de travail. Outre l'apprentissage planifié, organisé et soutenu dans le processus de travail, cette intervention vise une autre approche, celle de l'apprentissage par le faire; contrairement à l'apprentissage intentionnel, il s'agit de l'apprentissage fonctionnel, qui s'effectue individuellement dans la confrontation avec les tâches et les conditions de travail.

### **Structures de travail encourageant ou décourageant l'apprentissage**

La recherche sur la psychologie du travail a souvent montré que la nature des contenus et des structures du travail ainsi que l'environnement de travail exercent une grande influence sur les contenus de l'apprentissage sur un poste de travail. Il

suffit parfois d'élever le niveau des exigences sur un poste de travail - même en l'absence de la nécessité de formation - pour susciter davantage d'intérêt, de motivation et d'engagement et - si les exigences ne sont pas excessives - produire précisément la compétence correspondant à cette augmentation des exigences. Les structures tayloristes du travail ont bien montré que la parcellisation des tâches combinée avec les faibles possibilités d'influence et de contrôle sur les conditions de travail sont un facteur de démotivation et empêchent presque totalement le développement des compétences. Sur la base de constats de ce genre, la psychologie du travail a analysé les postes de travail quant à leur potentiel formateur, mais également émis des lignes d'orientation pour une organisation des postes de travail permettant d'éviter les effets négatifs et de favoriser une évolution positive (Münch, 1997).

La description ou l'organisation de structures favorables à l'apprentissage exigent cependant de distinguer entre une perspective macroscopique et une perspective microscopique: alors que la première concerne les conditions cadres, telles que les structures d'organisation, la culture d'entreprise, le maillage et la coopération entre les unités d'organisation, la seconde, la perspective microscopique, concerne le potentiel de formation des tâches qui s'exercent sur un poste de travail donné (Bergmann, 1996). Les conditions favorables ou défavorables à l'apprentissage sur le poste de travail peuvent ainsi être systématiquement décrites et représentées (voir, par exemple, le modèle idéal pour le domaine de la formation de Franke, 1982).

### **Le travail en groupe**

Le travail en groupe sous ses multiples formes constitue un exemple d'interface entre l'apprentissage par le travail et l'apprentissage intégré au travail en tant que type de formation. De nouvelles études de cas sur les différentes formes que prend l'apprentissage en entreprise ont montré que, pour les représentants des entreprises, le travail en groupe relève incontestablement de l'activité de travail et ne constitue pas une forme d'apprentissage intégré au travail. Il est apparu en même temps que des dispositifs comple-

***“Les modalités d'apprentissage intégré au travail qui, comme la rotation des postes, relèvent davantage de l'aspect 'travail', recourent au changement de poste de travail et d'environnement pour encourager l'apprentissage, notamment sur le plan des comportements. L'intervention pédagogique consiste principalement dans l'alternance ciblée des contenus, processus et conditions de travail.”***



***“L'apprentissage intégré au travail est à peu près unanimement considéré comme souhaitable sur le plan pédagogique. Mais, dans de nombreuses entreprises, les conditions préalables à sa mise en œuvre manquent: les structures de travail restent de type tayloriste, le travail et l'apprentissage sont largement séparés.”***

***“Là où les tendances décrites plus haut de l'évolution de l'organisation du travail post-tayloriste avec leurs conséquences pour les besoins de formation se sont imposées, il faut se demander dans quelle mesure les formes d'organisation resserrées, tout en fournissant des chances d'apprentissage, ne compromettent pas en même temps ces chances.”***

xes sont nécessaires pour mettre en place le travail en groupe, notamment l'auto-apprentissage, l'initiation, la rotation des tâches et la formation donnée par des collègues et des experts; sont mentionnées également des formes plus formalisées de formation continue, comme les séminaires d'introduction (BIBB/IES/IW, 1997). La mise en œuvre des principes d'organisation du travail en groupe (délégation de responsabilités à la base, intégration des tâches, autocoordination et coopération) entraînera probablement la nécessité de développer l'apprentissage intégré au travail pour assurer la continuité de cette pratique; en effet, les besoins de formation plus élevés ne peuvent être satisfaits qu'avec davantage de temps de formation et d'aide pédagogique.

## **Risques et chances**

Les nombreux avantages de l'apprentissage intégré au travail et de l'apprentissage par le faire ne doivent pas faire oublier que cet apprentissage ne se fait pas sans le respect d'un certain nombre de conditions préalables.

### **Les structures de travail tayloristes / les blocages**

L'apprentissage intégré au travail est à peu près unanimement considéré comme souhaitable sur le plan pédagogique. Mais, dans de nombreuses entreprises, les conditions préalables à sa mise en œuvre manquent: les structures de travail restent de type tayloriste, le travail et l'apprentissage sont largement séparés. On ne constate ni une structure holistique des tâches, ni le développement - souhaitable - autogéré et coopératif des savoirs et des compétences qui inclurait l'ensemble des effectifs de l'entreprise. Les résultats empiriques de l'étude FORCE montrent que près de deux cinquièmes des entreprises de plus de dix salariés proposent des formes de formation continue à proximité du poste de travail, mais il s'agit pour l'essentiel des approches assez traditionnelles de l'instruction et de l'initiation, qui ont souvent un caractère contraignant et se limitent à l'apprentissage de séquences de travail répétitives. Les formes plus ambitieuses d'apprentissage, comme la rotation des postes, les programmes d'échange et les cercles de qualité, res-

tent limitées à un groupe relativement faible de grandes entreprises. Le caractère expérimental de ces formes d'apprentissage n'est souvent pas encore dépassé, et rien ne semble définitivement acquis.

### **L'externalisation des tâches et la formation continue**

Là où les tendances décrites plus haut de l'évolution de l'organisation du travail post-tayloriste avec leurs conséquences pour les besoins de formation se sont imposées, il faut se demander dans quelle mesure les formes d'organisation resserrées, tout en fournissant des chances d'apprentissage, ne compromettent pas en même temps ces chances. L'intensification du travail et ses conséquences sur le temps d'apprentissage, ou l'externalisation du travail, qui entraîne une réduction des contenus de la formation et rend plus difficile la coopération, représentent des risques réels pouvant compromettre les options positives de l'apprentissage intégré au travail. D'autres risques apparaissent lorsque, dans le cadre de l'externalisation, ce ne sont pas seulement certaines tâches qui sont transférées à l'extérieur, mais aussi des activités de formation continue en entreprise, qui doivent être alors achetées selon les besoins. Le danger existe d'un renoncement trop rapide aux activités de soutien pédagogique nécessaires pour mobiliser l'apprentissage sur le poste de travail. Même un système de groupe de travail mis en place au prix d'un grand effort peut, dans ces circonstances assez fréquentes, dégénérer et se transformer en un "taylorisme démocratique" (Severing, 1997). En même temps, cet apprentissage par le faire peut être réduit à la seule qualification requise dans l'immédiat. Dans ce cas, la production "maigre" (*lean production*) implique la formation "maigre" (*lean learning*). C'est particulièrement le cas, par exemple, lorsque la combinaison du travail et de l'apprentissage, qui est l'objectif du travail de groupe, est rendue plus difficile, voire impossible, parce que le temps nécessaire à la communication interne au groupe est réduit pour des raisons de coût (Frieling, 1993 et Markert, 1997).

### **Accès réduit pour les moins qualifiés et les chômeurs**

Sur cette toile de fond, il n'existe plus que de petites chances pour les groupes



faiblement qualifiés ou de faible statut professionnel, déjà peu présents dans le perfectionnement professionnel, d'être pris en compte dans l'apprentissage intégré au travail. Les différences spécifiques entre les groupes participant à la formation continue se répètent - selon les résultats de l'enquête de BSW - dans les formes que prend l'apprentissage intégré au travail. Cela pourrait globalement confirmer l'hypothèse selon laquelle le développement des qualifications et des compétences par l'apprentissage sur le poste de travail n'est pour l'heure qu'une vision revendiquée par la théorie, mais non encore réalisée dans la pratique (Staudt et Meier, 1996).

### **Absence de concepts valables pour la certification**

Dans cette situation, on comprend que même les entreprises qui favorisent activement l'apprentissage sur le poste de travail se montrent réticentes sur la question de la certification et de l'accréditation des compétences acquises sur le poste de travail. En dépit de leur opinion favorable sur l'apprentissage intégré au travail, les entreprises se prononcent dans leur majorité contre une certification, dont la mise en place semble également poser bien des problèmes aux représentants des conseils d'entreprise et aux salariés eux-mêmes (BIBB/IES/IW, 1997). Il ne s'agit qu'en partie d'un problème de défense d'intérêts. Ce qui manque, ce sont plutôt des concepts valables permettant de fixer, en vue d'une certification, la contribution des diverses formes de l'apprentissage sur le poste de travail au développement des qualifications et compétences individuelles. C'est particulièrement le cas pour les mesures dont l'objectif est de développer les qualifications et compétences de base.

### **Combinaison et maillage des lieux et des formes d'apprentissage**

L'apprentissage intégré au travail et l'entreprise comme lieu de formation se heurtent à des limites puisqu'il est incontestable que tous les objectifs d'apprentissage professionnels ne peuvent pas être réalisés par l'apprentissage sur le poste de travail. L'acquisition des connaissances de base et des savoirs théoriques, qui demande beaucoup de temps, continuera à dépendre de formes et de lieux d'appren-

tissage se situant en dehors du poste de travail. La formation continue recourt elle aussi à la pluralité des lieux d'apprentissage. Celle-ci pourrait être nécessaire, par exemple, pour acquérir des diplômes dans le cadre d'une formation visant la promotion professionnelle. L'apprentissage intégré au travail pourra apporter une contribution à la réalisation de cet objectif, en particulier si l'expérience professionnelle acquise sur le poste de travail est certifiée; il faut cependant pour cela une combinaison et une coopération de différents lieux d'apprentissage, afin de compenser les déséquilibres d'une qualification acquise uniquement sur le poste de travail.

### **L'exclusion des chômeurs**

Il faut mentionner une autre limite de l'apprentissage intégré au travail: les chômeurs sont largement exclus de ces formes d'apprentissage si l'on ne s'efforce pas de mettre en place de nouveaux modèles de qualification active pour l'accès au marché du travail. La rotation des postes accompagnée d'un remplacement permet par exemple de recruter pour une durée déterminée des chômeurs pour des emplois libérés temporairement par des salariés. Cette approche, pratiquée depuis des années au Danemark, permet d'une part aux chômeurs de profiter de l'apprentissage intégré au travail et, d'autre part, aux salariés de suivre un perfectionnement professionnel en dehors de l'entreprise (Müller, 1994).

## **Perspectives**

Les principales perspectives qui s'ouvrent pour le développement ultérieur de l'apprentissage intégré au travail - compte tenu de ses limites et ses risques - sont les suivantes:

### **La transparence de la contribution de l'apprentissage intégré au travail**

Les différentes formes d'apprentissage intégré au travail doivent être développées en tenant compte de leurs interactions avec le processus de travail. Les formes traditionnelles (instruction, mise au courant) relèvent notamment du domaine de l'information et du "comman-

***“Cela pourrait globalement confirmer l'hypothèse selon laquelle le développement des qualifications et des compétences par l'apprentissage sur le poste de travail n'est pour l'heure qu'une vision revendiquée par la théorie, mais non encore réalisée dans la pratique”***

***“L'apprentissage intégré au travail et l'entreprise comme lieu de formation se heurtent à des limites puisqu'il est incontestable que tous les objectifs d'apprentissage professionnels ne peuvent pas être réalisés par l'apprentissage sur le poste de travail.”***



***“La relation entre l'apprentissage intégré au travail et d'autres formes d'apprentissage ouvre des perspectives nouvelles à la politique d'éducation et de formation. L'intérêt manifesté pour les structures duales à tous les niveaux de qualification, de la formation initiale à l'enseignement supérieur en passant par la formation continue, montre que l'apprentissage intégré au travail ne peut pas se substituer à d'autres lieux et formes d'apprentissage, mais qu'il doit les compléter.”***

***“L'un des points centraux concerne la possibilité de combiner l'apprentissage formel et informel pour l'obtention d'une qualification formelle au niveau du perfectionnement professionnel ou de l'enseignement universitaire. Ce problème transparait actuellement dans toutes les idées et tous les projets visant à réformer la formation continue et l'apprentissage tout au long de la vie.”***

dement”; la confrontation active et autonome avec les contenus du travail est insuffisante. Quant aux formes qui recourent plutôt à l'apprentissage en groupe, comme les cercles de qualité, c'est essentiellement leur contribution au développement de l'organisation et de l'entreprise qui passe à l'avant-plan, alors que leur contribution au développement des qualifications et compétences individuelles reste dans une large mesure insaisissable. D'où la difficulté de mettre en place des mesures concrètes pour développer des qualifications basées sur l'expérience du travail. Il faut viser davantage de transparence sur les liens entre les formes d'apprentissage et les objectifs d'apprentissage, les qualifications et les compétences qu'ils permettent le mieux d'atteindre.

Il importe de décrire également pour l'apprentissage fonctionnel par le travail le lien entre les conditions dans lesquelles s'effectue le travail (structures d'organisation, philosophie de l'entreprise, etc.) et les tâches concrètes d'une part, et les résultats de l'apprentissage sous forme de qualifications ou de compétences d'autre part. L'objectif est de rendre plus transparentes les structures qui favorisent ou entravent l'apprentissage, et éventuellement d'esquisser une typologie des structures de travail et des tâches et leurs implications pour les qualifications et le développement de l'entreprise. Globalement, il s'agit de clarifier la contribution de l'apprentissage intégré au travail et de l'apprentissage par le faire pour le développement de l'entreprise. Cela peut se réaliser, par exemple, à l'aide d'indicateurs se rapportant notamment à l'absentéisme, à la fréquence des réclamations, aux modèles mis en place pour examiner les propositions avancées, à l'assurance qualité et aux objectifs d'apprentissage (de la maîtrise des gestes à la créativité).

### **Le maillage du système de l'apprentissage**

La relation entre l'apprentissage intégré au travail et d'autres formes d'apprentissage ouvre des perspectives nouvelles à la politique d'éducation et de formation. L'intérêt manifesté pour les structures duales à tous les niveaux de qualification, de la formation initiale à l'enseignement supérieur en passant par la formation con-

tinue, montre que l'apprentissage intégré au travail ne peut pas se substituer à d'autres lieux et formes d'apprentissage, mais qu'il doit les compléter. Au-delà de la combinaison des formes d'apprentissage que sont le poste de travail et les stages de formation, il s'agit de réaliser un maillage de l'apprentissage, intégrant le travail, les loisirs et les médias; ses dispositifs peuvent recourir aussi bien à l'apprentissage formalisé dans des centres de formation continue qu'à l'apprentissage intégré au travail, l'apprentissage “en passant” par le travail et l'autoformation pendant le temps libre (Sauter, 1997). Un tel réseau permettrait d'apporter de nouvelles chances à ceux qui souhaitent participer à la formation continue, d'organiser eux-mêmes “leur” formation continue, mais poserait, par ailleurs, de nouveaux problèmes de coordination, s'il n'existe pas de liens entre les lieux d'apprentissage. Il se pose par exemple la question de la transparence des offres (modularisées), du conseil et de l'assurance qualité.

L'un des points centraux concerne la possibilité de combiner l'apprentissage formel et informel pour l'obtention d'une qualification formelle au niveau du perfectionnement professionnel ou de l'enseignement universitaire. Ce problème transparait actuellement dans toutes les idées et tous les projets visant à réformer la formation continue et l'apprentissage tout au long de la vie. Il concerne par exemple les qualifications complémentaires, qui doivent permettre de gérer en souplesse la transition entre la formation initiale et le perfectionnement professionnel. Leur acquisition pendant la formation de base et immédiatement après peut se faire de diverses façons; les entreprises, écoles professionnelles, établissements de formation et administrations doivent certifier ces qualifications complémentaires et les rendre ainsi transparentes et utilisables sur le marché du travail. L'accès à l'enseignement supérieur et à l'avancement professionnel suppose également un lien entre les qualifications acquises de manière formelle et informelle. Le projet de réforme de la formation professionnelle (BMBF, 1997) prévoit qu'à l'avenir les qualifications complémentaires, les modules individuels de perfectionnement professionnel et les compétences acquises dans le travail se-



ront davantage pris en compte pour l'accès au perfectionnement professionnel et à l'enseignement post-obligatoire.

## Résumé

L'évolution actuelle de l'organisation du travail de type post-tayloriste limite la répartition du travail et favorise les structures d'organisation resserrées avec une intégration des tâches et une réduction des niveaux hiérarchiques. Les exigences de formation croissantes, sur le plan quantitatif et qualitatif, qui vont de pair avec ce mouvement, ne peuvent plus être satisfaites exclusivement par les processus d'apprentissage organisés en dehors du travail. L'impact des organisations resserrées sur l'apprentissage intégré au travail n'est pas entièrement positif: une plus forte intensité du travail limite par exemple le temps disponible pour la formation.

L'apprentissage intégré au travail combine de nombreux avantages économiques et pédagogiques pour l'organisation des processus d'apprentissage. Il permet de résoudre de manière quasi idéale le problème du transfert des acquis - puisque l'apprentissage et l'application des acquis coïncident -, d'atteindre une plus grande efficacité et de réduire les coûts, puisque moins de salariés doivent être libérés pour suivre une formation à l'extérieur de l'entreprise. L'apprentissage intégré au travail permet également d'abaisser les barrières à l'accès à l'apprentissage et à la formation continue auxquelles se heurtaient les groupes de travailleurs qui, traditionnellement, ne participaient pas à la formation.

L'apprentissage intégré au travail entraîne une différenciation de la formation continue en entreprise, qui représente la partie la plus importante de la formation professionnelle continue. À côté du secteur central traditionnel, qui s'appuie essentiellement sur des stages et séminaires externes ou internes à l'entreprise, se développent des formes d'apprentissage informel sur le poste de travail ou dans le cadre du processus de travail. L'éventail des modalités se situant entre les deux pôles du travail et de l'apprentissage est différencié, et la terminologie est encore peu harmonisée. En fonction de la philo-

sophie de l'entreprise et de l'approche du management, les concepts varient, même s'ils expriment des situations identiques ou très similaires.

Il faut distinguer entre l'apprentissage fonctionnel par le faire et les formes d'apprentissage intégré au travail et intentionnel, qui s'appuient sur des mesures émanant de l'entreprise. En ce qui concerne la pratique et l'utilisation actuelles de l'apprentissage intégré au travail, les salariés et les entreprises sont largement d'accord pour dire que ce sont les formes traditionnelles d'apprentissage qui prédominent, et notamment l'instruction par des supérieurs ou des collègues et l'initiation au travail; les formes plus nouvelles de formation, telles que les cercles de qualité, les programmes d'échange, la rotation des postes et les programmes d'autoformation ne connaissent pas encore une grande diffusion.

Les différentes formes que revêt l'apprentissage intégré au travail représentent des instruments multifonctionnels pour le développement du personnel, de l'organisation et de l'entreprise. Selon leur profil, les différentes formes d'apprentissage contribuent non seulement à l'acquisition de qualifications, mais également à la participation des salariés, à l'assurance qualité, à l'orientation sur le client et/ou au développement de l'organisation. Cette orientation multidimensionnelle conditionne, dans l'optique de la pratique de l'entreprise, un faible niveau de formalisation de la qualification.

L'apprentissage fonctionnel par le travail dépend des conditions, favorables ou non à l'apprentissage, qui existent sur le poste de travail; il faut toutefois établir une distinction entre les conditions globales au niveau de l'entreprise et le potentiel d'apprentissage au niveau des tâches. Même un apprentissage "en passant" sur le poste de travail n'est souvent possible qu'à condition que soient adoptées des mesures d'organisation du travail - comme dans le travail de groupe - prévoyant également des temps d'apprentissage flexibles.

L'apprentissage fonctionnel et intentionnel dans le travail nécessite des structures de travail qui ne séparent pas strictement le travail et l'apprentissage. Dans la pratique des entreprises, cette



condition préalable n'est (encore) que rarement présente. Même là où des formes resserrées d'organisation offrant davantage de possibilités d'apprentissage se sont imposées, il faut noter les conséquences ambivalentes pour l'apprentissage.

L'intensité accrue du travail réduit les temps disponibles pour l'apprentissage, l'externalisation des tâches (y compris le télétravail) rend plus difficiles l'information et la coopération, la concentration sur le personnel central rend plus difficile l'accès du personnel périphérique à la formation et exclut les chômeurs. Dans ces conditions, il n'est pas possible d'atteindre les objectifs ambitieux de l'apprentissage intégré au travail, on risque au contraire d'aboutir à la formation "maigre" (*lean learning*).

Sur le plan méthodologique et sur celui de la politique de la formation, les pers-

pectives suivantes se présentent pour le développement ultérieur de l'apprentissage intégré au travail: pour ce dernier comme pour l'apprentissage fonctionnel par le travail, il faut créer davantage de clarté sur le rapport existant entre les formes d'apprentissage et les qualifications et compétences d'une part, et leurs contributions au développement de l'entreprise d'autre part (par exemple, grâce à l'utilisation des statistiques).

Dans la perspective de la politique de la formation, il s'agit avant tout de développer des modèles combinant l'apprentissage informel et l'apprentissage formel grâce à un maillage des formes d'apprentissage. Il importe également de réorganiser les itinéraires de vie, d'apprentissage et de carrière, ainsi que le travail et les loisirs, dans la perspective de l'éducation et de la formation tout au long de la vie.

#### Bibliographie

**Bergmann B.** (1996): "Lernen im Prozeß der Arbeit", *Kompetenzentwicklung '96. Strukturwandel und Trends in der betrieblichen Weiterbildung*, Münster, New York, Munich, Berlin, 1996, p. 153-262.

**BIBB/IES/IW** (1997): *Formen arbeitsintegrierter Lernens. Möglichkeiten und Grenzen der Erfaßbarkeit informeller Formen der betrieblichen Weiterbildung*, BMBF, Bonn, 1997.

**Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie - BMBF** (dir.) (1996): *Berichtssystem Weiterbildung VI*, Bonn, 1996.

**Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie - BMBF** (dir.) (1997): *Reformprojekt Berufliche Bildung. Beschluß des Bundeskabinetts vom 16.04.97*, 1997.

**Franke G.** (1982): "Qualitätsmerkmale der Ausbildung am Arbeitsplatz", *BWP*, n° 4/82, 1982, p. 5-6.

**Frieling E.** (1993): "Personalentwicklung und Qualifizierung - neue Ansätze und Probleme", in H. Loebe et E. Severing, (dir.), *Mitarbeiterpotentiale entwickeln - Erfolgsfaktor für die Wettbewerbsfähigkeit der Unternehmen*, Munich, 1993.

**Grünwald U.** (1997): "Formen arbeitsplatznaher Weiterbildung. Ergebnisse der europäischen Weiterbildungserhebung", in K.A. Geißler, G.v. Landsberg et M. Reinartz (dir.), *Handbuch Personalentwicklung und Training* (recueil de fiches), Cologne, 1997.

**Grünwald U. et Moraal D.** (1996): *Betriebliche Weiterbildung in Deutschland. Gesamtbericht - Ergebnisse aus drei empirischen Erhebungsstufen ei-*

*ner Unternehmensbefragung im Rahmen des EG-Programms FORCE*, Bielefeld, 1996.

**Markert W.** (1997): "Gruppenarbeit in deutschen Industrieunternehmen. Entwicklungsstand und Qualifikationsanforderungen", *BWP*, n° 3/97, 1997, p. 3-9.

**Müller K.** (1994): *Berufliche Weiterbildung: Das Beispiel Dänemark*, Rapport d'atelier IAB, n° 13, 16 décembre 1994.

**Münch J.** (1997): *Personal und Organisation als unternehmerische Erfolgsfaktoren*, Hochheim am Main, 1997.

**Sauter E.** (1997): "Aufstiegsweiterbildung im Umbruch. Neue Impulse und Konturen für die berufliche Weiterbildung", in R. Dobischat et R. Husemann (dir.), *Berufliche Bildung in der Region* (publication en cours), Berlin, 1997.

**Severing E.** (1994): *Arbeitsplatznahe Weiterbildung. Betriebspädagogische Konzepte und betriebliche Umsetzungsstrategien*, Neuwied, Kriftel, Berlin, 1994.

**Severing E.** (1997): "Arbeitsplatznahe Weiterbildung", in K.A. Geißler, G.v. Landsberg et M. Reinartz (dir.), *Handbuch Personalentwicklung und Training* (recueil de fiches), Cologne, 1997.

**Staudt E., Meier A. J.** (1996): "Reorganisation betrieblicher Weiterbildung", *Kompetenzentwicklung '96. Strukturwandel und Trends in der betrieblichen Weiterbildung*. Münster, New York, Munich, Berlin, 1996, p. 263-336.

**Weiß R.** (1994): *Betriebliche Weiterbildung*, Cologne.



# Le système éducatif français comme expression d'une culture politique<sup>1</sup>

## Introduction

Le système éducatif français a quelque chose d'étrange pour tous ceux qui n'en sont pas des familiers, singulièrement les partenaires de la France au sein de l'Europe. Ils restent en particulier perplexes face au rôle unique qu'y jouent les "Grandes écoles" et les "classes préparatoires" qui y conduisent. Le poids que donnent les plus notoires d'entre elles à des enseignements de haut niveau théorique, alors même qu'elles ont pour rôle de former des hommes d'action, est sans doute ce qui étonne le plus. Bien d'autres traits pourraient être cités, d'autant plus remarquables que diverses tentatives faites pour les modifier se sont heurtées à des résistances insurmontables, de la gratuité des études supérieures au peu d'estime accordé à l'enseignement dit professionnel. De plus, les questions que se posent ceux qui, en France, se consacrent à l'étude de ce système, ont elles aussi quelque chose de singulier. Les études en termes de rentabilité de l'éducation et de "capital humain" sont loin d'occuper une place centrale. Par contre une grande attention est portée aux rapports entre les "niveaux" de sortie de l'appareil éducatif et les "niveaux" d'entrée dans l'appareil productif, et aux phénomènes de "déqualification" liés au fait que certains ne trouvent pas directement un emploi du niveau auquel ils devraient "normalement" se situer, compte tenu de leur formation. Comment expliquer ces singularités?

Tant que l'on raisonne en termes purement économiques et qu'on ne regarde l'éducation que comme un moyen de fournir du personnel susceptible de contribuer au mieux à l'efficacité du système productif, il est difficile de comprendre

la raison d'être de telles différences. Celles-ci tendent à être vues comme des résidus encombrants de temps révolus qu'il serait temps de sacrifier sur l'autel de la compétitivité. Dans cette perspective, les "résistances" que rencontrent les réformateurs paraissent aussi irrationnelles qu'irritantes. Mais peut-on vraiment croire que le seul rôle que joue le système éducatif dans une société soit d'accroître le "capital humain" dont dispose l'appareil productif? En éduquant, on ne prépare pas seulement chacun à tenir la place qu'il occupera dans la société en tant que producteur. On le prépare aussi en tant que citoyen et en tant qu'individu socialement situé. Dans la pratique, on ne peut comprendre le fonctionnement de l'appareil éducatif en faisant abstraction de la manière dont chaque société est construite. À cet égard, le cas français est particulièrement instructif, de par les liens qu'entretiennent les singularités du système éducatif avec certains traits de la société française. Ces traits font qu'elle ressemble peu à l'image théorique d'une société "moderne".

Le système éducatif français a autant pour effet de définir directement la place que chacun va occuper dans la société, de par les propriétés symboliques de la formation qu'il a reçue, que d'en faire un producteur efficace. La question de l'accès à ce que l'on peut appeler la "noblesse scolaire" est en soi un enjeu considérable pour les acteurs, même lorsque celle-ci est loin d'aller de pair avec une amélioration d'efficacité économique. La construction du système éducatif, les stratégies des acteurs concernés, les rapports qui se nouent entre eux - donc les possibilités de coordonner leurs actions -, paraissent au moins autant déterminés, en pratique, par ce rôle du système éducatif



**Alain d'Iribarne**

Directeur de recherche  
au Laboratoire d'économie  
et de sociologie  
du travail (CNRS),  
Aix-en-Provence



**Philippe  
d'Iribarne**

Directeur de recherche  
au Laboratoire d'économie  
et de sociologie  
du travail (CNRS),  
Aix-en-Provence

**Les questions que se posent ceux qui, en France, se consacrent à l'étude de ce système, ont elles aussi quelque chose de singulier. Les études en termes de rentabilité de l'éducation et de "capital humain" sont loin d'occuper une place centrale. Par contre une grande attention est portée aux rapports entre les "niveaux" de sortie de l'appareil éducatif et les "niveaux" d'entrée dans l'appareil productif, et aux phénomènes de "déqualification" liés au fait que certains ne trouvent pas directement un emploi du niveau auquel ils devraient "normalement" se situer, compte tenu de leur formation.**

1) Une première version de ce texte a été présentée à la conférence internationale "Human capital investments and economic performance", Santa-Barbara, Californie, 17-19 novembre 1993.



***“La représentation de la formation en termes d'accroissement du capital humain suppose que l'influence de la formation sur le statut social passe exclusivement par les revenus tirés du travail, ceux-ci constituant eux-mêmes une bonne mesure de la contribution productive de chacun. (...) C'est loin d'être le cas en France.”***

que par son rôle proprement économique. Cela reste vrai dans une époque où les discours relatifs à l'appareil éducatif mettent l'accent sur l'adéquation de la formation aux besoins de l'économie.

Si la manière classique dont le système éducatif est décrit conduit à privilégier la distinction entre plusieurs “filières”, c'est que ces filières ne diffèrent pas seulement en fournissant un volume plus ou moins large de “capital humain” susceptible d'être utilisé en tout point de l'appareil productif, en fonction de strictes questions de compétences techniques et de rendements économiques comparés. Elles donnent accès, de par leurs propriétés symboliques, et conformément à des règles qui relèvent moins de la concurrence et du marché que de la coutume, à des positions sociales diversifiées. Par ailleurs, si l'enseignement proprement dit, assuré par “l'appareil éducatif”, et la “formation professionnelle” donnée au sein des entreprises sont sans doute en partie substituables en termes de formation de capital humain, ils ne le sont nullement en termes d'acquisition d'une position sociale. Dans une perspective française, ils relèvent de modes de fonctionnement extrêmement différents.

Les difficultés à réformer l'appareil français de formation et en particulier à mettre en œuvre des réformes qui, d'un strict point de vue d'efficacité productive, paraissent évidemment désirables, ne peuvent se comprendre en faisant abstraction de cet aspect des choses. Celui-ci paraît décisif, en particulier, dans le fait que certains exemples étrangers, tel l'apprentissage à l'allemande, hautement admirés dès lors que l'on s'en tient à une stricte perspective d'efficacité productive, n'inspirent guère, en fait, de transformations réelles des pratiques.

Notre texte comprend trois parties. Dans une première partie nous précisons ce qu'a de spécifique la place du système éducatif dans la société française, compte tenu de la force qu'y possède la référence à la noblesse scolaire par contraste avec d'autres sociétés, telle la société allemande. Nous examinerons les grands conflits qui opposent au premier chef ceux qui défendent une conception “démocratique” de la société et ceux qui restent attachés à une vision “hiérarchique”.

Dans une deuxième partie, nous examinerons les rapports entre les acteurs impliqués dans les processus éducatifs, et nous regarderons ce qu'il en résulte quant aux processus d'ajustement entre les besoins des entreprises et les productions de l'appareil éducatif.

Dans une troisième partie, nous analyserons enfin les effets négatifs de ces processus d'ajustement sur la manière dont le système éducatif approvisionne les entreprises, les réformes actuellement entreprises pour améliorer la situation et les difficultés que rencontrent ces réformes.

## **Le système éducatif dans la société**

### **L'attachement français au “noble”**

La représentation de la formation en termes d'accroissement du capital humain suppose que l'influence de la formation sur le statut social passe exclusivement par les revenus tirés du travail, ceux-ci constituant eux-mêmes une bonne mesure de la contribution productive de chacun. Pareille hypothèse, tout en n'étant sans doute strictement conforme à la réalité dans aucune société, représente peut-être dans certaines une première approximation acceptable. C'est loin d'être le cas en France. De plus cette forme de représentation ne permet pas de prendre en compte les questions, pourtant essentielles dans le cas français, de correspondance légitime entre types de formations et types de postes. On ne peut comprendre les rapports entre appareil éducatif et appareil productif en France en négligeant l'aspect symbolique de l'éducation. Cela suppose au premier chef d'appréhender le rôle de l'opposition entre ce qui est plus ou moins “noble”.

La France républicaine a répudié la relation faite par l'Ancien Régime entre la noblesse et la qualité du “sang”. Mais elle n'a pas répudié pour autant la notion de noblesse. Le Tiers-État “doit redevenir noble”, affirmait Sieyès dans son célèbre pamphlet qui a marqué 1789. Dès l'Ancien Régime, la conception traditionnelle de la noblesse avait été contestée au nom d'autres références, qui célébraient la “noblesse du cœur” (Duby, 1978). Par ailleurs, il existait des métiers plus ou moins estimés, par



référence à une opposition fondamentale entre les créations de l'esprit, jugées nobles, et la peine du corps, jugée vile. Ainsi, l'Encyclopédie opposait, suivant pareil critère, l'"artiste" à l'"artisan"<sup>2</sup>.

La France post-révolutionnaire a plutôt cherché à faire triompher une vision modernisée de la noblesse, largement liée à la raison, aux "capacités", aux "talents" et à la "vertu", qu'à remettre en cause la pertinence de pareille notion<sup>3</sup>. Cette association entre une hiérarchie des "talents" et une hiérarchie des savoirs apparaît de façon cruciale au moment où les héritiers révolutionnaires des encyclopédistes construisent les nouveaux talents de la République à travers la conception des "écoles" qui vont servir de base à l'entrée de la France dans le "première révolution industrielle". [Ainsi au cours de la période 1800-1803, dans la lignée de Monge, de Carnot et de l'abbé Grégoire, Chaptal va concevoir les écoles des "Arts et Métiers", qu'il identifie à la conception républicaine qui a permis la victoire de Valmy.] "La relation étroite qu'entretient l'éducation de chaque technicien de l'industrie avec la science du plus haut niveau permet en effet de gagner la bataille de la production. Tous les éléments essentiels de l'éducation technique moderne, qui ont été conçus et appliqués en France au cours des quatre cents années entre 1450 et 1850, depuis le règne de Louis XI jusqu'à la révolution de Polytechnique et des Arts et Métiers, obéissent à cette conception" (Cheminade, 1998, Hillau, 1998).

Dans la France moderne, la référence à la plus ou moins grande "noblesse" d'une activité pourra concerner aussi bien l'électricien, professant que son métier est plus noble que celui du mécanicien, que le président de la République affirmant (comme le président socialiste François Mitterand) que son mandat est une "noblesse"<sup>4</sup>. Et si les références explicites à cette notion restent en fait limitées, elle est constamment en filigrane dès lors qu'interviennent les questions de "rang", dont on sait la place qu'elles tiennent dans la société française. De multiples considérations entrent en jeu pour faire estimer, avec du reste certaines variations suivant les époques, que telle ou telle activité est plus ou moins noble. Ainsi, on jugera de manière générale que les activités de "conception", plus proches

des créations de l'esprit, le sont plus que les activités d'"exécution", plus proches de la peine du corps (dans l'industrie automobile, les "études" chargées de concevoir les nouveaux modèles, et les "méthodes", chargées de concevoir l'appareil de production, sont plus nobles que la "fabrication", qui fait tourner les usines). De même, les activités intellectuelles (et donc le travail des employés) le paraissent plus que les manuelles (et donc le travail des ouvriers)<sup>5</sup>. Enfin, il est peu noble d'être "au service" d'autrui, au point que certaines activités, que l'on rencontre dans d'autres pays industriels, ont disparu en France (cirer les souliers).

Dans la vision française de la société, il doit exister une correspondance entre la noblesse de la position que quelqu'un occupe et la noblesse de sa personne. Celui qui occupe une position dont la noblesse est inférieure à celle de sa personne est "déclassé", "déchu". Et celui qui occupe une position dont la noblesse est supérieure à celle de sa personne est vu comme "parvenu". Or, dans la société française contemporaine, c'est pour l'essentiel la "noblesse scolaire" d'une personne, déterminée par son parcours dans l'appareil scolaire, lors de sa formation initiale, la qualité de la filière qu'il a suivie, le niveau qu'il a atteint dans cette filière, qui va déterminer, et ce pour le reste de ses jours, son niveau de noblesse personnelle. La question, fort traitée dans les travaux français portant sur les rapports entre la formation et l'emploi, de l'adéquation entre "niveau" de formation et "niveau" d'emploi, s'inscrit entièrement dans cette problématique.

Pareille façon de voir est commune à ceux qui ont une vision très élitiste de l'enseignement et ceux qui en ont une vision démocratique. Ces deux visions peuvent de fait coexister au sein d'un même individu, et être défendues au nom d'arguments apparemment "techniques", même si des enjeux politiques sont largement en cause.

Pour les premiers, il doit exister des filières très différenciées; une forte séparation entre l'école de l'élite et l'école du peuple. Certains doivent recevoir un enseignement abstrait au sein des filières nobles, vouées au savoir théorique et désintéressé (autrefois les humanités,

***"Dans la vision française de la société, il doit exister une correspondance entre la noblesse de la position que quelqu'un occupe et la noblesse de sa personne. (...) La question, fort traitée dans les travaux français portant sur les rapports entre la formation et l'emploi, de l'adéquation entre 'niveau' de formation et 'niveau' d'emploi, s'inscrit entièrement dans cette problématique."***

2) "Artiste: nom que l'on donne aux ouvriers qui excellent dans ceux d'entre les arts mécaniques qui supposent de l'intelligence. Artisan: nom par lequel on désigne les ouvriers qui professent ceux des arts mécaniques qui supposent le moins d'intelligence. On dira d'un bon cordonnier que c'est un bon artisan, et d'un habile horloger que c'est un grand artiste". Cité dans William H. Sewell, *Gens de métier et révolutions; le langage du travail de l'Ancien Régime à 1848*, Aubier, 1980, p. 45.

3) Selon la Déclaration des droits de l'Homme et du Citoyen (art VI), "Tous les citoyens étant égaux à ses yeux (NB: de la loi), sont également admissibles à toutes les dignités, places et emplois publics (NB: auxquelles les nobles avaient jusqu'alors un accès privilégié), selon leur capacité et sans autres distinction que celle de leurs vertus et de leurs talents"; la question de l'accès aux "dignités", etc., symbole de noblesse, reste centrale.

4) Conférence de presse du 12 avril 1992. Sur le rôle de la référence à la noblesse du métier dans la France d'aujourd'hui, par exemple Philippe d'Iribarne, *La logique de l'honneur*, Paris, Seuil, 1989; édition de poche, Point-Seuil, 1993.

5) Alain d'Iribarne "Enjeux sociaux autour de l'accès aux professions" In *Cultures techniques entreprises et société*, Revue Pour, n° 122/123, juillet-septembre 1989, p. 23-33.



**“(…) le caractère structurant de l’opposition entre le ‘noble’ et le ‘commun’ dans la société française ne se retrouve pas dans la société allemande ou dans la société américaine, qui privilégient au contraire d’autres formes de distinctions. Cela n’est pas sans conséquences sur les différences de système éducatif.”**

maintenant les mathématiques les plus “pures”), pendant que d’autres doivent recevoir un enseignement avant tout “pratique”, au sein de filières sans noblesse, ou se former “sur le tas”.

Pour les seconds, qui ont largement triomphé dans le discours légitime mais non dans les réalités, tous doivent avoir accès à la noblesse. La plupart d’entre eux estiment que, pour cela, tous doivent avoir accès à des filières nobles, marquées par la place qu’y tiennent les enseignements théoriques. Il faut donc un enseignement unique, symbole de l’égalité de noblesse de tous les citoyens. Il faut à cet effet supprimer les filières, ou tout au moins les différencier le moins possible et multiplier les passerelles entre elles, de manière à permettre à chacun d’au moins garder espoir d’accéder peut-être aux filières les plus relevées. Certains affirment au contraire qu’il faut créer une égalité de noblesse entre filières<sup>6</sup>.

Lorsqu’il va s’agir de prendre quelque décision que ce soit en matière d’enseignement, et en particulier de rapports entre l’enseignement et les entreprises, ces visions politiques vont s’affronter, même lorsque, en apparence, on se situe sur le strict terrain de l’économique.

### **Autres sociétés, autres systèmes éducatifs**

Des analyses analogues à celle que l’on vient d’esquisser à propos de la société française pourraient être faites pour n’importe quelle autre société. En effet, si les systèmes éducatifs diffèrent autant d’un pays à l’autre, c’est que chaque société, y compris celles qui sont réputées les plus modernes, reste largement marquée par une manière qui lui est propre de concevoir l’insertion de chacun de ses membres dans la société. Les manières de structurer la société, d’y distinguer des places plus ou moins valorisées, diffèrent. Différent, de même, les manières d’attribuer une place à chacun en fonction de telle ou telle de ses caractéristiques, et notamment du type de parcours qu’il a accompli dans l’appareil éducatif. Ainsi le caractère structurant de l’opposition entre le “noble” et le “commun” dans la société française ne se retrouve pas dans la société allemande ou dans la société américaine, qui privilégient au contraire

d’autres formes de distinctions. Cela n’est pas sans conséquences sur les différences de système éducatif.

Norbert Elias, analysant les différences entre la société française et la société allemande, note qu’elles sont structurées selon des principes très différents (Elias, 1939). Déjà, au XVIII<sup>e</sup> siècle, on voyait coexister plusieurs communautés (société de cour, bourgeoisie intellectuelle, bourgeoisie marchande), dont chacune cultivait sa spécificité et tenait fermement à ses propres références. Cette situation contrastait avec ce que l’on trouvait en France, où chaque groupe social avait pour ambition de s’assimiler aux groupes de rang supérieur, en adoptant leurs valeurs et leurs moeurs, et non de cultiver ses différences en étant fidèle à ses propres valeurs. Cette opposition entre modes de structuration de la société n’a pas été sans influence sur leur histoire ultérieure. Dans la société allemande, les valeurs aristocratiques, après être restées la marque distinctives de cours largement francophones, ont été rejetées par la bourgeoisie et ont disparu avec les couches qui les portaient. Au contraire, dans la société française, elles se sont largement répandues dans la bourgeoisie, puis dans l’ensemble de la société. On trouve toujours, dans l’Allemagne contemporaine, une société formée de grands groupes à forte identité, qui se définissent positivement à partir de leurs propres références et paraissent peu impressionnés par les références de groupes qui, dans une optique française, sont perçus comme nettement supérieurs. Par rapport au modèle français, ces groupes sont plus à côté les uns des autres et relativement autonomes que placés les uns en dessous des autres sur une échelle que chacun essaye de gravir.

Cette forme de structuration de la société marque à la fois l’univers professionnel et l’appareil éducatif allemands. Cela apparaît bien, par exemple, dans l’étude classique que leur ont consacrée Marc Maurice, François Sellier et Jean-Jacques Silvestre<sup>7</sup>. “Une identité professionnelle et sociale particulièrement accusée va de pair avec une relative fermeture du groupe sur lui-même”, notent les auteurs à propos des ouvriers allemands. Et ils évoquent “la capacité qu’a la formation professionnelle à supporter à la fois la façon dont chaque

6) Ainsi, pour Claude Allègre, ministre de l’éducation nationale, “L’égalité ce n’est pas (...) l’accès pour le plus grand nombre à une filière noble, unique, définie par un parcours tout tracé. (...) L’égalité c’est reconnaître que la réussite en dessin est tout aussi valorisante qu’en mathématiques, que l’esprit d’observation est aussi noble que le goût des relations abstraites.. (...) Quant aux sciences, dont l’apprentissage est à repenser entièrement, il faudra les libérer de la tutelle exclusive des mathématiques, redonner toute sa noblesse à l’observation...” Claude Allègre, “Ce que je veux”, *Le Monde*, 6 février 1998.

7) Voir bibliographie: Marc Maurice, François Sellier, Jean-Jacques Silvestre, *Politique d’éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne*. On trouve une interprétation des observations contenues dans cette ouvrage, en fonction des différences entre les cultures politiques française et allemande dans: Philippe d’Iribarne, “Culture et ‘effet sociétal’”, *Revue française de sociologie*, octobre-décembre 1991.



groupe - ouvrier ou non ouvrier - se distingue de l'autre et les principes de reconnaissance professionnelle et sociale sur lesquels *chaque groupe* fonde son homogénéité et son identité<sup>8</sup>.

Le rapport entre l'enseignement professionnel (allant jusqu'à la formation d'"ingénieurs gradués") et l'enseignement général (partant du Gymnasium et qui fournit des "ingénieurs diplômés" formés dans les universités) est particulièrement significatif. Pendant que l'un "valorise la technique", l'autre "valorise les humanités". Les deux filières sont "totalement séparées". Contrairement à ce que l'on pourrait penser avec un regard français, ces deux enseignements sont plus juxtaposés que vraiment hiérarchisés. Les diplômés de l'enseignement général relèvent d'une "autre hiérarchie". "Les diplômés de l'enseignement supérieur sont - nettement plus que ce n'est le cas en France - concentrés dans les hauts niveaux de la fonction publique et du tertiaire privé."

Dans ces conditions il ne paraît pas choquant que la filière d'enseignement général soit "de fait pratiquement fermée aux enfants dont les parents exercent un métier manuel". Une "forte structure de formations professionnelles intermédiaires offre des possibilités réelles de mobilité éducative et professionnelle ascendante à partir de l'apprentissage ouvrier" et cela ne peut "être dissocié du rôle joué par l'apprentissage dans une stabilisation au sein de la classe ouvrière de la grande majorité des travailleurs d'origine ouvrière et paysanne et donc dans l'acceptation des fortes ruptures, sociales et professionnelles, qui séparent les ouvriers et les non-ouvriers".

On retrouve la coupure notée par Elias entre une vaste bourgeoisie, peu attachée aux valeurs intellectuelles véhiculées par l'enseignement général, et une couche de professeurs et de "hauts-fonctionnaires" attachés à ces valeurs et dont les enfants sont les seuls à être sur-représentés dans l'enseignement général.

Par ailleurs, la forte coupure que l'on observe entre ouvriers qualifiés et ouvriers non qualifiés peut sans doute s'interpréter par le fait que les premiers et non les seconds ont accédé à un statut bourgeois et que la logique communautaire allemande

conduit à bien dessiner la frontière entre ceux qui sont, ou non, membres du groupe. C'est "sur des bases permanentes" qu'il y a "séparation entre deux populations clairement désignées par le fait qu'elles ont reçu ou qu'elles n'ont pas reçu une formation professionnelle sanctionnée par un diplôme". L'âge et l'ancienneté ne suffisent pas pour permettre de passer d'une population à l'autre. Et il est aussi peu fréquent de passer d'un groupe à l'autre en montant qu'en descendant. Le fait que les écarts de salaires entre ouvriers qualifiés et non qualifiés soient relativement faibles par rapport à la France laisse penser qu'on est à nouveau dans une logique de groupes plus juxtaposés et moins hiérarchisés qu'en France.

À la forte légitimité de l'enseignement professionnel s'attachent de multiples propriétés mises en évidence par les auteurs, associées à la place que les produits de cet enseignement tiennent dans l'organisation des entreprises. Il se forme un "espace intégré" constitué par "les ouvriers qualifiés, les Meister et les ingénieurs gradués", et cet espace paraît bien se situer dans la continuité de la bourgeoisie allemande autre qu'intellectuelle. À l'intérieur de cet espace on a plus "solidarité ouvrière" que "coupure hiérarchique" entre ouvrier et contremaître, tandis que le rôle du contremaître allemand est très différent de celui de son homologue français. Le rôle de l'ancienneté et de l'âge n'est pas du tout le même que dans la gestion de "maison" à la française. Au sein de ce grand groupe "bourgeois" intégrant les ouvriers qualifiés, on voit s'opérer des subdivisions obéissant au même principe. Un sous-groupe constitué par ceux qui ont une formation de base ouvrière se distingue d'un sous-groupe constitué de ceux qui ont une formation de base d'employé, avec relativement peu de passages d'un sous-groupe à l'autre et une forte continuité entre niveaux au sein de chaque sous-groupe.

Pendant que les identités des communautés ainsi formées sont très fortes, on ne retrouve pas en leur sein les questions de rang qui règnent en France. Cela se traduit de multiples façons. On observe une conception très différente de la "polyvalence", du passage d'un poste à un autre, du caractère substituable des membres d'une équipe. L'appréciation de la professionnalité de chacun n'a pas le

8) Depuis cet ouvrage de référence, de nombreux autres travaux de recherche comparatifs entre la France et l'Allemagne ont été réalisés en France. On peut citer: J.-P. Gehin et Ph. Mehaut: *"Apprentissage ou formation continue? Stratégies éducatives en Allemagne et en France"*, L'Harmattan, Paris 1993, M. Möbus et E. Verdier (dir): *"Les diplômés professionnels en Allemagne et en France. Conception et enjeux d'acteurs"*, L'Harmattan, Paris, 1997.



**En Allemagne “(...) l'appréciation de la professionnalité de chacun n'a pas le même caractère dramatique qu'en France, ce qui permet de la confier plus facilement au contremaître (Meister). Les 'rapports sociaux de travail' sont 'plus orientés vers la coopération (entre types de tâches, de fonctions et de services) que vers la subordination hiérarchique'.”**

**Dans “la société américaine (...) l'éducation joue effectivement le rôle que lui accordent les théories du capital humain. Elle permet d'améliorer la position que l'on occupe comme offreur sur un marché. (...) Contrairement à la vision française, elle ne définit pas pour la vie ce que l'on 'est', c'est à dire quel est le 'rang' que l'on mérite. Et, contrairement à la vision allemande, elle n'insère pas dans une communauté de métier, sauf dans le cas particulier où elle fait accéder à une 'profession' (...).”**

9) Philippe d'Iribarne, *La logique de l'honneur*, op cit.

10) Cette relation entre le “modèle” américain et la théorie du capital humain transparait clairement à travers des analyses comme celles de Ch. F. Buechtemann: “L'enseignement professionnel et la formation technique en tant qu'investissement et mobilisation des ressources humaines et financières”, in *Revue Formation Emploi*, n° 64, octobre-décembre 1998, p. 59-76.

même caractère dramatique qu'en France, ce qui permet de la confier plus facilement au contremaître (*Meister*). Les “rapports sociaux de travail” sont “plus orientés vers la coopération (entre types de tâches, de fonctions et de services) que vers la subordination hiérarchique”.

De même, on pourrait mettre en relation les spécificités de l'appareil éducatif américain avec la structuration de la société américaine.

La société américaine se conçoit comme une société d'égaux unis par des relations contractuelles, réglées par le droit, conçues sur le modèle des rapports entre un client et son fournisseur, dont chacun décide librement de s'engager dans une transaction en fonction de l'intérêt qu'il y trouve. Cette référence joue en particulier un rôle décisif dans le fonctionnement interne des entreprises<sup>9</sup>. Le rôle de la puissance publique est d'assurer la *fairness* de ces transactions, et au premier chef d'empêcher les forts d'abuser de leur position (par exemple la législation américaine de la concurrence, celle des opérations de bourse ou celle du travail). Elle est également capable, bien sûr, de fournir un cadre qui permet au marché de fonctionner (contrôle des instruments de mesure, plus généralement lutte contre la fraude lorsque l'acheteur est susceptible d'être trompé par les apparences sur la nature du produit qu'il achète).

Dans une telle conception, l'éducation joue effectivement le rôle que lui accordent les théories du capital humain<sup>10</sup>. Elle permet d'améliorer la position que l'on occupe comme offreur sur un marché. Elle vaut la peine d'être entreprise à partir du moment où elle est rentable. Contrairement à la vision française, elle ne définit pas pour la vie ce que l'on “est”, c'est à dire quel est le “rang” que l'on mérite. Et, contrairement à la vision allemande, elle n'insère pas dans une communauté de métier, sauf dans le cas particulier où elle fait accéder à une “profession”, au sens très spécifique qu'a ce terme dans une vision anglo-saxonne. Vue comme un investissement économique, il n'est nullement choquant qu'elle soit payante, du moment que la qualité du service fourni justifie le prix demandé. Le rôle des pouvoirs publics est de veiller, quand cela est nécessaire du fait de l'information im-

parfaite du “consommateur”, sur la qualité du “produit” (situation que l'on rencontre dans les “professions”) et de veiller à ce que, dans les processus de recrutement, tant des enseignants que des élèves, règne une égalité de traitement (la manière de concevoir celle-ci pouvant fortement varier selon les époques, mais le principe demeurant).

### **Les rapports entre les acteurs concernés par la conception et le fonctionnement du système éducatif**

Pour comprendre les rapports qui se nouent entre les acteurs concernés par la conception et le fonctionnement du système éducatif français, et en particulier la manière dont sont coordonnées la demande des entreprises et l'offre d'éducation, il faut distinguer plusieurs éléments de ce système éducatif. Ces divers éléments ont des rôles différents non seulement dans la production de compétences, mais aussi dans celle de hiérarchie sociale. Ils sont l'objet de stratégies différenciées de la part des acteurs, qui conduisent à des affrontements et à des compromis loin d'être uniformes. En particulier les rapports entre l'État (qui est en France un acteur particulièrement privilégié dans le domaine de l'éducation, à la fois par sa place dans le financement de celle-ci et par son rôle dans la légitimation des formations) et les entreprises, sont extrêmement contrastés suivant la partie de l'appareil éducatif en cause.

Pour dessiner un tableau très précis de la situation, un grand nombre de distinctions seraient nécessaires, d'autant plus que, au cours des dernières décennies, des formules hybrides se sont développées. Mais distinguer quelques grandes logiques permet déjà une première clarification. Il faut distinguer, au premier chef, d'une part la formation des “élites” de celle des masses et d'autre part la formation initiale de la formation reçue en cours de carrière.

### **La formation des “élites”**

Si l'on considère tout d'abord la formation des “élites”, on voit coexister traditionnellement (faisant suite à l'enseignement primaire et à un enseignement “secondaire”, correspondant pratiquement, en ce qui concerne les dites élites, à des filières sans finalités immédiatement



professionnelles) trois formes de systèmes de formation, dont pour l'essentiel un seul concerne les entreprises et qui ont chacun leur logique propre:

- les universités de droit, médecine et pharmacie,
- les universités de sciences et de lettres,
- les grandes écoles.

Le premier système se situe dans la ligne de la logique corporatiste traditionnelle et représente un développement de cette logique. Les membres éminents de la corporation sont responsables de la formation des jeunes, au sein de professions établies, qui restent dotées de privilèges légaux considérables. Le savoir transmis est à la fois théorique et pratique, ceux qui l'enseignent étant des praticiens de leur art. Tout en étant directement adapté aux exigences professionnelles, c'est un savoir noble, relevant des "arts libéraux".

Le deuxième système est traditionnellement voué au culte du savoir désintéressé. Une grande partie de ceux qui en sont issus se consacrent de fait à l'enseignement (dans l'enseignement secondaire et supérieur) et à la recherche<sup>11</sup>. C'est l'aspect le plus théorique des savoirs qui y est valorisé. En particulier, en ce qui concerne les futurs enseignants, la pédagogie, savoir pratique, est considérée comme un savoir non noble. Et, même si de multiples discours déplorent que les professeurs soient mal préparés à l'aspect pédagogique de leur tâche et donnent en exemple des situations étrangères où la pédagogie tient un grand rôle, ils ont peu de conséquence en pratique, d'autant moins que l'on se situe dans la partie la plus noble du système (par exemple la formation des professeurs agrégés).

Un troisième système, obéissant encore à une autre logique, est formé par l'appareil, typiquement français, des "grandes écoles"<sup>12</sup>. Celles-ci ont pour objet de former les élites du pouvoir, ou, pour être plus précis, de reconnaître ceux qui peuvent légitimement faire partie de ces élites. Dans leur cas, l'essentiel n'est pas l'enseignement qui y est reçu, mais le niveau du concours d'entrée, niveau qui détermine la hiérarchie, très stricte, de ces écoles. Ce concours correspond à une sorte de jugement de Dieu, au sens des anciennes pra-

tiques judiciaires, par lequel se révèlent les "talents" de chacun, ses "dons", talents qui, dans la vision de l'élitisme républicain, déterminent la capacité à accéder de manière légitime aux situations de pouvoir. Il se doit d'être aussi objectif que possible, pour éviter toute possibilité de favoritisme. Et, plus il porte sur des matières abstraites et se situe à un haut niveau théorique, plus il révèle des talents d'une nature élevée. Dans ce système, la sélection du concours doit être faite à l'abri de toute pression extérieure et en excluant tout savoir pratique, l'un et l'autre ne pouvant que ternir la pureté de l'épreuve. Une fois le concours passé, et les questions de rang réglées (le degré de noblesse scolaire défini pour la vie), la formation théorique, qui se doit d'être de haut niveau et rester relativement pure, de manière à affirmer le rang de l'école, peut coexister avec une formation pratique, sous forme de stages en entreprise, ou d'école dite "d'application". Dans ce système le "niveau" atteint, signe du "potentiel" des intéressés et fondement de leur légitimité à occuper des postes d'autorité, compte plus que le contenu de la formation. La coordination entre les écoles et les entreprises peut être assez lâche. La formation spécifiquement professionnelle s'acquiert par l'exercice du métier.

Il s'est constitué, au sein des universités de lettres et de sciences, des filières adaptées à des fins professionnelles. Certaines (Magistères, Instituts polytechniques) reconstituent de fait au sein des universités la formule des grandes écoles (sélection rigoureuse, orientation élitiste). Mais celles qui dérogent à cette formule (en fournissant une orientation professionnelle tournée vers la demande immédiate des entreprises en n'étant pas élitistes) sont largement vues comme de rang inférieur et par rapport à l'enseignement universitaire classique et par rapport aux grandes écoles. Cela est vrai du premier cycle (Diplômes universitaires de technologie) au troisième (Diplômes d'Études spécialisées à fin professionnelle). Nous verrons que cela n'est pas sans conséquences sur le destin professionnel de ceux qui empruntent ces filières. Celui-ci, relativement favorable à la sortie du système éducatif, est plus problématique à terme.

Un consensus relativement large existe à propos de cette formation des élites,

11) Ainsi, en 1991, parmi ceux qui avaient terminé leurs études trois ans auparavant, 73 % de ceux qui avaient obtenu un deuxième cycle en mathématiques ou en physique étaient enseignants, la proportion étant analogue pour les filières littéraires, *Cereq bref*, décembre 1992. Depuis cette époque la situation structurelle du marché du travail reste stable, avec des variations en fonction du nombre de postes d'enseignant "mis au concours".

12) Philippe d'Iribarne, "Une aristocratie des talents: l'Ecole polytechnique et le modèle français d'organisation", in *Les polytechniciens dans le siècle; 1894 - 1994*, Dunod, 1994.



***“Ces divers éléments du système d’enseignement sont, pour l’essentiel, financés et organisés par l’État et gratuits ou quasi-gratuits pour les enseignés. Cette situation, surprenante dans une perspective économique d’investissement en capital humain, se comprend bien au contraire dans la perspective qui vient d’être esquissée. Elle constitue un point de rencontre entre ceux qui mettent l’accent sur l’aspect élitiste de l’enseignement et ceux qui privilégient son aspect démocratique.”***

même si le système des grandes écoles est périodiquement l’objet d’attaques relativement rituelles, dont tout le monde sait qu’elles seront sans grandes conséquences pratiques. Il n’en est pas de même à propos de la formation des masses, qui est l’enjeu d’un conflit extrêmement vif, de nature politique.

### **La formation des masses**

Dans une vision que l’on pourrait appeler “de droite”, le destin des masses (c’est à dire de ceux qui n’ont pas fait preuve de capacités supérieures dans les premiers stades de la sélection scolaire, laquelle se concrétise au début de l’enseignement primaire) est d’être vouées à la faible noblesse des exécutants. Elles ont besoin de recevoir une formation adaptée à leur état, formation essentiellement pratique (technique) à orientation directement professionnelle. Leur donner une formation trop théorique dans des filières dites “générales”, filières considérées comme nobles, risquerait de conduire à former des aigris<sup>13</sup>. À une formation scolaire courte, destinée à fournir la maîtrise de savoirs élémentaires (lecture, écriture, calcul) enseignés dans une perspective pratique, doit succéder rapidement une formation professionnelle largement contrôlée par les entreprises, qu’elle soit assurée en leur sein (apprentissage, centres de formations internes) ou dans un appareil spécialisé (enseignement technique).

Dans une vision que l’on pourrait appeler “de gauche”, le destin des masses est d’échapper à la tutelle des nouveaux maîtres que représentent les entreprises et en particulier leurs dirigeants, pour accéder pleinement à la dignité des citoyens. L’enseignement qui leur est donné doit avoir la même noblesse que l’enseignement des élites, ce qui implique soit de “donner des lettres de noblesse” à la pratique, soit d’en développer le côté théorique et abstrait. Il importe en tout cas que cet enseignement soit assuré par un “Service Public” de l’éducation, mis à l’abri de la pression des entreprises, pression incompatible avec le rôle d’affranchissement dévolu à l’appareil de formation. Les enseignants, dont la vocation est de travailler à pareil affranchissement, doivent être mis à l’abri de la pression des “patrons”. Il faut refuser d’asservir l’école au monde de la production. Et l’apprentissage au sein des entre-

prises est condamnable, par tout ce qu’il hérite d’une vision domestique de l’entreprise, où des travailleurs, “taillables et corvéables à merci”, étaient livrés à l’arbitraire d’un patron de droit divin (le terme de “formation maison” renvoyant à pareille image domestique). C’est la qualité de l’enseignement professionnel dont les enseignants, animés par leur conscience professionnelle, sont le garant, qui fournira à l’économie des travailleurs à la fois compétents et autonomes<sup>14</sup>.

Dans la pratique, l’organisation du système de formation professionnelle initiale représente un compromis, évolutif dans le temps, entre ces deux visions. Ce système a longtemps été séparé de manière très radicale de l’enseignement général (même les administrations de l’“Éducation nationale” et de la “Formation professionnelle” étaient séparées, les écoles d’entreprise jouaient un rôle non négligeable). La montée des valeurs démocratiques a conduit à un rapprochement de façade, mais dont la portée réelle paraît douteuse, entre les deux systèmes.

### **Le rôle hégémonique de l’État dans la formation initiale et la coordination formation-emploi**

Ces divers éléments du système d’enseignement sont, pour l’essentiel, financés et organisés par l’État et gratuits ou quasi-gratuits pour les enseignés. Cette situation, surprenante dans une perspective économique d’investissement en capital humain, se comprend bien au contraire dans la perspective qui vient d’être esquissée<sup>15</sup>. Elle constitue un point de rencontre entre ceux qui mettent l’accent sur l’aspect élitiste de l’enseignement et ceux qui privilégient son aspect démocratique.

Puisqu’il s’agit, à travers l’enseignement, de sélectionner une élite des talents, par une action éminemment politique assurée par la puissance publique, et plus largement de déterminer le rang qui revient légitimement à chacun à travers sa noblesse scolaire, toute introduction d’une sélection par l’argent est illégitime. On ne peut légitimement acheter un titre de noblesse. Par ailleurs, l’État est garant de la validité des épreuves qui vont situer chacun dans la hiérarchie scolaire, de la valeur qui s’attache à chaque formation (comme il est gardien de la valeur de la

13) Cette manière de voir, qui tend à ne s’exprimer actuellement que de manière voilée, l’a été longtemps beaucoup plus crûment; Pierre Rosanvallon, *Le sacre du citoyen: histoire du suffrage universel en France*, Gallimard, 1992.

14) Par exemple des déclarations de Jean Auroux, ancien professeur de lycée technique et ancien ministre socialiste du travail: “Pour ma part je pense que le rôle des entreprises est de produire, mais aussi que plus une formation générale est longue, mieux elle permet de s’adapter à un système qui évolue vite. (...) Il faudrait inventer (...) un nouveau concept de formation, mettant en valeur non pas la demande de l’entreprise mais l’offre de travail des jeunes”, entretien dans *La Vie*, 2 septembre 1993.

15) On sait en effet que pour les économistes, l’intervention publique est justifiée quand il existe un écart entre des “rendements économiques” et des “rendements sociaux”.



monnaie). Cela permet de comprendre le rôle de l'État dans la définition des programmes et le contrôle des diplômes, la place tenue par les diplômes nationaux<sup>16</sup>. De plus, c'est à lui de réaliser des arbitrages politiques entre une logique hiérarchique et une logique démocratique, dans le dessin des diverses filières et de leurs rapports<sup>17</sup>.

Par ailleurs, dans la mesure où l'enseignement a pour fin de former des citoyens, fondamentalement égaux, il ne peut être ouvert de manière privilégiée à ceux qui ont de l'argent. Il revient à l'État d'assurer sa gratuité.

L'articulation entre la référence hiérarchique et la référence égalitaire tend à se faire, de plus en plus semble-t-il, en combinant des égalités formelles (entre les divers lycées, les diplômes des diverses universités) et des inégalités réelles, avec des hiérarchies officieuses parfaitement claires et des formes de sélection plus ou moins occultes pour accéder aux meilleurs établissements. On a une sorte de marché avec une concurrence officieuse entre établissements pour avoir les meilleurs élèves et entre élèves pour accéder aux meilleurs établissements, mais sans que ces derniers fassent payer la qualité du produit qu'ils fournissent.

Il existe par ailleurs des établissements privés fortement payants, tout spécialement dans le domaine de la "préparation aux affaires". Mais ces établissements, s'ils permettent à ceux qui y sont passés d'améliorer leurs revenus, n'augmentent guère leur noblesse scolaire et concernent un domaine que la société française tend à considérer comme peu noble. On les accuse couramment de relever d'une activité de "marchands de soupe". Ils peuvent également servir à préparer un recyclage dans des filières plus légitimes, à travers un mode d'acquisition du savoir que la société française qualifie péjorativement de "bachotage".

Si les membres de l'appareil éducatif public sont extrêmement attachés à défendre l'indépendance de celui-ci par rapport à toute "ingérence" extérieure, ils ne sont pas indifférents pour autant à l'avenir, y compris professionnel, de ceux qu'ils forment. Ils sont disposés à en tenir compte quand ils bâtissent des cursus de forma-

tion. Et, à de multiples niveaux, allant des responsables des administrations chargées des questions d'éducation au niveau national (avec des découpages qui varient dans le temps) aux enseignants de tel lycée d'enseignement professionnel au niveau local, ils s'informent des attentes des entreprises. Cette information peut se faire dans des instances officielles de concertation, liées en particulier à la "planification indicative" à la française, comme à travers des contacts noués de manière informelle en fonction d'initiatives personnelles entre tel enseignant et telle entreprise. Son efficacité peut être de fait fort variable. Au niveau des instances centrales de concertation, l'accent est mis sur l'aspect économique de la formation, en accord avec le fait que l'appareil administratif français, et au premier chef l'appareil de planification, se veulent des instruments de "modernisation" de la société. Les questions de rapports entre formation et rang, de noblesse scolaire, etc. tendent à être laissées de côté, car considérées comme "archaïques", obstacles destinés à disparaître au développement d'une économie et d'une société modernes. Et beaucoup de perspectives sont tracées, qui ignorent ces questions. Mais celles-ci ne manquent pas de reparaître, explicitement ou implicitement, au moment où il s'agit de passer du discours à l'acte. Cela est bien apparu, au cours des dernières décennies, dans un certain nombre de difficultés, sur lesquelles nous reviendrons, à réformer le système français d'enseignement.

### La formation permanente

Si on laisse de côté les activités de formation continue liées à la lutte contre le chômage, dont la finalité est directement professionnelle - en particulier à destination des jeunes chômeurs dans le cadre des "mesures jeunes"-, la formation permanente relève en principe de deux logiques complémentaires: une perspective culturelle de "formation tout au long de la vie" à l'initiative des individus, une perspective professionnelle de production de "compétences" à l'initiative des entreprises. Dans ce dernier cas la logique est inverse de celle de la formation initiale. Elle n'a pas pour objet de régler le rang des personnes mais s'inscrit dans une perspective clairement économique. Les entreprises, qui la financent pour l'essentiel, en ont largement la maîtrise. Elles

***"Si les membres de l'appareil éducatif public sont extrêmement attachés à défendre l'indépendance de celui-ci par rapport à toute 'ingérence' extérieure, ils ne sont pas indifférents pour autant à l'avenir, y compris professionnel, de ceux qu'ils forment."***

16) Voir par exemple Myriam Campinos-Dubernet et Jean Marc Grando, Formation professionnelle ouvrière: trois modèles européens, in *Entreprise, État et formation en Europe, Numéro spécial: Allemagne, France, Grande-Bretagne, Italie*, Revue Formation Emploi, n° 22, avril-juin 1988, p. 5-29.

17) Cette conception "sociétale" des modalités institutionnelles de régulation des systèmes éducatifs et de leurs relations avec les appareils productifs est absolument indispensable pour pouvoir comprendre aussi bien leurs architectures et leurs modalités de fonctionnement que leurs modalités de transformation. Cela est particulièrement vrai, par exemple, lorsque l'on veut comprendre les différences qui peuvent être observées dans les modalités retenues en France et en Allemagne pour réformer et innover en matière de "certification" de la formation professionnelle.

Voir M. Möbus, E. Verdier: *La construction des diplômes professionnels en Allemagne et en France: des dispositifs institutionnels de coordination*, in *Les diplômes professionnels en Allemagne et en France*, op. cit. E. Verdier et Ch. F. Buechteman utilisent également la notion de "régimes d'éducation et de formation professionnelle" pour rendre compte des spécificités institutionnelles nationales en la matière et analyser leurs performances relatives au regard du fonctionnement du marché du travail. E. Verdier et Ch. F. Buechteman: "Education and training regimes Macro-Institutional Evidence" in *Revue d'économie politique*, n° 108 (3), mai-juin 1998, p. 292-320.



## Les insuffisances du système couramment perçues et ses difficultés d'évolution

Les aspects du système d'enseignement français qui sont le plus directement liés à son rôle dans la définition du statut des personnes ont pu être, dans des périodes antérieures, en harmonie relative avec l'efficacité de l'appareil productif. Ainsi, la combinaison d'ingénieurs concepteurs haut de gamme et d'"exécutants" habiles à régler les "détails" pratiques dans les opérations de production a pu se montrer longtemps efficace. Mais l'évolution des conditions de production, et en particulier la remise en cause de la compétitivité des formes de production dites tayloriennes, a conduit à modifier cette situation (d'Iribarne, 1989). Des solutions sont cherchées aux problèmes ainsi posés. Mais celles qui paraîtraient les plus fécondes d'un strict point de vue économique sont souvent difficiles à mettre en œuvre, pendant que les évolutions les plus faciles à réaliser ne sont pas forcément les plus favorables.

Si on laisse de côté, dans le cadre de ce texte, ce qui relève de la formation des enseignants, ainsi que des formations dans le domaine du droit et de la santé, pour s'en tenir à celles qui concernent le plus directement les entreprises, un certain nombre de difficultés se présentent à divers niveaux du système éducatif. Ces difficultés ne peuvent s'exprimer simplement en termes d'insuffisance d'investissement en capital humain, représenté par des années d'études. Il s'agit plutôt du fait que les formes d'investissements réalisés en fonction d'une logique symbolique peuvent être modérément adaptées à une logique d'efficacité économique. Ainsi s'expliquent les débats particuliers qui se sont noués en France autour de la place que pourrait prendre une "Certification des acquis professionnels" décernés par les entreprises, au côté des diplômes, dans la gestion du marché du travail, dans la double perspective de "Formation tout au long de la vie" et de "donner un nouvel élan à la formation professionnelle"<sup>22</sup>. Par comparaison avec d'autres pays européens comme par exemple l'Angleterre, ces débats ne peu-

peuvent "certifier" des formations et, si elles le veulent, délivrer des diplômes à ceux qui en ont bénéficié, ceux-ci n'ont pas de valeur s'ils ne sont pas reconnus par l'État, qui a seule vocation à intervenir de manière légitime dans ce qui règle le rang des personnes<sup>18</sup>.

Ainsi, une loi du 16 juillet 1971 a créé, pour les employeurs de plus de neuf salariés, l'obligation de participer au financement de la formation professionnelle continue. Mais en fait les dépenses réelles des entreprises sont nettement supérieures aux minima légaux (en 1997, plus de 3 % de la masse salariale contre un minimum légal de 1,2 %). L'importance de ces dépenses est telle que l'effort total de formation des entreprises françaises (formation initiale et continue) est égal à celui des entreprises allemandes, bien que leur rôle dans la formation initiale soit beaucoup plus modeste (Gehin, Méhaut, ...). L'essentiel des formations correspondantes est assuré par des organismes privés ou proches des associations professionnelles - les fonds d'assurance formation -, et il existe un véritable marché de la formation. L'État intervient essentiellement pour fournir un cadre juridique. Celui-ci assure, en théorie, un rôle important aux organisations syndicales dans la définition des politiques de formation permanente, mais en pratique ce rôle reste modeste.

Pareille situation est rendue socialement acceptable par le fait qu'il s'agit d'une formation ayant clairement une fin économique d'adaptation à l'emploi. Les entreprises sont considérées comme en étant à la fois les principales bénéficiaires et les principaux payeurs. Le financement sous la forme d'investissement individuel est pour sa part très faible<sup>19</sup>.

On a toutefois, dans des entreprises innovantes, quelques cas hybrides de formation dite "qualifiante", donnée dans les entreprises et ayant une portée qui dépasse celles-ci<sup>20</sup>. Ce type de formation doit permettre d'assurer une meilleure articulation des savoirs théoriques et des savoirs pratiques que ne le font les formations traditionnelles. Il suppose l'existence d'accords, délicats à mettre au point, entre les entreprises concernées et l'appareil éducatif, celui-ci exerçant alors un contrôle sur la formation reçue et décernant un diplôme<sup>21</sup>.

18) Les résultats de la recherche comparative sur le développement de la formation continue dans "l'Europe des quinze", présentée par le CERÉQ, illustrent particulièrement bien notre propos. Par comparaison avec les autres pays d'Europe, la France apparaît avec un rôle central des entreprises en formation continue au détriment des initiatives individuelles, tandis qu'elle laisse le champ libre à l'État pour les formations professionnelles initiales. Les individus savent bien que le "diplôme de la deuxième chance" conçu en terme de déplacement de "rang" dans la société française, est largement un leurre, ce qui limite leurs initiatives en formation continue. "Les facteurs de développement de la formation continue dans l'Europe des quinze" in *CERÉQ Bref* n° 150, février 1999.

19) Par comparaison avec l'Allemagne, la situation paraît cependant à nouveau ambiguë en France, dans la mesure où le "taux de rendement" de cette formation continue à l'initiative des entreprises, exprimé en terme d'augmentation salariale, tendrait à baisser. "L'attribution de cette formation semble suivre une logique de sélection et de classement, avec pour conséquence l'émission d'un signe favorable et récurrent en direction des salariés dont l'entreprise anticipe la fidélité et qu'elle souhaite garder". P. Béret et A. Dupray: "Valorisation salariale de la formation professionnelle continue et production de compétences dans le système éducatif: le cas de la France et de l'Allemagne" in *Revue européenne "Formation professionnelle"*, n° 14, p. 40-51.

20) C'est le cas par exemple d'entreprises comme Pechiney qui ont cherché à combiner des évaluations d'entreprise avec des certifications "diplômantes" en utilisant les formations par "unités capitalisables": P. Doray "Formation et mobilisation. Le cas d'aluminium Pechiney", Presses Universitaires de Lille, 1989.

21) Voir M. Périssé "La certification d'entreprise: héritage ou nouvelles règles de gestion de la main-d'œuvre? L'exemple d'un groupe chimique" in *Revue Formation Emploi*, n° 63, juillet-septembre 1998, p. 27-41.



vent être compris sans prendre en compte l'ensemble des considérations précédentes, en particulier les différences "sociétales" de gestion des compétences et la place centrale du diplôme dans les pratiques de gestion des entreprises, en dépit de leur discours sur le caractère premier de la "compétence"<sup>23</sup>.

### Des difficultés qui concernent les bas niveaux de qualification.

Ces difficultés ne font que croître dans le temps. La proportion de ceux qui sortent du système éducatif aux niveaux les plus faibles (VI et V bis, dans le jargon des études sur l'enseignement en France), et sans formation professionnelle, résiste remarquablement à l'élévation du niveau moyen de formation. On a là, de plus en plus, des sortes de "déchets" du système scolaire, qui en sortent (à 16 ans, en fin de scolarité obligatoire) en ayant peu profité des années qui y ont été passées, une partie importante d'entre eux (même si les chiffres sont discutés) n'ayant même pas acquis une maîtrise convenable des enseignements de base, lecture, écriture, calcul. D'un strict point de vue des compétences acquises, on pourrait imaginer chercher une solution à ce problème en concevant un enseignement approprié, plus concret, pour ceux qui profitent mal d'un cursus "normal". Mais cela serait remettre gravement en cause le rôle de l'école comme garant de l'égalité symbolique des citoyens, affirmer dès le départ que certains sont moins citoyens que d'autres, ce qui paraît impensable.

Des solutions de compromis se cherchent, visant à tenir compte à la fois des impératifs pratiques et symboliques, mais elles sont manifestement difficiles à trouver. Des progrès ont été faits en ce qui concerne la mise au point de pédagogies adaptées dans l'enseignement des adultes en difficulté scolaire et en formation professionnelle continue<sup>24</sup>. Mais on est là dans une situation plus facile, car la dimension symbolique n'est plus la même, s'agissant d'un enseignement qui s'adresse clairement aux producteurs et non aux citoyens. Un type d'enseignement analogue se développe à destination des jeunes, dans le cadre des "mesures jeunes", qui concernent les 16-25 ans, avec une recherche de formation en alternance, destinées à ceux qui n'arrivent pas à trou-

ver un emploi "normal" sur le marché du travail<sup>25</sup>. Mais ces mesures sont discutées dans la mesure où elles sont accusées de fournir aux entreprises une main-d'œuvre "au rabais".

Pour ceux qui réussissent dans un enseignement professionnel de niveau infra-universitaire (niveaux V et IV), les difficultés sont d'un autre ordre. Le souci de relever la noblesse scolaire attachée à cet enseignement et de bien maintenir son indépendance par rapport aux entreprises conduit à valoriser les aspects théoriques et à dédaigner quelque peu ce qui relève des "tours de main" pratiques, appris "sur le tas". Dans la pratique, c'est ce choix qui est régulièrement fait pour toutes les filières de formation professionnelle: leur statut tend à être régulièrement "revalorisé" par une réduction des enseignements "pratiques transmettant des savoirs d'expérience" et un renforcement des enseignements théoriques privilégiant les "savoirs généraux", au grand dam des PME qui voient "l'employabilité" immédiate des jeunes se réduire d'autant (Campinos-Dubernet, 1998).

On a pu imaginer, un certain temps, que la modernisation de l'appareil de production, le développement de l'automatisation, conduiraient à faire disparaître l'importance de ces savoir-faire et qu'il n'y avait que des avantages à remplacer des ouvriers formés pour l'essentiel sur le tas par des ouvriers à formation beaucoup plus théorique. Mais il apparaît maintenant qu'on a besoin en fait d'une combinaison intime de savoir pratique et de savoir théorique. Or, ni l'école ni l'entreprise ne paraissent bien armées pour offrir cette combinaison et, compte tenu de ce que nous avons vu, il ne leur est pas facile de coopérer dans une perspective institutionnelle généralisée, au delà des nombreuses coopérations qui peuvent se nouer çà et là sur le terrain, suivant des initiatives locales<sup>26</sup>.

Par ailleurs, le développement de ces formations se fait plus dans des filières tertiaires que cela ne serait souhaitable par rapport aux besoins de l'appareil productif, ce qui se traduit par une dégradation des conditions d'insertion professionnelle, les rémunérations des CAP-BEP tertiaires tendant par exemple à être équivalentes à celles des jeunes sortis sans diplômes

22) Commission européenne: "Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive", CEE, Livre Blanc, 1995. M. de Virville, "Donner un nouvel élan à la formation professionnelle". Rapport au ministre du travail et des affaires sociales, La documentation française, Paris 1996.

23) Sur les différences de modalité de gestion des compétences dans divers pays voir: D. Colardyn, "La gestion des compétences", PUF, Paris 1996. Sur le statut infériorisé en France des certifications de "deuxième chance" y compris les diplômes, voir J.-F. Germe et F. Poitier, "La formation continue à l'initiative des individus en France: déclin ou renouveau?" in *Revue européenne "Formation professionnelle"*, n° 8/9, mai-décembre 1996/II/III, p. 54-61.

Plus généralement ce n'est pas le hasard si cette question de déplacement des "systèmes de certification" à partir des diplômes est l'objet de tant de questionnements diversifiés. Voir "Que savons nous? Mesurer les connaissances, les qualifications et les compétences sur le marché de l'emploi", *Revue européenne "Formation professionnelle"* n° 12, septembre-décembre 1997/III, qui est entièrement consacré à ce sujet

24) M. Fournier et V. Bedin, "L'ingénierie de formation entre traditionalisme et modernisme" in *Revue Formation Emploi*, n° 63, juillet-septembre 1998, p. 43-59.

25) Ce problème est bien connu de ceux qui gèrent les dispositifs jeunes, en particulier les "Missions Locales" et les "Permanences d'Accueil, d'Information et d'Orientation" (PAIO) créées en 1982 à l'initiative du gouvernement Mauroy pour aider, dans leur insertion professionnelle, les 16-25 ans plus démunis. Les missions locales se trouvent mise en porte à faux par le transfert aux régions en 1993, dans le cadre de la Loi Quinquennale sur l'emploi, des formations correspondantes, ce qui rend difficile leur participation à des programmes tels que "TRACE" (Trajet d'Accès à l'Emploi), qui prévoit d'apporter chaque année à quelque soixante mille jeunes en difficulté des aides personnalisées d'une durée maximale de dix-huit mois.

26) Cette question du passage des "expériences locales" à des "déplacements de normes collectives" constitue à nos yeux une question essentielle en France, tant elle est récurrente. Ces difficultés de passage qui traduisent une "société bloquée" ne sont que les reflets de ces compromis qui s'établissent entre des règles et des pratiques et qui ne peuvent fonctionner que dès lors qu'ils sont tacitement reconnus comme inexistantes, ou presque. C'est le cas par exemple des "numerus clausus" dans les filières universitaires, qui sont largement répandus, mais qui ne peuvent être acceptés que dans la mesure où il est claironné haut et fort par ailleurs que la sélection à l'entrée n'est pas tolérable dans l'Université de la République.



du système scolaire<sup>27</sup>. Cette situation vient renforcer l'ambition de ceux qui y rentrent à poursuivre des études vers l'enseignement supérieur.

### **Des difficultés qui se présentent également à la frontière entre l'enseignement des masses et l'enseignement des élites.**

Cette frontière a été longtemps vide, en ce sens qu'il n'existait pratiquement rien entre des enseignements supérieurs longs, universitaires ou de grandes écoles, clairement destinés à former des élites, et des enseignements de niveaux beaucoup plus modestes, et où de plus il n'existait pas de passerelles entre les diverses filières. Mais elle s'est maintenant largement remplie, avec le développement des formations dites "bac+2", BTS, (Brevets de Techniciens supérieurs, délivrés par les lycées d'enseignement technique), puis DUT (Diplômes universitaires de Technologie, délivrés par les Universités dans des Instituts universitaires de Technologie). Les diplômés en question correspondent largement à une attente du marché du travail en raison des contenus des formations dispensées, qui font une large place aux connaissances technologiques. Leurs titulaires ont été largement recrutés, trouvant de bonnes conditions d'insertion, surtout dans les filières industrielles. Mais leur identité sociale fait question.

La base des savoirs dispensés n'est pas de nature à les faire accéder à l'élite, ce qui se concrétise, au sein des entreprises, par le fait qu'ils ont difficilement accès à la catégorie des "cadres" (catégorie spécifiquement française, sans autre justification que de statut). Elle est cependant suffisante pour les faire échapper au "commun" auquel appartiennent ceux qui n'ont pas de connaissances technologiques et pour leur permettre d'accéder directement aux "professions intermédiaires". Ces connaissances ont en effet elles-mêmes un statut intermédiaire entre les connaissances théoriques et les connaissances pratiques, ce qui explique qu'elles constituent une position charnière autour de laquelle tournent des volontés de réforme qui ne parviennent pas à déboucher<sup>28</sup>. Leur position dans l'entreprise est dès lors malaisée, s'ils quittent des fonctions techniques où la frontière des rangs est relativement floue. Les espoirs

d'en faire un maillon de la chaîne de commandement ont été largement déçus. Dans ces conditions, alors qu'il était prévu au départ que ceux qui emprunteraient ces filières n'iraient pas plus loin, un nombre toujours croissant d'entre eux poursuit ses études de manière à acquérir un vrai niveau universitaire, et donc une place claire dans la société<sup>29</sup>.

Le taux d'échec de ceux qui rentrent dans les universités est élevé; beaucoup n'y obtiennent aucun diplôme, ou un diplôme de peu de valeur sur le marché du travail. Or la conviction républicaine suivant laquelle chacun doit pouvoir avoir accès à un niveau élevé de noblesse scolaire, rend extrêmement difficile de mettre en place, de façon officielle et générale, une sélection à l'entrée des facultés (mis à part les facultés de médecine plus marquées par une logique professionnelle). Une solution à l'allemande ou à la suédoise, régulant largement les places dans l'enseignement supérieur en fonction des débouchés professionnels, est difficilement pensable dans le contexte français, dès que l'on sort de filières à finalité clairement professionnelle. Le développement de filières universitaires "courtes" et des filières professionnalisées a été une solution à ce problème, avec les limites que l'on a vues.

La tendance que l'on pourrait qualifier de naturelle du système correspond à une sorte de fuite en avant dans l'accroissement des niveaux de formation, fuite en avant marquée en particulier par le fameux slogan "80 % de bacheliers" (au sein d'une classe d'âge). Ce slogan a trouvé une justification dans une mise en relation des succès économiques du Japon avec le niveau de formation de ses ouvriers. Il a rencontré d'autant plus de succès du côté des "forces de progrès" qu'il a satisfait le désir de démocratisation de la société par un accès de plus en plus large à des formations fournissant un niveau élevé de noblesse scolaire. Mais ses effets en matière d'adéquation entre formation et emploi sont fort discutables.

Quand l'explosion scolaire a commencé en France, après la deuxième guerre mondiale, une grande partie de ceux qui occupaient des postes dits qualifiés avaient un niveau de formation qui, dans les représentations coutumières, était inférieur

27) Voir les résultats de l'enquête du CEREQ sur la situation en 1997-1998 de jeunes sortis du système éducatif en 1992. Les écarts de situations "d'insertion" en fonction des niveaux de diplôme atteint et suivant qu'à un niveau donné, le diplôme ait été obtenu ou non, confirme, si cela est nécessaire, que le diplôme reste en France, le critère majeur de gestion des accès aux emplois par les employeurs.

28) Ces difficultés se cristallisent autour de l'ensemble des formations "technologiques supérieures" qui n'arrivent pas à se constituer en des filières cohérentes de BAC+2 à BAC+5. Les hésitations qui apparaissent en accompagnement de l'annonce par Claude Allègre d'un "recalage" des filières françaises sur un modèle dit européen 3,5,8 (années après le BAC), en est une illustration supplémentaire: "Tandis que ministres et experts s'arrachent les cheveux depuis une bonne dizaine d'années pour mettre en place une "filière technologique" aussi valorisée que le traditionnel enseignement général, tout se passe comme si le marché du travail avait déjà constitué [...] une nouvelle élite technique", Supplément au journal *Le Monde*, "Choisir ses études, DUT et BTS, jeudi 18 février 1999, p. 11.

29) Ainsi pour les titulaires de DUT, la part de ceux qui poursuivent leurs études à temps plein dans l'année qui suit l'obtention de leur diplôme est passée de 33 % en 1984 à 45 % en 1988; *Cereq bref*, décembre 1992. Depuis, cette part a continué à augmenter pour passer à 63 % en 1992. Elle risque même de devenir générale avec l'actuel projet de réforme dit "des 3,5,8" qui ajouterait une année d'étude après les Bac+2.

30) C Cohen-Tannoudji et S Haroche: "L'ENS doit s'ouvrir sur l'Europe" in *Journal Le Monde*, 11 mars 1999, p. 15.



au niveau de la fonction qu'ils remplissaient. Ainsi, tirée par la croissance, la catégorie des cadres ne pouvait être totalement pourvue à partir de formations de grande école ou d'université; la plupart de ceux qui occupaient un poste d'ouvrier qualifié n'avaient pas de "vraie" formation professionnelle, etc. Dans un premier temps, l'élévation des niveaux de formation a permis de rattraper l'insuffisance des diplômés et de se rapprocher d'une correspondance "normale" entre niveaux de formation et niveaux d'emploi (c'est-à-dire, de fait, entre la noblesse des emplois et celle des personnes qui les occupent). Mais progressivement, avec l'augmentation des diplômés et le ralentissement de la croissance, de plus en plus ont dû, pour trouver un emploi, accepter des postes "déqualifiés", où ils sont amenés à déchoir. Pareil phénomène, qui perturbe le fonctionnement du marché du travail, paraît contribuer au niveau élevé du chômage français (d'Iribarne P., 1990). On voit nombre de jeunes s'engouffrer dans des formations "cul-de-sac" qui sont socialement valorisées (notamment dans l'enseignement secondaire général), pendant que d'autres formations, plus susceptibles de déboucher sur un emploi, sont négligées.

Par ailleurs, cette élévation du niveau de formation théorique ne facilite pas forcément le développement de la bonne articulation entre savoirs théoriques et savoir-faire empiriques dont les entreprises ont largement besoin. C'est pourquoi aujourd'hui la recherche d'une meilleure adéquation entre les formations et les besoins des entreprises conduit à proposer un ensemble de réformes du système éducatif, réformes dont la mise en œuvre effective est rendue difficile par l'aspect symbolique de la formation.

Ainsi, l'apprentissage, en forte régression au cours des dernières décennies, est sur le papier l'objet d'un regain de faveur, celle-ci s'appuyant sur la célébration de l'exemple allemand. On en attend qu'il permette une meilleure insertion professionnelle des jeunes peu qualifiés, dont actuellement le taux de chômage est considérable. Dans la pratique l'image sociale de l'apprentissage, peu productif en termes de noblesse scolaire, s'oppose à son développement. A contrario, on observe que l'Alsace, marquée par des conceptions

sociales qui doivent quelque chose à la culture germanique, voit l'apprentissage avec beaucoup plus de faveur que le reste du pays. Cependant, depuis 1987, la loi permet aux universités et aux écoles de proposer à leurs étudiants le statut d'apprenti pour enrichir leur formation professionnelle, par une expérience en entreprise, l'objectif étant de donner "aussi à l'apprentissage ses lettres de noblesse" (Faujas, 1999). Après un démarrage difficile, le nombre d'apprentis dans des formations post-baccalauréat a plus que doublé entre 1994-1995 et 1997-1998 pour atteindre 31 000, soit 10 % des effectifs d'apprentis. Ils sont cependant plutôt concentrés dans les "petites" écoles privées, tournées vers le commerce, permettant à des jeunes "moins favorisés" d'accéder à des études coûteuses.

De même, il est prévu de développer une filière d'ingénieurs formés par un retour dans un système d'enseignement, après plusieurs années d'expérience professionnelle (filière dite filière Decomps, du nom de son inspirateur). Mais la mise en place de pareille filière se heurte à des difficultés. Ceux qui sont ainsi formés vont-ils être de "vrais" ingénieurs, ou des ingénieurs "au rabais"? Vont-ils avoir le titre "d'ingénieurs" tout court, ou "d'ingénieurs des techniques", marquant ainsi qu'ils forment, au sein de la catégorie supérieure des cadres, une sous-catégorie relativement inférieure. En principe leur formation, peu noble, devrait bien correspondre aux fonctions de fabrication, peu nobles elles aussi, auxquelles ils sont destinés. Mais, dans une époque où on revendique une démocratisation de l'enseignement et de la société, est-il acceptable d'agir ainsi?

Au total, et en se plaçant dans une perspective européenne, bien des efforts restent nécessaires pour adapter, à tous les niveaux, le système français de formation aux besoins actuels de la société, tout en tenant compte des spécificités de la société française. Cela est vrai pour les "formations de masse". Cela est vrai pour la formation des élites, comme l'atteste la violence des critiques encourues par la direction de l'École Normale Supérieure qui a décidé d'inaugurer cette année un concours aux étudiants européens, concours en anglais n'impliquant pas un passage par "une classe préparatoire"<sup>30</sup>.

***"(...) L'apprentissage, en forte régression au cours des dernières décennies, est sur le papier l'objet d'un regain de faveur, celle-ci s'appuyant sur la célébration de l'exemple allemand. On en attend qu'il permette une meilleure insertion professionnelle des jeunes peu qualifiés (...). Dans la pratique l'image sociale de l'apprentissage, peu productif en termes de noblesse scolaire, s'oppose à son développement."***

#### Bibliography

**Campinos-Dubernet M.** (1998): *"Standardisation des diplômes et diversité des conventions de productivité des entreprises"*, GIP Mutation Industrielle, Multigraphié, Paris, 27 p.

**Chemnade J.** (mai-juin 1998): Le mouvement des Arts et Métiers: "Hausser l'ordre du monde", in *FUSION*, n° 71, p. 27-37.

**d'Iribarne A.** (1989): *La compétitivité, défi social, enjeu éducatif*, Paris, presses du CNRS.

**d'Iribarne P.** (1990): *Le chômage paradoxal*, Paris, Puf.

**Duby G.** (1978): *Les trois ordres ou l'imaginaire du féodalisme*, Paris, Gallimard.

**Elias N.** (1939): *La civilisation des mœurs*, Calmann-Lévy, 1973.

**Faujas A.** (janvier 1999): "La dérive élitiste de l'apprentissage" in *Journal Le Monde*, supplément "Initiative", 19.

**Gehin J.-P., Méhaut P.:** *Apprentissage ou formation continue? stratégies éducatives des entreprises en Allemagne et en France*, Paris, L'Harmattan, p. 73.

**Maurice M., Sellier F., Silvestre J.-J.** (1982): *Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne*, Paris, PUF, 1982.

**Hillau B.** (octobre-décembre 1998): "Progrès technique et acteurs du changement dans la soierie lyonnaise au XVIII<sup>e</sup> siècle", in *Revue Formation Emploi*, n° 64, p. 5-24.



## Folkmar Kath

Directeur de la division "Fondements sociaux et économiques de la formation professionnelle" au BIBB (Institut fédéral de la formation professionnelle), Bonn



# Objectifs et modalités du financement de la formation professionnelle - Une comparaison internationale

**La formation professionnelle ouvre aux jeunes de bonnes perspectives de carrière et éloigne ainsi la menace du chômage. L'existence d'un réservoir de travailleurs qualifiés permet aux entreprises d'améliorer leur compétitivité. Il existe un vaste éventail de mesures de financement des différents processus d'acquisition de qualifications professionnelles, qui visent souvent en même temps à combiner les objectifs de politique de l'éducation et la résolution de problèmes économiques, sociaux et d'emploi.**

## Dimension politique

La formation professionnelle initiale et continue suscite depuis quelques années un intérêt croissant parmi les décideurs politiques. C'est une constatation que l'on peut faire dans de nombreux pays d'Europe. L'importance de la formation professionnelle augmente en conséquence, les hommes politiques étant convaincus qu'elle ouvre ou assure aux jeunes de bonnes perspectives de carrière et permet d'éloigner la menace du chômage. En même temps se manifeste la conviction que le recours à une main-d'œuvre qualifiée permet aux entreprises d'améliorer leur compétitivité. Ce jugement sur les effets positifs de la formation professionnelle s'est traduit progressivement par des décisions politiques visant à lui donner une place de choix dans le cadre d'une stratégie globale. Dans ce contexte, les actions concrètes se concentrent principalement sur les objectifs, les contenus et la qualité, ainsi que le financement de la formation professionnelle initiale et continue.

En général, le financement de la formation professionnelle s'inscrit dans un système national de réglementation reposant sur un consensus social, qui répartit les responsabilités et la contribution de l'État, des entreprises et des individus aux coûts directs et indirects de la formation, indépendamment de son bénéfice réel ou espéré. Dans les systèmes de financement de la formation professionnelle initiale et continue, la genèse, la répartition et l'affectation des flux financiers aux demandeurs et aux fournisseurs de formation

sont déterminées sur la base de mécanismes d'organisation et de types d'instrument. L'ensemble des dépenses de ces instances constitue une structure globale de financement qui entraîne, lorsque l'environnement extérieur se modifie (par exemple, du fait de la mondialisation, des bouleversements technologiques ou de l'internationalisation du marché du travail), une insuffisance quantitative et qualitative de l'offre de formation professionnelle aux individus et aux entreprises. De telles situations exigent le changement d'orientation, la concentration ou le renforcement de flux financiers au bénéfice de certains groupes cibles, de certaines régions ou de certains secteurs. La réaction politique par rapport à ces mesures est diverse. Les critiques considèrent que si les choses évoluent mal, c'est essentiellement en raison d'un manque de flexibilité du système de financement actuel, et ils demandent par conséquent que celui-ci soit fortement modifié, voire remplacé. Les pragmatiques misent davantage sur des programmes complémentaires de financement public qui ne touchent pas au système de financement actuel. Un vaste éventail de mesures de financement des processus de qualification professionnelle des jeunes ou de création, adaptation, amélioration ou perfectionnement des qualifications professionnelles des personnes en activité ou des chômeurs, reposant parfois sur des accords entre employeurs et syndicats, visent à combiner les objectifs de politique de l'éducation et la résolution de problèmes économiques, sociaux ou d'emploi.

Dans le débat très animé mené actuellement en Allemagne sur la contribution



possible des dispositifs financiers applicables à la formation professionnelle pour la résolution de ce genre de problèmes, on fait souvent référence aux modèles pratiqués dans les pays voisins. Pour cette raison, une analyse comparative des dispositifs et instruments de financement dans quatre pays européens (Danemark, France, Grande-Bretagne et Allemagne) semble judicieuse et utile.

## Réglementations et programmes publics

Le rôle de l'État en tant que financier et régulateur du financement de la formation professionnelle dans les quatre pays se présente de la manière suivante:

L'État apparaît comme financier principalement pour la formation initiale et continue dispensée à plein temps en établissement scolaire. Sa participation est différente dans les quatre pays, conformément aux différents systèmes institutionnels.

Au Danemark et en France, la contribution des entreprises - qui est parfois fonction de leur taille - au financement de la formation professionnelle est régie par la loi, indépendamment de leur participation active ou non à l'effort de formation. En France, la participation des entreprises est obligatoire pour l'ensemble du domaine de la formation initiale et continue, et les entreprises qui n'y participent pas doivent payer une taxe. Au Danemark, toutes les entreprises sont assujetties à un prélèvement, qui ne concerne cependant que la partie de la formation remboursée à partir d'un fonds aux entreprises formatrices pour couvrir les frais des phases de formation indépendantes du poste de travail. Pour la formation continue au Danemark, une participation financière est actuellement prévue sous la forme de cotisations des employeurs et des salariés, qui devraient alimenter un fonds central pour l'emploi financé exclusivement à l'aide de l'impôt jusqu'en 1995.

En Allemagne et en Grande-Bretagne, les activités de formation initiale et continue sont en principe volontaires et financées par les entreprises individuelles. Il n'existe pas d'obligation financière légale pour les

entreprises qui ne dispensent pas de formation. Seule une interprétation extensive permettrait de considérer qu'en Allemagne les cotisations versées à l'assurance chômage par les employeurs et les salariés, qui servent à financer la formation en dehors de l'entreprise de jeunes défavorisés et la formation des chômeurs, constituent une participation indirecte au coût de la formation.

Dans les quatre pays, l'État assume à des degrés divers le coût de la formation extrascolaire, directement ou indirectement. C'est en Grande-Bretagne que l'intervention de l'État est la plus massive. Il finance en effet des actions de développement des compétences basées sur le système de normes NVQ (*National Vocational Qualifications*) et sur le programme TFW (*Training For Work*), dans le cadre desquels les participants peuvent passer des examens à différents niveaux de qualification au sein d'un système standardisé. Au Danemark, le cofinancement par l'État de la formation en entreprise représente environ un quart du financement assuré collectivement par le biais de cotisations des entreprises, alors que dans le domaine de la formation continue l'État reste, dans une mesure cependant moindre que par le passé, la principale instance de financement.

En Allemagne, l'État ne devrait pas en principe participer au cofinancement direct des activités de formation des entreprises en leur versant des subventions, du fait que les employeurs sont considérés, en vertu de la jurisprudence de la Cour constitutionnelle (BVerfGE du 10 décembre 1980), comme un groupe social ayant le devoir de mettre en permanence à disposition une offre suffisante, en quantité et en qualité, de places de formation parmi lesquelles les jeunes doivent pouvoir choisir. Mais ce principe est continuellement battu en brèche, notamment en raison des difficultés persistantes au niveau de la quantité de l'offre de formation dans l'ex-RDA, mais aussi du fait que l'État verse des primes aux entreprises qui concluent des contrats de formation et, enfin, du fait que l'État fédéral et les Länder financent des programmes d'initiatives communautaires avec la participation de l'UE, afin de réaliser des formations en dehors de l'entreprise par substitution à l'entreprise. Les Länder fi-

***“L'État apparaît comme financier principalement pour la formation initiale et continue dispensée à plein temps en établissement scolaire. Sa participation est différente dans les quatre pays, conformément aux différents systèmes institutionnels.”***

***“Dans les quatre pays, l'État assume à des degrés divers le coût de la formation extrascolaire, directement ou indirectement.”***



***“Dans le domaine de la formation continue de haut niveau notamment, l’environnement politique général exerce une forte influence sur le montant du financement individuel.”***

nancent notamment une multitude de programmes visant certains groupes cibles et/ou situations d’urgence. Les actions de financement permanentes de l’État se concentrent sur la participation aux frais d’investissement et aux coûts d’exploitation des centres interentreprises de formation, dans lesquels les apprentis des PME notamment complètent la formation reçue en entreprise.

Enfin, l’État allemand verse des aides aux participants à des actions de formation continue sous la forme de subventions au perfectionnement en vue d’une promotion (primes octroyées à des candidats particulièrement brillants lors des examens de formation), qui peuvent éventuellement s’accompagner de prêts à taux bonifié.

En France, l’État finance grâce aux recettes fiscales les actions de formation destinées à des groupes en difficulté sur le marché du travail, et il accorde des avantages fiscaux aux entreprises qui sont particulièrement actives dans la formation. Le manque à gagner fiscal pour l’État est conséquent et correspond à une contribution financière non négligeable.

### **Dispositifs basés sur des accords entre les partenaires sociaux**

Au Danemark, les partenaires sociaux participent largement à l’organisation du financement de la formation initiale et continue, notamment dans le cadre de conventions collectives nationales et régionales visant à réduire la contribution personnelle restante des participants. En Allemagne, dans l’ensemble, seul le secteur du bâtiment prévoit dans ses conventions collectives un dispositif de financement de la formation. Au cours de ces dernières années, les entreprises de certaines branches ont accepté dans les négociations collectives de fournir un effort accru pour la formation initiale et continue, les syndicats acceptant pour leur part une baisse ou un gel de la rémunération de la formation ou renonçant à d’autres revendications salariales. Cette situation représente en définitive une augmentation de la contribution financière des formés, puisqu’ils renoncent en con-

trepartie à une amélioration de leur situation matérielle.

En France, une partie des sommes collectées au titre de la taxe obligatoire de formation, qui représente 2,5 % de la masse salariale brute, est gérée dans le cadre de fonds régionaux ou sectoriels établis sur la base de conventions collectives et versée sous la forme de subventions aux entreprises formatrices ou aux centres de formation. En Grande-Bretagne, où, à l’instar de l’Allemagne, la formation professionnelle est pour l’essentiel financée et mise en œuvre par les entreprises individuelles - mais en dehors de systèmes de formation réglementés -, l’influence des syndicats, fortement réduite par la politique menée au cours des années 80, est aujourd’hui quasi inexistante.

### **Financements individuels**

Dans les quatre pays, la participation financière des individus aux coûts directs ou indirects de leur formation dépend des dispositifs mis en place par l’État ou, dans une moindre mesure, par les partenaires sociaux ou les entreprises. Dans le domaine de la formation continue de haut niveau notamment, l’environnement politique général exerce une forte influence sur le montant du financement individuel. Lorsque les budgets publics sont déficitaires et que le marché du travail traverse une crise, les décideurs politiques tendent à demander à ceux qui gagnent bien leur vie de contribuer davantage à leur formation, en espérant qu’une telle politique n’entraînera pas de démotivation. En Allemagne par exemple, l’Office fédéral pour l’emploi ne finance plus la formation continue en vue d’une promotion professionnelle à partir des recettes provenant de l’assurance chômage, versées à parts égales par les employeurs et les salariés. Cette décision était nécessaire pour pouvoir concentrer sur les personnes touchées ou menacées par le chômage et la pénurie de postes de formation les actions financées à partir du fonds de solidarité alimenté par les employeurs et les travailleurs. L’adoption d’une loi prévoyant un financement partiel de l’État a permis d’éviter la suppression totale de ce type de formation, de sorte que, pour des raisons tenant à sa politique de l’em-



ploi, l'État intervient aujourd'hui comme caution pour le financement de la formation continue dans le cadre des actions de promotion de l'emploi.

À notre connaissance, c'est seulement en Grande-Bretagne et en Allemagne que les participants à des actions de qualification qui ne sont pas financées - ou partiellement seulement - par les pouvoirs publics peuvent récupérer une partie de leurs frais sous la forme d'allègements fiscaux. Ces pays cofinancent donc les frais individuels de formation non seulement de manière directe, mais aussi indirecte.

### **Financement interentreprise ou financement par l'entreprise individuelle?**

Du fait de la pénurie croissante de places de formation en entreprise résultant d'une conjoncture en phase de récession, parallèlement à une demande croissante de places liée à la démographie, les syndicats et les employeurs allemands débattent à nouveau depuis quelque temps de la réforme controversée depuis le début des années 70 du financement de la formation. Les syndicats estiment que le financement par les entreprises individuelles devrait céder la place à un financement interentreprise, auquel devraient participer, comme au Danemark et en France, les entreprises qui forment peu et celles qui ne forment pas. Les employeurs refusent catégoriquement une telle ingérence de l'État.

Dans l'hypothèse d'un transfert en Allemagne de certains éléments des modèles français et danois, il ne faut pas oublier que l'offre de postes de formation au Danemark est, certaines années, inférieure de 15 % à la demande et que la participation des entreprises à l'ensemble de la formation y est beaucoup plus faible qu'en Allemagne. Le succès de l'application de mécanismes de financement d'autres pays dépend en première ligne de l'évaluation de la place de la formation professionnelle par les différents bénéficiaires. Au Danemark, et plus encore en France, le taux de formation professionnelle en entreprise (nombre de formés par rapport au nombre des salariés) est relativement faible par rapport à l'Allemagne (6 %,

contre 2,5 % au Danemark). L'effet stimulant d'un financement collectif interentreprise peut être considéré comme positif, en dépit de l'absence de preuves empiriques, lorsque l'effort des entreprises est faible. En Allemagne, on peut douter que cet effet serait positif. Ici, l'ensemble du système de formation pénètre tous les secteurs d'emploi. La très grande majorité des places de formation est mise en place par les entreprises sans aucune incitation financière, à la fois parce qu'il s'agit d'une attitude traditionnelle des entreprises et parce qu'elles attendent un bénéfice de leur effort de formation. On peut donc penser qu'en Allemagne il n'existe que de faibles marges de mobilisation.

Cependant, les employeurs allemands ne considèrent pas comme hérétique un système de cotisation variable qui permettrait de répartir de façon plus équitable les coûts entre les entreprises qui forment et celles qui ne forment pas. C'est ce que montrent diverses conventions collectives, ainsi que les dispositions adoptées par les chambres consulaires pour financer les phases de la formation qui ne concernent pas directement un poste de travail donné, afin de garantir la qualité de la formation, notamment dans le secteur de l'artisanat.

### **Incitations fiscales**

L'analyse des modalités de financement montre qu'aucun des quatre pays, à l'exception de la France, n'a recours à des incitations fiscales pour améliorer, garantir et rehausser le niveau de qualité et le volume de la formation professionnelle.

La Commission de l'Union européenne estime cependant qu'il est possible d'agir sur ce terrain. Dans son livre blanc publié en 1995, *Enseigner et apprendre - Vers la société cognitive*, elle propose au titre de son cinquième objectif des actions dans ce domaine, sa devise étant: "traiter sur un plan égal l'investissement physique et l'investissement en formation". Il s'agit de prendre en compte le fait que les dépenses des entreprises pour la formation constituent un investissement dans le capital humain, qui doit être traité sur le plan fiscal de la même manière qu'un investissement en biens corporels.

***"Le succès de l'application de mécanismes de financement d'autres pays dépend en première ligne de l'évaluation de la place de la formation professionnelle par les différents bénéficiaires."***



***“La demande de formation peut être stimulée par des chèques-formation mis à la disposition des jeunes et des adultes sous la forme d’une garantie de prise en charge des coûts qu’ils engagent par des organismes publics ou privés.”***

Parmi toutes les options fiscales, les Allemands estiment que la plus efficace, la plus juste et en même temps la plus transparente est celle de l’avoir fiscal accordé en France aux entreprises qui consentent un effort particulièrement important pour la formation initiale et continue. La même incitation financière pourrait être accordée selon une autre modalité - différente sous le seul angle de la “technique fiscale”: la déduction d’un montant fixe de l’impôt dû (par exemple, pour des postes de formation supplémentaires) en faveur des entreprises formatrices.

## Chèques-formation

La demande de formation peut être stimulée par des chèques-formation mis à la disposition des jeunes et des adultes sous la forme d’une garantie de prise en charge des coûts qu’ils engagent par des organismes publics ou privés.

Cependant, en cas de pénurie de places de formation dans les systèmes où la formation repose sur les entreprises, leur effet quantitatif ne serait pas différent de celui des programmes de création de places de formation intégralement financés par les pouvoirs publics. Le niveau de la demande pourrait également être maintenu si les chèques-formation ne garantissaient qu’un financement partiel et si les demandeurs étaient disposés à prendre eux-mêmes en charge les coûts restants. Malgré le budget limité, il serait même alors possible d’augmenter le nombre des bénéficiaires. Mais cette approche pourrait conduire à une certaine démotivation des participants et entraîner donc aussi une pénurie future de qualifications, si la participation financière individuelle était jugée prohibitive. Une telle solution revient à rendre l’individu davantage responsable de sa formation initiale et continue, au détriment des personnes les plus faibles économiquement. Un système de chèques-formation a été mis en place récemment en Grande-Bretagne, afin de renforcer la position sur le marché et la motivation des demandeurs de formation et peut-être aussi de réorienter les programmes gérés par les instances qui octroient ces chèques. On doit cependant rester sceptique sur les chances de succès d’une telle initiative, tant que les

accords sur la procédure à suivre passés entre le gouvernement et les instances qui délivrent ces chèques n’auront pas été révisés et que la capacité des organismes de formation n’aura pas été augmentée. L’utilisation des chèques-formation pourrait être en revanche beaucoup plus positive dans le domaine de la formation continue, à la fois pour les demandeurs potentiels et pour les instances de formation.

## Essais d’évaluation

À l’heure où les milieux politiques attendent beaucoup de la formation professionnelle, la recherche doit apporter des réponses probantes à la question de l’efficacité des procédures et des instruments de financement. Il s’avère régulièrement qu’il n’existe pas de connaissances empiriques complètes et mises à jour, systématiquement et continuellement, sur la base desquelles notre connaissance théorique du problème pourrait être optimisée.

Il s’avère également qu’il n’est pas possible de mesurer les “succès” de la formation professionnelle, faute d’un catalogue de critères d’évaluation généralement acceptés (par exemple, le placement dans l’emploi constitue-t-il un “succès” de la formation?), ou encore parce qu’il n’est pas possible de distinguer les facteurs de réussite ou d’échec (on peut avoir une mauvaise formation, mais de bonnes relations).

Outre la nécessité d’appliquer des indicateurs de succès largement reconnus et bien délimités, on ne peut s’interroger sur l’effet des dispositifs et instruments de financement existants que si l’on est parfaitement informé des dépenses et des coûts. Ce n’est qu’à cette condition qu’il est possible de dire

- si les souhaits de qualifications des individus correspondent aux besoins de qualifications des entreprises,
- si une qualification professionnelle assurant une meilleure employabilité peut être obtenue,
- si les distorsions de concurrence entre entreprises de tailles diverses et entre sec-



teurs et régions sont abolies ou au contraire "exacerbées".

Ce catalogue de conditions n'est satisfait ni globalement ni sur ses différents points, dans aucun pays de l'UE. Compte tenu de l'importance politique accordée partout au financement de la formation professionnelle, il faut se demander si cette situation est due principalement à l'utilisation d'instruments de financement inadéquats ou si elle ne résulte pas davantage, comme on l'affirme souvent, d'une faiblesse conceptuelle ou organisationnelle du système de formation professionnelle. On peut répondre clairement par la négative à cette dernière question, qui traduit une vision trop étroite et instrumentalise indûment la politique de formation professionnelle et ses différents dispositifs de financement en tant qu'outils décisifs pour la résolution des problèmes. En réalité, la formation ne peut aider à surmonter les déséquilibres que si elle s'inscrit dans une politique plus vaste du marché de l'emploi.

## Allemagne

Une évaluation purement quantitative de l'effet des différents procédés de financement consisterait à vérifier dans quelle mesure les volumes de financement permettent de satisfaire la demande. Deux exemples allemands montreront combien il est difficile de se prononcer avec certitude sur le degré d'efficacité d'un financement.

Entre 1976 et 1980, ce pays avait mis en place un financement basé sur des contributions légales variables imposées aux entreprises, qui devait permettre aux pouvoirs publics, dans le cas d'une pénurie de places de formation, de taxer les entreprises, l'objectif étant de financer à partir de ces recettes un plus grand nombre de places de formation en entreprise. Bien que toutes les conditions aient été réunies, ce dispositif n'a jamais été appliqué. Certes, pendant la durée de validité de cette loi, le nombre des places de formation offertes par les entreprises n'a cessé d'augmenter, sans pour autant parvenir à satisfaire l'ensemble de la demande. Cette augmentation a cependant cessé lorsque la loi a été déclarée

anticonstitutionnelle pour des raisons de procédure. Aucune étude scientifique n'a été entreprise en Allemagne pour tenter d'établir un lien de cause à effet entre la menace d'imposer ce financement par contribution variable et l'augmentation du nombre des places de formation proposées par les entreprises. Le gouvernement de l'époque et les partis qui le soutenaient ne cessaient cependant de brandir ce dispositif comme une épée de Damoclès.

Depuis le milieu des années 70, le secteur du bâtiment applique ce dispositif de financement sur la base d'une convention collective. En période de grande demande de places de formation, ce système permet d'accueillir un nombre important d'apprentis, mais lorsque, vers le milieu des années 80, le secteur a enregistré une baisse de la demande, le nombre des places de formation a diminué de quelque 40 %. Cependant, jamais depuis 1974 le nombre des contrats de formation signés dans le secteur du bâtiment n'est retombé au niveau qui avait obligé les partenaires sociaux à agir en adoptant ce dispositif.

Les tentatives d'évaluation du rapport entre le coût et la qualité de la formation professionnelle sont infiniment plus compliquées. En 1974, la commission d'experts "Coûts et financement" (commission Edding) a élaboré une méthode pour mesurer à l'aide d'indices la qualité des moyens mis en œuvre (*input*) et des résultats (*output*) du système allemand de formation. Parmi les facteurs de qualité des moyens mis en œuvre, elle définissait l'organisation, la technique, l'intensité, le personnel et les méthodes de la formation. La qualification à l'issue de la formation a été évaluée sur la base de quatre critères d'aptitude sanctionnés par le diplôme final: l'aptitude formelle, l'aptitude professionnelle, l'aptitude au monde du travail et l'aptitude sociale. Une évaluation des mécanismes de financement sur la base de cette grille n'a jamais été faite, en raison des investissements nécessaires.

## Grande-Bretagne

En Grande-Bretagne, la gestion du financement a fait l'objet d'une analyse

***"Compte tenu de l'importance politique accordée partout au financement de la formation professionnelle, il faut se demander si cette situation est due principalement à l'utilisation d'instruments de financement inadéquats ou si elle ne résulte pas davantage, comme on l'affirme souvent, d'une faiblesse conceptuelle ou organisationnelle du système de formation professionnelle."***



***“Les systèmes de formation professionnelle ont des racines profondes dans l’histoire de chaque pays. Les structures institutionnelles et organisationnelles qui les caractérisent sont conditionnées par un environnement socio-économique spécifique et une vision philosophique et culturelle propres, qui rendent très compliquée, sinon impossible, toute comparaison.”***

critique. L’allocation de fonds publics aux instances chargées de les répartir repose sur un système de points établi en fonction de divers critères, notamment

- les coûts des différentes actions de formation;
- le nombre de diplômes obtenus pour cent participants;
- le nombre des demandeurs de formation ayant dû attendre plus de huit semaines avant d’être admis;
- le nombre des passages réussis vers l’emploi ou vers des actions de formation complémentaire à plein temps pour cent participants.

L’étude évoquée ci-dessus (Felstead, 1994) conclut que ce système d’évaluation en particulier empêche d’adopter des incitations financières pour soutenir les actions de formation les plus coûteuses et les plus exigeantes sur le plan qualitatif en favorisant au contraire les formations les moins chères, les plus faciles et les plus courtes. De cette manière, le gouvernement, qui voulait améliorer et rendre plus efficaces les actions de formation en soumettant leur financement à un certain nombre de conditions, obtient en fait le contraire de ce qu’il souhaitait.

## **France**

Une enquête de l’Institut national des statistiques (INSEE) (Goux, 1997) a montré que, entre 1989 et 1993, 25 % des travailleurs interrogés avaient suivi des actions de formation continue, alors que cette proportion n’était que de 11 % entre 1973 et 1977, peu de temps après l’introduction de l’obligation légale pour les entreprises de contribuer au financement de la formation continue. La même enquête montre également que les travailleurs ayant suivi une formation obtiennent par la suite un revenu plus élevé de 2,5 % en moyenne.

## **Comparaison internationale**

Il est totalement impossible, et sans doute aussi superflu, de vouloir procéder à une

évaluation comparée des différents systèmes nationaux de financement. Les systèmes de formation professionnelle ont des racines profondes dans l’histoire de chaque pays. Les structures institutionnelles et organisationnelles qui les caractérisent sont conditionnées par un environnement socio-économique spécifique et une vision philosophique et culturelle propres, qui rendent très compliquée, sinon impossible, toute comparaison. Les problèmes de méthode sont considérables, car l’absence de connaissances approfondies sur la diversité des éléments constitutifs de ces systèmes empêche dans une large mesure de développer la compréhension nécessaire pour adopter une vision juste et poser les questions pertinentes. Pour toutes ces raisons, l’OCDE a interrompu au cours des années 80 sa tentative de comparer les systèmes de financement de la formation professionnelle.

S’il n’est pas possible de trouver à court terme une solution globale aux problèmes existants, nous pouvons cependant à moyen terme perfectionner nos connaissances grâce à des activités concrètes dont l’initiative a été prise par l’Union européenne. Les monographies du CEDEFOP sur les systèmes de financement des divers pays membres rendent plus visibles les modalités de la contribution des différents acteurs et les flux de financement qu’ils génèrent, tout en apportant des indications importantes pour le traitement comptable du capital humain mentionné par la Commission de l’UE dans son livre blanc de 1995.

Dans le même temps, il n’est pas possible de proposer des recettes toutes faites pour un système de financement qui assurerait la plus grande efficacité possible sur les plans de la formation, de l’emploi, de l’économie et de la politique sociale. Pour apporter une contribution optimale, les dispositifs de financement s’inscrivent dans le contexte et l’organisation des systèmes de formation professionnelle doivent faire l’objet d’un vaste consensus social. Il faut pour cela des décisions politiques, qui recueillent l’adhésion au niveau national de tous les groupes concernés par la formation professionnelle.



## Bibliographie

**Bodenhöfer H.-J.** (1985): "Probleme der Bildungsfinanzierung - Zum Stand der Diskussion", in Gerhard Brinkmann (dir.), *Probleme der Bildungsfinanzierung, Schriften des Vereins für Socialpolitik, Gesellschaft für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, nouvelle série*, vol. 146, Berlin.

**Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) - Secrétaire général (dir.)** (mars 1982): "Finanzielle Förderung der beruflichen Bildung", *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, numéro spécial.

**Felstead A.** (septembre 1994): "Funding Government Training Schemes: Mechanisms and Consequences", in *British Journal of Education and Work*, vol. 7, n° 3.

**Goux D., Maurin E.** (1997): *Train or Play: Does it Reduce Inequalities to Encourage Firms to Train their Workers?*, document de travail INSEE présenté à l'atelier CEPR, "Rising Inequalities", La Corogne, 14-15 février 1997.

**Heidemann W.** (1996): "Finanzierungsregelungen der beruflichen Bildung im europäischen Vergleich", in Joachim Münch (dir.), *Ökonomie betrieblicher Bildungsarbeit*, Berlin (version anglaise parue également en tiré à part de l'Institut syndical européen, *A European Comparison of Financing Arrangements for Vocational Training*).

**Jeger F.**: *L'investissement des entreprises dans la formation continue et son efficacité*, s.l., s.d.

**Kath F.** (1995): *Finanzierung der Berufsbildung im Dualen System, Probleme und Lösungsansätze*, Berlin et Bonn.

**Kath F.**: "Finanzierungsquellen und -arten betrieblicher Bildungsarbeit", in Joachim Münch (dir.), op. cit.

**Kath F.** (1998): "Berufsbildungsfinanzierung", in Gisela Dybowsky, *Aspekte beruflicher Aus- und Weiterbildung im europäischen Vergleich*, Bielefeld.

**Rode J.**: *Ausbildung durch Arbeitgeber-Umlage: Das dänische Modell*, s.l., s.d.

**Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung** (1974): (commission d'experts sur le coût et le financement de la formation professionnelle), *Kosten und Finanzierung der außerschulischen beruflichen Bildung* (rapport final), Bielefeld.

**Schmidt H.**: "Die Finanzierung der betrieblichen Berufsausbildung als Gegenstand der Berufsbildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland mit Ausblick auf Entwicklungen in anderen Industrienationen", in Gerhard Brinkmann (dir.), op. cit.

**Sellin B.**: (1995): "Finanzierung der beruflichen Bildung - Internationale Erfahrungen", in Franz Müntefering (dir.), *Jugend-Beruf-Zukunft*, Marburg.



**Philipp Gonon**

*Professeur invité  
Formation continue  
professionnelle / en  
entreprise, Université  
de Trèves.*



# Les efforts actuels de réforme de l'enseignement professionnel en Suisse

**Très peu nombreux sont les pays où le "système dual" de formation professionnelle jouit d'une aussi grande popularité qu'en Suisse. Aujourd'hui encore, près des trois quarts des jeunes d'une classe d'âge s'orientent vers une formation professionnelle combinant des cours à l'école et un apprentissage dans une entreprise. Cet article retrace l'histoire du système suisse de formation professionnelle, qui est assez peu connu à l'étranger, et présente quelques projets de réforme récents. Il soulignera tout particulièrement la création de filières de double qualification, appelées "maturité professionnelle". Tous les efforts de réforme, qui doivent aboutir à une nouvelle loi sur la formation professionnelle, ont comme but commun de faire en sorte que l'apprentissage reste "attractif".**

## Quelques caractéristiques des structures de la formation et de l'enseignement professionnels en Suisse

En Suisse, la formation professionnelle est l'un des rares secteurs du système éducatif à faire l'objet d'une réglementation *nationale*. Alors que l'enseignement primaire, le lycée, les écoles d'ingénieurs et, d'une manière générale, les écoles techniques supérieures, ainsi que la plupart des universités relèvent de la responsabilité des 26 cantons, la formation professionnelle initiale et continue est du ressort de la Confédération. Les contenus et les modalités des formations par apprentissage définies dans la loi fédérale de 1978 sur la formation professionnelle (BBG) sont négociés entre les fédérations professionnelles (patronales et syndicales) et une administration publique, l'Office fédéral de la formation et de la technologie.

La législation fédérale est rendue exécutoire dans les cantons par des lois d'introduction spécifiques et appliquée aux formations industrielles et commerciales en fonction des conditions locales et de la situation des entreprises. Une loi analogue porte plus spécifiquement sur la formation professionnelle agricole. Quant aux formations aux professions de la santé, elles sont organisées pour les cantons par la Croix-Rouge suisse. Le caractère fédéraliste marqué du système éducatif suisse fait que les tâches de coordination dans tous les autres secteurs de l'éducation sont assumées en concertation par les cantons eux-mêmes. La concertation est volontaire. En revanche, les questions re-

latives à la formation professionnelle sont réglées au niveau central, afin, pour prendre un exemple, de garantir que les menuisiers auront la "même" formation, qu'ils viennent du Lac de Constance ou de la région de Genève. Pour que cela soit possible, les connaissances et compétences à acquérir ainsi que les procédures d'examen sont définies dans des règlements de formation et les programmes et l'organisation des cours professionnels sont codifiés. Bien qu'elles dépendent des cantons ou des communes, les écoles professionnelles doivent elles aussi se conformer dans leurs programmes aux règlements de la Confédération (Wettstein, 1994). À la différence du système dual allemand, en Suisse, la formation générale et les disciplines générales enseignées à l'école professionnelle sont des disciplines à coefficient et figurent au programme de l'examen de fin d'apprentissage.

Le rôle important des autorités fédérales et des partenaires sociaux, en particulier des organisations proches du patronat, dans la gestion et la réglementation de la formation professionnelle est l'expression d'un "compromis historique" entre la petite industrie et l'artisanat, l'industrie non exportatrice, les mouvements associatifs, puis, plus tard, les organisations patronales et syndicales et les autorités fédérales. Beaucoup de questions relatives à la formation professionnelle sont examinées par les acteurs de la formation réunis en une "table ronde" pour un échange de vues et sont réglées, si besoin est, par des ordonnances ou des conventions ayant valeur contraignante. À la différence de l'Allemagne, la recherche ne joue encore quasiment aucun rôle dans l'élaboration des nouveaux règlements de formation.



## Historique de la formation professionnelle en Suisse

L'instauration de la liberté du commerce et de l'industrie fut une source de problèmes pour l'artisanat et les activités traditionnelles. L'industrialisation, qui eut lieu plus tôt que dans d'autres pays d'Europe continentale, poussa un grand nombre de jeunes à préférer un emploi salarié dans l'industrie à un apprentissage chez un artisan, attirés par un salaire et des conditions de travail à première vue intéressants. L'abolition des corporations dès le début du 19<sup>ème</sup> siècle, l'avance technologique de la jeune industrie textile et de la construction mécanique et leur orientation vers l'exportation, ainsi que la concurrence croissante des produits étrangers suscitérent une atmosphère de crise dans l'artisanat et les petits métiers. L'instauration de droits de protection pour les produits fabriqués en Suisse n'étant pas réalisable, la nouvelle organisation suisse de l'artisanat comprit en 1879 que des actions de formation pourraient contribuer à le tirer de ce mauvais pas. Pour commencer, les examens de fin d'apprentissage et de maîtrise furent réorganisés au niveau des associations professionnelles. Dans les années 1880, l'artisanat et les petits métiers demandèrent à l'État d'intervenir pour préserver leur compétitivité (!). Le système d'apprentissage fut réorganisé. En même temps, on demanda aux autorités fédérales de subventionner les écoles d'enseignement complémentaire à composante professionnelle, les écoles techniques et les ateliers d'apprentissage publics. Accédant à cette requête, la Confédération décida en 1884 de subventionner les établissements d'enseignement professionnel. Au début du 20<sup>ème</sup> siècle, pour différentes raisons, comme la protection des apprentis, la préservation et le développement des qualifications et l'éducation civique, les organisations de travailleurs et les industriels commencèrent à s'intéresser à la formation professionnelle, et une loi fédérale sur la formation professionnelle fut élaborée. Elle ne fut toutefois adoptée qu'en 1930. L'apprentissage en entreprise fut "complété" par l'obligation pour tous les apprentis de suivre aussi des cours à l'école (Tabin, 1989). Conformément aux conceptions de la Société suisse d'utilité publique (*Schweizerische Gemeinnützige Gesells-*

*chaft*), qui furent développées par la suite entre autres par Heinrich Bendel et Gustav Frauenfelder, la langue maternelle et le calcul technique devaient figurer au programme de ces cours, auxquels vinrent s'ajouter par la suite avant tout des cours de dessin, d'administration des affaires et d'instruction civique.

L'instauration de l'obligation de suivre des cours techniques et généraux dans une école professionnelle en complément de la formation pratique dans l'entreprise sanctionne le modèle de l'apprentissage professionnel qui est encore en vigueur aujourd'hui. Les lois de 1964 et de 1978 ne firent qu'en modifier les bases.

## La prédominance de la filière professionnelle dans le 2<sup>nd</sup> cycle du secondaire

Historiquement, cette prédominance procède du souci d'assurer la relève dans l'artisanat et la petite industrie, d'uniformiser les niveaux de formation et de créer ou restructurer des écoles pour compléter la formation dispensée dans les entreprises. La législation des années 30 crée toutefois aussi les conditions requises pour étendre à l'industrie de production ce mode de formation limité jusqu'alors à l'artisanat. Alors qu'au début de ce siècle, l'apprentissage était considéré uniquement comme l'une des principales mesures destinées à assurer la survie de l'artisanat et des petits métiers, le système dual de formation professionnelle fut peu à peu généralisé et couvre aujourd'hui presque tous les domaines d'activité à un niveau de qualification intermédiaire.

Le programme des écoles professionnelles changea donc lui aussi. Si, au début, l'enseignement dans les écoles d'enseignement professionnel complémentaire et les écoles techniques ou professionnelles (de commerce) créées plus tard était peu systématisé, avait lieu pendant les temps libres et n'était pour ainsi dire pas structuré par niveau - il arrivait souvent que des jeunes et des travailleurs semi-qualifiés se retrouvent dans une même classe -, les cours dans la journée, dans des classes de même niveau, suivant des directives claires quant aux contenus, avec

***"Alors qu'au début de ce siècle, l'apprentissage était considéré uniquement comme l'une des principales mesures destinées à assurer la survie de l'artisanat et des petits métiers, le système dual de formation professionnelle fut peu à peu généralisé et couvre aujourd'hui presque tous les domaines d'activité à un niveau de qualification intermédiaire."***



***“Ce modèle de formation professionnelle, connu internationalement sous la dénomination d’‘apprenticeship-system’, doit une grande partie de son succès à son caractère fortement inclusif, mais pas uniquement à celui-ci.”***

des moyens didactiques appropriés, sont aujourd’hui bien établis. Le poids des différentes disciplines a lui aussi changé. La révision de ce qui a été appris à l’école primaire, le dessin et les cours d’administration des affaires orientés vers l’artisanat et la petite industrie ne prédominent plus, et une importance croissante est attachée aux disciplines professionnelles et à l’élargissement des connaissances générales appliquées à la technique et aux professions.

Cette forme d’apprentissage, avec en règle générale une journée à une journée et demie d’école par semaine, qui s’est développée surtout dans les secteurs industriel et commercial, mais a eu un retentissement aussi sur d’autres modes de formation dans l’agriculture, le secteur social et les professions de la santé, a connu un grand essor, en particulier après la seconde guerre mondiale. Elle a connu jusqu’au milieu des années 80 une expansion presque ininterrompue, qui a fait d’elle la filière habituelle empruntée par les jeunes de 16 à 19 ans qui ne souhaitent pas poursuivre leurs études au lycée (*Gymnasium*) à la fin de la scolarité obligatoire. L’apprentissage, qui était à l’origine la filière de formation des travailleurs d’élite, est devenu dans le courant des années 50, 60 et 70 la voie “normale” après la scolarité obligatoire. Étant donné que la filière professionnelle accueille une grande partie des jeunes, le pourcentage de ceux qui suivent une formation dans le 2<sup>nd</sup> cycle de l’enseignement secondaire après la scolarité obligatoire est très élevé comparativement aux autres pays, puisqu’il est de largement 90 %. À son tour, le pourcentage toujours élevé de jeunes d’une classe d’âge qui s’orientent vers un apprentissage est frappant. En 1995, 12 900 diplômes de “maturité” (correspondant au baccalauréat) et 3100 diplômes d’enseignants ont été délivrés, pour 46 000 diplômes professionnels dans les métiers de l’industrie et du commerce et 4000 diplômes dans les professions de la santé (cf. Borkowksy et Gonon, 1996). La proportion des jeunes qui s’orientent vers le lycée (ou une autre filière de formation générale) dans le 2<sup>nd</sup> cycle du secondaire est donc dans l’ensemble de la Confédération helvétique toujours de moins d’un cinquième, alors que plus des deux tiers des jeunes continuent à opter pour l’apprentissage.

Ce modèle de formation professionnelle, connu internationalement sous la dénomination d’“apprenticeship-system”, doit une grande partie de son succès à son caractère fortement inclusif, mais pas uniquement à celui-ci. Dans la comparaison internationale, il apparaît en outre que le chômage des jeunes est beaucoup moins élevé que dans d’autres pays ayant un système économique comparable, et que les chances d’insertion professionnelle des jeunes, y compris du point de vue de leurs qualifications, sont aussi nettement meilleures (Bierhoff et Prais, 1997). À l’intérieur de la Suisse aussi, où le système dual est plus ou moins répandu selon les régions, on peut constater que l’insertion professionnelle réussit mieux dans les cantons ayant un dispositif de formation professionnelle bien développé.

Le “système dual” - en Suisse, on l’appelle “tri-système”, car il fait intervenir trois lieux de formation, l’école professionnelle, l’entreprise et le centre de formation interentreprise (cf. Wettstein et al., 1985) - reste donc très couru des jeunes et a très bonne presse dans l’opinion publique.

### **Les réformes des années 70: accent sur la pédagogie et différenciation**

Dans les années 70, les traits négatifs du “système dual” se dessinèrent aussi plus nettement. Dans la foulée de l’expansion de l’instruction depuis les années 60, qui se traduit avant tout par l’essor des lycées, l’enseignement professionnel fut acculé à justifier sa raison d’être. Sa dépendance marquée par rapport à la conjoncture, qui restreignait fortement le choix des places d’apprentissage suivant la profession, le prestige et la région, fut considérée comme un point faible. En outre, on reprocha à l’apprentissage de profiter plus aux entreprises après au gain qu’aux jeunes, souvent formés dans des métiers ouvrant peu de perspectives. Les capacités pédagogiques des formateurs dans les entreprises (qui n’avaient effectivement pour ainsi dire aucune formation pédagogique) furent fortement mises en doute. Pour remédier à ces faiblesses, on préconisa entre autres la création d’ateliers d’apprentissage publics, qui sont



des écoles professionnelles à temps plein enseignant la théorie comme la pratique.

L'“agitation” des jeunes dans les années 60 donna lieu, après une première révision de la législation en 1963, à une grande réforme, avec la loi fédérale de 1978 sur la formation professionnelle (BBG). Deux éléments caractérisent cette loi promulguée en 1980 après un référendum au niveau des syndicats et qui est toujours en vigueur. D'une part, elle vise à améliorer encore la qualité pédagogique du système dual, notamment en clarifiant ou en redéfinissant les modalités de la formation des formateurs dans les entreprises et les écoles. D'autre part, elle prévoit aussi une différenciation de l'apprentissage, en instaurant des cours spéciaux exigeant des capacités manuelles et intellectuelles moins élevées, appelés *Anlehre*, pour les jeunes de niveau plus faible, et en offrant aux jeunes ayant davantage de capacités la possibilité de suivre un programme comportant un plus grand nombre de matières générales dans les écoles professionnelles supérieures, les *Berufsmittelschulen*. La réforme de la “maturité professionnelle” qui sera présentée plus bas prend appui sur cette différenciation de l'apprentissage.

## Les réformes nécessaires actuellement

Si jusqu'au milieu des années 80, les réformes mises en œuvre ont semblé porter leurs fruits, ce qui s'est traduit entre autres par un accroissement du nombre d'apprentis, on peut observer depuis 1985 une baisse continue de la demande de places d'apprentissage. Ce déclin de l'importance de l'apprentissage ne s'explique pas seulement par les changements dans les préférences des jeunes qui, en raison des incertitudes de l'économie à long terme, considèrent les filières scolaires générales comme plus “lucratives” et, surtout, comme offrant davantage d'options, mais aussi par les actions induites par les nouvelles technologies qui sont proposées par les fabricants. En raison du développement technologique, la formation en entreprise devient plus difficile et plus complexe. Pour des raisons financières également, les entreprises sont de plus en plus réticentes à proposer des places

de formation. Dans ce contexte, des réformes de la politique de formation professionnelle plus consistantes sont indiquées, afin de conserver à la formation professionnelle son attrait, voire de le relever. Diverses mesures ont été prises depuis le début de cette décennie. Des expériences assorties d'un suivi scientifique conduites dans les écoles ont débouché sur un remaniement de l'enseignement général. Le programme fixe d'enseignement commercial, de la langue maternelle et d'instruction civique a été remplacé par un programme plus ouvert prévoyant explicitement la possibilité d'un enseignement par projets. En outre, beaucoup de règlements de formation ont été révisés et actualisés en peu de temps. Actuellement, on se bat entre autres pour mettre en place une nouvelle formation commerciale modulaire. Le Rapport du Conseil fédéral sur la formation professionnelle de 1996, qui devait servir de base à une révision complète de la législation, propose une longue liste de mesures à prendre: améliorer les possibilités de passer d'une filière professionnelle à une filière générale et vice versa, promouvoir la coopération avec les structures d'éducation des adultes, expérimenter des modules de formation continue, simplifier les examens de fin d'apprentissage, rechercher de nouvelles formes de coopération entre l'entreprise et l'école permettant aussi une organisation plus flexible de la formation à l'école et dans l'entreprise sans réduire les cours à l'école. Ces nombreuses innovations doivent être encouragées par une nouvelle loi sur la formation professionnelle en projet (1998/1999). Cette nouvelle loi doit s'appliquer aussi aux professions de la santé, de telle sorte que l'on aura une réglementation en grande partie uniforme pour la formation professionnelle du 2<sup>nd</sup> cycle du secondaire et la formation professionnelle continue.

## Création de la maturité professionnelle et des hautes écoles spécialisées (*Fachhochschulen*)

L'innovation sans doute la plus importante de ces dernières années est la création d'une filière conduisant à une double qualification, appelée “maturité profession-

***“Ce déclin de l'importance de l'apprentissage ne s'explique pas seulement par les changements dans les préférences des jeunes qui, en raison des incertitudes de l'économie à long terme, considèrent les filières scolaires générales comme plus ‘lucratives’ et, surtout, comme offrant davantage d'options, mais aussi par les actions induites par les nouvelles technologies qui sont proposées par les fabricants.”***



***“Il faudrait viser à atteindre le niveau européen par la promotion des écoles supérieures techniques au rang de hautes écoles spécialisées, laquelle ne doit pas se manifester seulement par un nouveau titre, mais également par une réévaluation claire des contenus, ainsi que par des exigences formelles(...)”***

nelle”. Comme son nom le laisse entendre, ce diplôme est à la fois un certificat d’aptitude à l’exercice d’un métier et un certificat d’entrée dans l’enseignement supérieur (hautes écoles spécialisées ou autre). La maturité professionnelle a été mise en place en 1993 à la faveur de la réforme de l’ordonnance sur les écoles professionnelles supérieures. Elle peut être acquise actuellement dans quatre domaines - technique, commercial, artisanal et artistique - et pourra l’être aussi prochainement dans le secteur social et les professions de la santé.

La maturité professionnelle est donc un certificat attestant non seulement les compétences professionnelles, mais aussi la capacité à poursuivre des études. Des cours complémentaires - les jeunes suivant un apprentissage technique de quatre ans doivent assister à 1440 heures de cours supplémentaires un deuxième jour de chaque semaine - sont dispensés, à raison d’un tiers pour les langues, un tiers pour les mathématiques et les sciences naturelles, et un tiers dans les disciplines professionnelles à option. Le programme de maturité professionnelle est suivi en règle générale pendant l’apprentissage. On peut aussi préparer ce diplôme à la fin de l’apprentissage, tout en travaillant, ou dans des cours d’un an à plein temps.

Cette innovation procède avant tout du souci de réglementer à l’échelon national l’accès des apprentis à l’enseignement supérieur en leur proposant un enseignement complémentaire. D’autre part, il importait aussi que la filière professionnelle reste attractive pour les jeunes doués ayant de grandes ambitions en matière de formation. Initialement, les responsables de la politique de l’éducation pensaient que ce type de formation pouvait concerner 15 % d’une classe d’âge. Il est apparu que ce chiffre était trop optimiste pour le moment; néanmoins, le nombre des jeunes obtenant la maturité professionnelle augmente d’année en année.

L’instauration de la maturité professionnelle a pu profiter de la promotion des écoles supérieures techniques et commerciales au grade de hautes écoles spécialisées.

Les efforts déployés depuis des années par les écoles d’ingénieurs pour renfor-

cer leur position dans le tissu éducatif en Suisse et à l’échelon international ont été un catalyseur important de la création de la maturité professionnelle. Se référant à la situation dans d’autres pays, ces écoles se sont battues pour obtenir le statut de hautes écoles, en utilisant des arguments d’ordre économique. Les ingénieurs suisses sont désavantagés par comparaison à ceux des autres pays, et ce non seulement sur le plan de la rémunération, mais aussi dans l’attribution de marchés qui, conformément aux critères de qualité européens, exigent une formation de niveau supérieur. Les écoles d’ingénieurs considéraient en outre que les connaissances acquises dans le cadre de l’apprentissage n’étaient pas suffisantes pour permettre de poursuivre des études dans une école supérieure technique. Ce n’est pas le “principe” de l’apprentissage en soi qui était mis en cause, mais “un déficit considérable de connaissances générales et théoriques”. Il fallait relever le niveau de l’enseignement professionnel, pour que l’apprentissage constitue la “voie d’accès naturelle” aux hautes écoles spécialisées qui devaient être créées. Cette argumentation a convaincu les politiques, entre autres dans la perspective de l’évolution des exigences du marché du travail, et une loi sur les hautes écoles spécialisées a été élaborée et est entrée en vigueur en 1996. La maturité professionnelle a donc vu le jour à l’ombre de la discussion sur les hautes écoles spécialisées. Il faudrait viser à atteindre le niveau européen par la promotion des écoles supérieures techniques au rang de hautes écoles spécialisées, laquelle ne doit pas se manifester seulement par un nouveau titre, mais également par une réévaluation claire des contenus, ainsi que par des exigences formelles (Kiener et Gonon, 1998).

## **Les motifs de la réforme**

Rétrospectivement, on peut dire que le paysage éducatif des années 90 a été marqué par l’esprit d’innovation et une activité intense en matière de réformes. Un point de départ important a été la mise en question générale, à l’intérieur comme à l’extérieur, du rôle international de la Suisse. La discussion sur l’Europe suscitée par la question de l’adhésion à l’Espace économique européen (EEE) au dé-



but des années 90 en particulier, a provoqué dans les secteurs les plus divers, et pas seulement dans celui de l'éducation, un mouvement de réforme succédant à une longue stagnation. On peut supposer que ce mouvement résulte de la conjugaison d'un besoin "interne" de réforme du système éducatif et de circonstances extérieures. Comme cela est généralement le cas dans les réformes du système éducatif, plusieurs intérêts, défendus par des acteurs différents, entrent en jeu. Dans le mouvement de réforme des années 90, les arguments économiques ou touchant à la politique du marché de l'emploi ont une importance moindre. Ce ne sont pas les impératifs de l'adaptation aux nouvelles technologies ou de l'insertion des jeunes sur le marché du travail qui occupent le premier plan, mais avant tout les efforts de diversification du système d'éducation. Et, ceci n'est guère surprenant, ce ne sont pas les partenaires sociaux qui étaient les principaux acteurs, mais les écoles d'ingénieurs, les écoles professionnelles et les représentants des services de l'éducation.

Deux aspects seront mis en relief pour terminer:

### **La réforme de la formation professionnelle sous une perspective internationale**

Une mentalité "il n'y a point comme nous" a longtemps prédominé dans le système éducatif suisse. Nous avons l'habitude de prendre acte de la formation professionnelle à un échelon international tout au plus dans le contexte de l'aide au développement ou comme un modèle déficitaire contrastant avec notre système national. La spécificité de la Suisse interdisait pratiquement automatiquement les comparaisons internationales. Cet état d'esprit traditionnel a changé assez brusquement depuis le début de cette décennie, à l'occasion du débat sur l'Europe. La question de l'"eurocompatibilité" laissait une plus grande latitude aux arguments internationaux, y compris dans la politique de l'éducation (Gonon, 1998). Cet effet a été amplifié par la publication d'une première étude de l'OCDE sur le système éducatif de la Suisse (EDK, 1990; OCDE, 1991). Même si elle n'est pas entièrement convaincante, cette étude a eu un effet positif, en ce sens qu'elle a sus-

cité une réforme. Vue de l'extérieur et en dehors du contexte national, la formation professionnelle présente plus de déficits qu'on ne le pensait jusqu'ici. Les problèmes de la reconnaissance des diplômes des écoles d'ingénieurs et d'autres écoles techniques suisses a donné une impulsion à l'ouverture internationale. Les responsables de la politique de l'éducation ont pris de plus en plus conscience que le développement souhaité de la mobilité internationale de la main-d'œuvre et des citoyens présupposait un dispositif éducatif ouvert à tous les niveaux.

### **La concurrence avec l'enseignement général et un désintérêt croissant pour les formations en entreprise**

À cette vision du système éducatif sous une perspective extérieure s'ajoute le problème à long terme de la légitimité du système dual. Comme en Allemagne, la formation en alternance est encore très estimée du public. Pourtant, à long terme, l'importance du modèle de formation duale ira en diminuant. Le lycée attire de plus en plus les jeunes. En dépit de tous les éloges, la formation professionnelle alternant entre l'école et l'entreprise perd de son poids. Les filières générales du 2<sup>nd</sup> cycle de l'enseignement secondaire conduisant à l'université sont considérées par les individus comme offrant davantage de possibilités de choix.

Non seulement le choix des jeunes et de leurs parents joue ici un grand rôle, mais encore la disposition des entreprises à accueillir des apprentis. Les entreprises novatrices précisément, ainsi que les branches à ouverture internationale se distinguent par une baisse constante de l'offre de places de formation. De préférence à des apprentis, qu'elles formeront comme travailleurs qualifiés, elles recrutent des jeunes venant du lycée ou titulaires d'un diplôme de formation générale intermédiaire.

Du point de vue des acteurs de la formation professionnelle, la création de la maturité professionnelle, avec le développement et le remaniement de l'enseignement professionnel à l'école, doit permettre de renforcer notablement la position de la formation professionnelle comme voie d'accès importante à l'enseignement supérieur, afin de rendre aussi d'une ma-

***"Du point de vue des acteurs de la formation professionnelle, la création de la maturité professionnelle, avec le développement et le remaniement de l'enseignement professionnel à l'école, doit permettre de renforcer notablement la position de la formation professionnelle comme voie d'accès importante à l'enseignement supérieur, afin de rendre aussi d'une manière générale la formation professionnelle plus attractive pour les jeunes ayant des facilités à l'école."***



**“Dans les années à venir, la tâche de la politique de l'éducation consistera à convaincre les jeunes, mais aussi, et surtout, les entreprises, que ce complément de formation dispensé à l'école ne profite pas seulement aux établissements d'enseignement concernés, mais aussi qu'il 'est payant' pour tous à long terme.”**

nière générale la formation professionnelle plus attractive pour les jeunes ayant des facilités à l'école. Celui qui opte pour l'enseignement professionnel devrait néanmoins avoir la possibilité de poursuivre des études techniques après son apprentissage. On espère ainsi, à juste titre, encourager les jeunes qui hésitent entre l'apprentissage et le lycée à choisir la filière professionnelle. Les acteurs économiques eux aussi sont nettement mieux disposés que par le passé envers ces perspectives.

## Conclusions et perspectives

La maturité professionnelle et les autres réformes de la formation professionnelle ont pour but de préserver l'importance du système dual à l'avenir également. L'instauration de la maturité professionnelle ne change cependant pas grand-chose à la subdivision claire du 2<sup>nd</sup> cycle de l'enseignement secondaire en une filière générale et une filière profession-

nelle. À la différence de beaucoup d'autres pays d'Europe, la formation générale et la formation professionnelle ne sont pas intégrées dans un système unique, et l'on mise au contraire sur une démarcation claire entre deux types d'enseignement au niveau du 2<sup>nd</sup> cycle du secondaire, avec des possibilités de passage dans l'enseignement supérieur.

La différenciation de l'apprentissage confère un poids supplémentaire au volet scolaire de la formation. Dans les années à venir, la tâche de la politique de l'éducation consistera à convaincre les jeunes, mais aussi, et surtout, les entreprises, que ce complément de formation dispensé à l'école ne profite pas seulement aux établissements d'enseignement concernés, mais aussi qu'il “est payant” pour tous à long terme. En même temps, il devient nécessaire de réformer aussi le reste du secteur de l'éducation pour ne pas le dévaloriser. Qui met en œuvre une réforme s'expose - pour faire face aux problèmes qui en découleront - à être sollicité pour réformer aussi d'autres domaines.

### Bibliographie:

**Bierhoff H., Prais S. J.** (1997): *From school to productive work. Britain and Switzerland compared*, University Press, Cambridge.

**Borkowsky A., Gonon Ph.** (1996): “Berufsbildung in der Schweiz. Beteiligung gestern und heute - neue Herausforderungen”, in Office fédéral suisse de la statistique (dir.), Berne.

**CDIP** (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique) (dir.) (1991): *Bildungspolitik in der Schweiz. Rapport de l'OCDE*, Berne, 1990. (Version française: *OCDE. Examen des politiques nationales d'éducation. Suisse*, OCDE, Paris).

**Gonon Ph.** (1998): *Das internationale Argument in der Bildungsreform. Die Rolle internationaler Bezüge in den bildungspolitischen Debatten zur*

*schweizerischen Berufsbildung und zur englischen Reform der Sekundarstufe II*, Peter Lang, Berne.

**Kiener U., Gonon Ph.** (1988): *Die Berufsmatur als Fallbeispiel Schweizerischer Berufsbildungspolitik*, Ruediger, Zürich.

**Tabin J.-P.** (1989): *Formation professionnelle en Suisse. Histoire et actualité*, Réalités Sociales, Lausanne.

**Wettstein E., Bossy R., Dommann F., Villiger D.** (1985): *Die Berufsbildung in der Schweiz. Eine Einführung*, DBK, Lucerne.

**Wettstein E.** (1994): *Berufliche Bildung in der Schweiz*, DBK, Lucerne, 1994. (Version française: *Aperçu de la formation professionnelle en Suisse*, DBK, Lucerne).



# Structures et objectifs d'une formation professionnelle globale



**Bernd Ott**

Professeur à la chaire de technique et de didactique appliquée I, Faculté de construction mécanique de l'Université de Dortmund.

## Introduction

Une formation professionnelle globale n'est pas axée uniquement sur l'acquisition de compétences techniques; bien au contraire, elle vise explicitement l'auto-détermination de l'individu, sa coresponsabilité sociale et sa participation à l'organisation démocratique de son environnement personnel et professionnel. À cette fin, il est nécessaire, d'une part, que les élèves des écoles professionnelles ou les apprentis (suivant le cas) reconnaissent les corrélations systémiques spécialisées, et qu'ils réfléchissent et agissent de manière constructive-analytique; d'autre part, il faut bien considérer que la stimulation du comportement social, de l'émancipation, de la créativité et de la liberté de participation constitue également une part intégrante de l'apprentissage professionnel global.

## Caractéristiques structurales d'une formation professionnelle globale

L'exigence fondamentale à laquelle une formation professionnelle prospective doit répondre consiste dans le fait que l'apprentissage à l'école et en entreprise doit satisfaire à la double obligation de compétence professionnelle d'action et de développement de la personnalité (cf. Ott, 1995, p. 50 et suiv.).

### Compétence professionnelle d'action

Dans le passé, la compétence professionnelle d'action a souvent été assimilée à un ensemble de qualifications purement techniques, transmissibles grâce à des connaissances et à des capacités étroite-

ment liées à la spécialité. Néanmoins, cette exigence ne suffit plus dans le contexte d'une formation professionnelle tournée vers l'avenir. Outre des exigences cognitives accrues, la compétence professionnelle d'action signifie aujourd'hui en premier lieu une compétence personnelle et méthodologique bien affirmée, caractérisée par des qualifications-clés dans le domaine matériel, formel et social, telles que la capacité de communication et de coopération, la maîtrise des techniques d'apprentissage et de travail, ou encore l'aptitude à la décision et à l'organisation. Les facteurs constitutifs de la compétence professionnelle d'action sont donc la compétence professionnelle, l'autonomie de réflexion et d'action, la capacité de coopération interpersonnelle, ainsi que l'intérêt concret intervenant comme facteur de motivation.

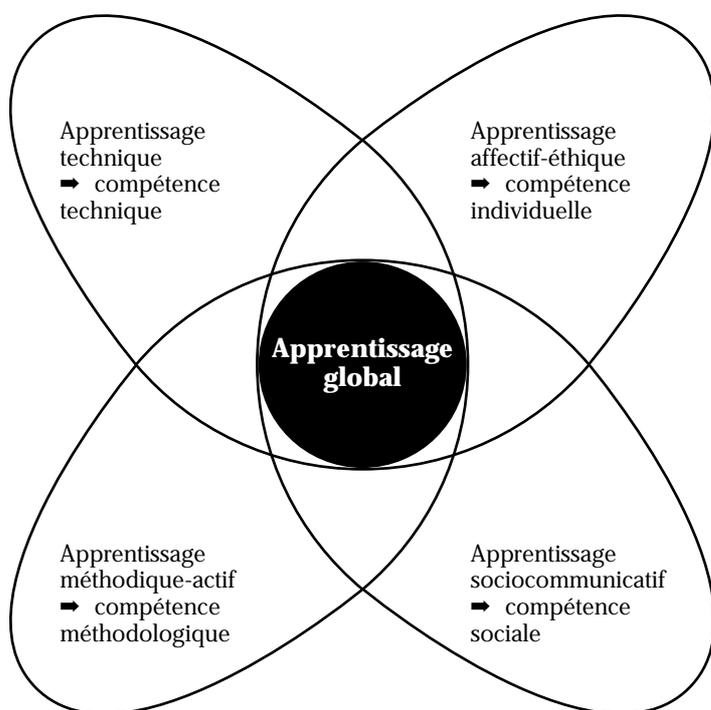
L'objectif est la compétence concrète ou technique des élèves des écoles professionnelles ou des apprentis, c'est-à-dire la capacité de travailler de manière efficace et autonome dans le but défini. Cet objectif de formation est déjà codifié dans la loi sur la formation professionnelle (BBiG) de 1969: "Le rôle de la formation professionnelle est de transmettre une formation professionnelle de base étendue, ainsi que les compétences et connaissances techniques nécessaires à l'exercice d'une activité professionnelle qualifiée, dans un cadre réglementé. En outre, elle doit permettre l'acquisition de l'expérience professionnelle requise" (§ 1, alinéa 2 de la BBiG).

### Développement de la personnalité

Le développement de la personnalité se rapporte en premier lieu à soi-même. L'objectif en est la connaissance de soi, la responsabilité de ses actes, l'élabora-

**Une formation professionnelle globale n'est pas axée uniquement sur l'acquisition de compétences techniques; bien au contraire, elle vise explicitement l'auto-détermination de l'individu, sa coresponsabilité sociale et sa participation à l'organisation démocratique de son environnement personnel et professionnel. À cette fin, il est nécessaire, d'une part, que les élèves des écoles professionnelles ou les apprentis (suivant le cas) reconnaissent les corrélations systémiques spécialisées, et qu'ils réfléchissent et agissent de manière constructive-analytique; d'autre part, il faut bien considérer que la stimulation du comportement social, de l'émancipation, de la créativité et de la liberté de participation constitue également une part intégrante de l'apprentissage professionnel global.**

**Fig. 1:**  
**Dimensions de l'apprentissage global**



**Source:** Ott Bernd, *Grundlagen des beruflichen Lernens und Lehrens. Ganzheitliches Lernen in der beruflichen Bildung*, Berlin, 1997, p. 14.

***“Il s’agit en dernière analyse de l’identité socioculturelle, du sentiment d’être acteur de sa vie, de la perspective personnelle de l’individu dans son environnement privé. À cette fin, il est nécessaire de s’adapter avec souplesse à l’évolution technique, économique et en matière d’organisation du travail, mais également d’être disposé à s’ouvrir à de nouvelles valeurs, à y réfléchir de manière critique et à assumer des responsabilités.”***

tion de centres d’intérêt et d’objectifs personnels. La finalité du développement de la personnalité est de parvenir à la compétence individuelle de l’élève ou de l’apprenti, à savoir le développement de sa faculté de discernement (incluant l’auto-critique), l’exercice du comportement social et de l’action politique. L’action sociopolitique ne signifie pas agir suivant une règle, mais au contraire l’interpréter de manière à pouvoir analyser les faits, les événements et les expériences de l’environnement personnel (à l’aide de modèles d’interprétation et d’échelles de valeurs personnels), et agir après réflexion. L’apprentissage réfléchi, ou la réflexion sur soi-même, signifient la faculté de visualiser le contexte et les conséquences de sa propre réflexion et de sa propre action, de s’assurer et de répondre du sens et de la légitimité de sa propre activité.

Il s’agit en dernière analyse de l’identité socioculturelle, du sentiment d’être acteur

de sa vie, de la perspective personnelle de l’individu dans son environnement privé. À cette fin, il est nécessaire de s’adapter avec souplesse à l’évolution technique, économique et en matière d’organisation du travail, mais également d’être disposé à s’ouvrir à de nouvelles valeurs, à y réfléchir de manière critique et à assumer des responsabilités.

Partant de là, l’école professionnelle (cf. Schelten, 1994, p. 139 et suiv.) doit remplir une quadruple mission de formation (cf. Blättner, 1958, p. 89 et suiv.; Grüner, 1984, p. 50 et suiv.):

- a) être un lieu de continuité de la formation générale,
- b) être un lieu d’éducation,
- c) être un lieu de formation complémentaire pour un métier,
- d) être un lieu de formation non affectée grâce au métier.

La compétence individuelle est une condition préalable à la compétence sociopolitique. Les deux sont liées de manière indissociable; la compétence individuelle (éthique) doit précéder la compétence sociale (critique) et l’accompagner (cf. Bonz, 1980, p. 61 et suiv.), l’objectif étant la responsabilité professionnelle. “Du point de vue de la pédagogie de la profession, la responsabilité professionnelle signifie d’une part - stricto sensu - l’autonomie professionnelle représentant la somme des qualifications requises pour se montrer efficace dans le cadre professionnel suivant des normes de rendement imposées, et parallèlement être en mesure de remettre ces normes en question, et d’autre part - lato sensu - le concept de “responsabilité de l’individu” inclut la réflexion sur soi-même ainsi que sur les structures et processus sociaux, dans le but de dénouer les tensions intérieures, élargir sa liberté d’action, considérer les faits qui s’opposent à un tel épanouissement comme susceptibles d’être modifiés et permettre de penser et d’agir de manière rationnelle” (Lipsmeier, 1982, p. 233).

### **Apprentissage méthode-action**

La formation professionnelle globale, assimilée à la symbiose de la compétence professionnelle d’action et du développement de la personnalité, peut être pré-



sentée comme "l'intersection" de l'apprentissage cognitif-moteur et de l'apprentissage psychosocial. Dans un apprentissage global, les domaines cognitif-moteur et psychosocial ne sont pas en opposition; bien au contraire, ils s'interpénètrent et se complètent (en leur intersection) pour donner lieu à l'apprentissage méthode-action, dont le moyen et l'objectif sont "apprendre à apprendre"!

La composante cognitive-motrice (apprentissage "méthodique-actif", c'est-à-dire orienté vers la résolution de problèmes) est constituée de techniques d'apprentissage et de travail telles que:

- la collecte autonome d'informations et leur traitement productif,
- la planification et l'organisation du travail,
- la capacité de résoudre des problèmes et l'heuristique.

La composante psychosociale (apprentissage sociocommunicatif) est constituée de techniques de coopération et de communication incluant, à titre d'exemple, les qualifications suivantes:

- l'expression écrite et orale,
- le développement de règles de discussion et de méthodes de retour d'informations,
- la constitution d'équipes et la direction d'entretiens,
- la gestion des conflits et la métacommunication.

Les contenus de l'apprentissage méthode-action sont en premier lieu des techniques opérationnelles (cf. Bonz, 1999, p. 109 et suiv.). Elles ont:

- une dimension cognitive, dans la mesure où il s'agit de méthodes élémentaires d'apprentissage ou d'élaboration autonome d'une tâche complexe,
- une dimension psychomotrice, dans la mesure où des compétences manuelles spécifiques interviennent, ou s'il s'agit de l'automatisation d'une technique,
- une dimension sociale, dans la mesure où elles servent des objectifs de communication.

**Résumé intermédiaire:** les moyens et l'objectif d'une formation professionnelle globale sont l'apprentissage global, rap-

**Tableau 1:**  
**Objectifs et contenus de l'apprentissage global**

Apprentissage technique	Apprentissage méthodique-actif	Apprentissage sociocommunicatif	Apprentissage affectif-éthique
Objectif: <i>compétence technique</i>	Objectif: <i>compétence méthodologique</i>	Objectif: <i>compétence sociale</i>	Objectif: <i>compétence individuelle</i>
Connaissances technologiques	Collecte autonome d'informations	Objectivité de l'argumentation	Faculté intellectuelle-normative
Connaissances écologiques	Traitement productif d'informations	Franchise et capacité d'intégration	Capacité artistique-esthétique
Connaissances économiques	Capacité de résoudre des problèmes	Développement de règles de discussion	Capacité politique et sociale
Connaissances structurelles	Modération Métoplan	Écoute active	Confiance en soi
Connaissances systémiques	Méthode du texte directeur	Animation de débats	Autocritique
Capacité de transfert	Analyse de cas	Gestion des conflits	Capacité de réflexion
Faculté de jugement	Planification travail/temps	Méthodes de retour d'informations	Responsabilité

porté à quatre modes d'apprentissage (cf. Ott, 1997, p. 9 et suiv.):

- a) l'apprentissage technique se rapporte aux capacités cognitives et motrices codifiées dans les nouveaux règlements de formation - il vise l'obtention d'une **COMPÉTENCE TECHNIQUE**;
- b) l'apprentissage méthodique-actif se rapporte à l'acquisition de techniques d'apprentissage et de travail fondamentales - il vise l'obtention d'une **COMPÉTENCE MÉTHODOLOGIQUE**;
- c) l'apprentissage sociocommunicatif se rapporte à l'acquisition de techniques de coopération et de communication fondamentales - il vise l'obtention d'une **COMPÉTENCE SOCIALE**;



***“Pour être compétitives et performantes, les sociétés devront adopter une culture d’apprentissage et d’entreprise qui induise l’auto-organisation et l’autoqualification du personnel (...); cela signifie ‘qu’on veut intérieurement participer au travail, s’y intégrer en tant que personne et ainsi obtenir une confirmation de ses propres compétences’ (...).”***

d) l’apprentissage affectif-éthique se rapporte à soi-même. Les objectifs sont la connaissance de soi, la responsabilité de ses actes (sociaux et politiques), la construction de domaines d’intérêt et d’objectifs personnels - il vise l’obtention d’une COMPÉTENCE INDIVIDUELLE.

Le tableau 1 reprend les objectifs et contenus les plus importants de l’apprentissage global (Ott, 1997, p. 14).

### **Catégories d’objectifs d’une formation professionnelle globale**

La base et condition préalable de toute conception d’une formation globale prospective est une nouvelle culture d’apprentissage et d’entreprise. Ce qu’un concept de formation moderne doit induire en matière de pédagogie de la profession et de l’entreprise est - stricto sensu - le lien entre la théorie et la pratique, ou entre l’apprentissage et le travail, et - lato sensu - l’interconnexion du monde du travail et de la vie personnelle.

En bref: cela va du paradigme traditionnel (axé sur le rendement) au paradigme constructiviste (axé sur le sujet)! Dans le paradigme traditionnel existait une organisation hiérarchisée de l’entreprise, avec une structure fixe, ce qui conditionnait un apprentissage structuré et articulé de manière très rigide. Le paradigme constructiviste s’oriente en revanche sur des formes d’organisation simples, souples (fractales), avec une gestion du savoir autoréférentielle au sein de “l’entreprise apprenante” (cf. Schneider, 1991, p. 45 et suiv.).

#### **Nouvelle culture d’apprentissage et d’entreprise**

Pour être compétitives et performantes, les sociétés devront adopter une culture d’apprentissage et d’entreprise induisant l’auto-organisation et l’autoqualification du personnel, orientée sur la “subjectivisation normative du travail”; cela signifie “qu’on veut intérieurement participer au travail, s’y intégrer en tant que personne, et ainsi obtenir une confirmation de ses propres compétences” (Baethge, 1991, p. 7 et suiv.). Les nouvelles approches de

restructuration ne sont de ce fait pas uniquement axées sur les paramètres conventionnels de la gestion d’entreprise, tels que la capacité d’autofinancement ou la valeur des actions, mais au contraire, grâce à une vision de la création de valeurs réellement liée au processus (cf. Kühnle, 1997, p. 19), elles visent:

- un processus permanent de réussite,
- de nouvelles formes de collaboration,
- le développement des compétences,
- la résolution des problèmes au sein de l’équipe.

Ces nouveaux programmes de réorganisation impliquent également de nouvelles aptitudes (à la direction) que Salovey (1990, p. 185 et suiv.) a désignées par l’expression “intelligence émotionnelle” (cf. Goleman, 1996, p. 65 et suiv.). Cela signifie non seulement la (re-)connaissance et la compréhension des émotions, mais, au-delà, une expérience de la nature humaine, afin de savoir ce que les autres ressentent (empathie).

La pédagogie d’entreprise semble avoir déjà bien intégré cette vision globale, car la “formation professionnelle dans l’entreprise apprenante” (Meyer/Dohm/Schneider, 1991) suit l’idée directrice d’une “autoqualification des salariés”. Cette évolution vise la mise en réseau de l’apprentissage et se caractérise par trois évolutions types (cf. Weissker, 1992, p. 29 et suiv.):

#### **a) Modèle d’apprentissage: apprendre à apprendre grâce à l’apprentissage par l’expérience et par le travail**

Le travail est global; il requiert et encourage l’apprentissage, ce qui signifie que l’apprentissage expérientiel dans le processus de travail prend de l’importance. Dans la “finalité de l’apprentissage par le travail” se retrouvent:

- des qualifications techniques dans le domaine du “savoir” et du “pouvoir” spécifiques à la profession (compétence technique), ainsi que dans le domaine de la compétence méthodologique spécifique à la technologie (y compris au-delà de la profession),
- des qualifications interdisciplinaires et interprofessionnelles classées comme suit:



- capacité de résoudre un problème (incluant la faculté de décision, de jugement, la réflexion systémique, l'autonomie, la créativité, ainsi que la dimension interdisciplinaire et interprofessionnelle de la compétence méthodologique),

- capacité d'interaction (incluant la capacité de communication et de coopération),

- capacité d'assumer des responsabilités (responsabilité personnelle et responsabilité sociale) (Halfpap, 1991, p. 157-158).

### **b) Modèle d'action: apprendre à agir par l'apprentissage de la décision personnelle**

L'apprentissage "par instruction" s'élargit à l'apprentissage "par construction", ce qui signifie que les processus d'apprentissage informels et intentionnels sont mis en relation. Les nouveaux concepts et formes d'apprentissage visent une liberté d'action plus grande, à savoir:

- une marge de disponibilité, à l'intérieur de laquelle l'individu peut déterminer lui-même son rythme,
- une marge de décision, qu'il met à profit lorsqu'il résout des problèmes de manière autonome,
- une marge d'interaction, dont il se sert lorsqu'il s'entend sur les solutions possibles d'un problème dans le cadre d'un travail en partenariat ou en groupe.

### **c) Modèle de développement: apprendre à organiser par l'apprentissage de la responsabilité personnelle**

Lorsqu'on souhaite augmenter la marge d'action d'un individu dans son travail, afin qu'il acquière une "compétence d'organisation", (cf. Rauner, 1987, p. 266 et suiv.), il est nécessaire d'envisager plusieurs modifications culturelles dans la mentalité, aussi bien dans l'entreprise qu'à l'école (cf. Ropohl, 1992, p. 7), en liaison avec une culture constructive de résolution d'erreurs et de problèmes, de participation et de responsabilité.

Culture constructive de résolution d'erreurs et de problèmes: nous devons réapprendre à admettre les erreurs et à apprendre d'elles par la remise en question d'une habitude d'évaluation limitée à "vrai" ou "faux". Une culture constructive

d'erreurs signifie qu'elles sont ouvertement discutées et que le courage de se montrer créatif est récompensé. C'est pourquoi il s'agit de ne pas se résigner devant les problèmes, les frictions ou les perturbations, mais au contraire de les concevoir comme des défis.

Culture de participation et de responsabilité: nous devons ré-apprendre à octroyer aux élèves et aux stagiaires, aux étudiants et aux salariés davantage de possibilités d'autodétermination et de participation, et à favoriser leur intégration dans le processus de planification, d'exécution et d'évaluation. Il s'agit notamment de développer le sens des responsabilités sur la base de principes éthico-normatifs. Cela signifie que l'individu développe des échelles de valeurs critico-constructives pour des situations ultérieures, en fonction desquelles il pourra orienter son action. Aux nouvelles maximes professionnelles sur la faculté d'autodétermination et de participation correspond le principe suivant: "objectif d'apprentissage: la responsabilité" (H. Jonas, 1984), à savoir ici la responsabilité personnelle et la responsabilité partagée, ce concept reposant sur une condition préalable essentielle: avoir un degré supérieur de liberté, car la prise de décision suppose la liberté de pouvoir décider entre plusieurs actions alternatives.

### **Nouvelles exigences de qualifications**

En ce qui concerne le développement futur des structures et des profils de qualifications des métiers techniques, seules des tendances se font jour. L'interconnexion des systèmes de planification, de commande, de fabrication et de contrôle entraîne une complexité accrue des fonctions et des dispositifs techniques, ce qui requiert, pour résoudre les problèmes:

- des solutions techniques impliquant la connaissance du processus de travail et l'expérience des outils, des contenus et des méthodes de travail,
- des solutions professionnelles dans un contexte dynamique en termes de planification, d'exécution et de contrôle,
- des solutions sociales, dans différentes structures de groupe, par la coopération, l'organisation et le règlement des conflits.

**Tableau 2: Techniques d'auto-apprentissage**

Techniques de collecte autonome d'informations	Techniques de traitement productif des informations	Techniques de restitution ciblée d'informations
Techniques de lecture	Prise de notes	Rédaction d'un rapport
Techniques d'écoute	Rédaction de procès-verbaux / présentation d'extraits	Justification/explication
Pratique des	Marquage/structuration	Résumé
- ouvrages de référence	Visualisation de:	Exposé
- tables des matières	- journaux muraux	Présentation
- index	- tableaux/diagrammes	Téléphone
- textes et livres spécialisés	- affiches	Envoi de messages électroniques
- catalogues et bibliothèques	Conception de jeux pédagogiques	Tribune
- outils et réseaux informatiques	Production de pièces radiophoniques	Audition

de surveillance qui prennent une importance grandissante, impliquant des compétences individuelles telles que l'analyse abstraite, la réflexion planificatrice et systémique, ainsi que l'apprentissage (autonome) autodirigé. Outre les diverses qualifications hautement spécialisées rapidement disponibles, c'est le vaste fonds de qualifications nécessaires à des domaines de fonctions changeants qui est sollicité; il s'agit notamment des compétences non techniques, telles que la capacité de travailler en équipe, de résoudre des problèmes et de communiquer.

En conséquence, ce sont pour une grande part les modifications des exigences de qualifications qui induisent une nouvelle culture d'apprentissage en matière de formation professionnelle. C'est pourquoi les modèles de pensée et les approches d'organisation modernes partent d'un champ d'action professionnel en mutation constante et visent un "apprentissage actif-productif" comme élément central d'une formation professionnelle (continue). L'objectif de l'apprentissage actif-productif est d'une part d'atteindre une efficacité maximale au cours de l'apprentissage technique grâce à une étude active du sujet, d'autre part de parvenir à un "développement critico-dialectique des compétences" (cf. Arnold, 1998, p. 496 et suiv.) chez les élèves et les stagiaires grâce à ces formes d'apprentissage orientées sur l'action, trois secteurs étant primordiaux (cf. Ott, 1997, p. 130 et suiv.):

**Tableau 3: Techniques de communication**

Techniques de communication	Techniques de coopération
"Flash"	Travail de groupe
"Roulement à billes"	Jeu de rôles
Débats pour ou contre	Simulation
"Fish-bowl"	Projet
"Ruche"	Cercle de discussion
Puzzle de groupe	Jeu théâtral

- techniques d'auto-apprentissage,
- techniques de communication et de coopération,
- techniques de créativité.

Techniques d'auto-apprentissage (techniques d'apprentissage et de travail): elles se réfèrent à la collecte autonome d'informations, au traitement productif de ces informations et à leur transmission ciblée.

Techniques de communication et de coopération: elles visent une "cohabitation" constructive. Elles vont des techniques élémentaires d'entretien aux techniques centrales de coopération.

Techniques de créativité: d'une part elles ciblent un travail basé sur l'organisation et la communication, d'autre part elles constituent une aide déterminante

**Tableau 4: Techniques de créativité**

Méthodes de créativité orientées sur l'organisation	Méthodes de créativité orientées sur la communication	Méthodes de créativité orientées sur la résolution de problèmes
Travail sur des photos et des images	Voyage imaginaire	Méthode Delphi
Collages, peinture créative	Méditation métaphorique	Analyse fonctionnelle
Pantomime	Suggestopédie	Méthode 635
Écriture créative		Morphologie

Dans le cas d'exigences techniques constamment élevées, voire croissantes, la dextérité manuelle et l'activité concrète (artisanale) perdent de plus en plus de signification. En contrepartie, ce sont les fonctions de planification, de contrôle et



pour analyser les problèmes et les structures, élaborer et optimiser les solutions. Pour répondre à ce vaste objectif, on dispose d'un grand choix de méthodes de créativité axées sur l'organisation, la communication et la résolution de problèmes.

### **Nouvelles méthodes d'enseignement et de formation**

Les nouveaux développements de compétences et exigences de qualifications induisent de nouvelles méthodes d'enseignement et de formation orientées sur les problèmes et l'action, axées sur:

- une définition des tâches globale et multidimensionnelle, ainsi que sur les réalités du monde du travail,
- des systématiques d'action liées au problème, avec plus de liberté pour l'apprenant,
- des formes d'apprentissage coopératives, actives, faisant appel à l'expérience, et des environnements d'apprentissage ouverts.

Les méthodes d'enseignement et de formation orientées sur les problèmes et sur l'action sont conçues de manière globale d'un triple point de vue: dans un premier temps, les *objectifs d'organisation* sont définis sous l'aspect technique, ensuite c'est le *processus d'organisation* qui fait l'objet d'une réflexion sur les méthodes et l'interaction, et enfin c'est le *contexte d'organisation*, l'aspect sociotechnique du système, qui est discuté.

L'action est toujours voulue et axée sur un but précis; elle est constituée par les étapes de la définition de l'objectif, de la planification, de l'exécution, du contrôle et de l'évaluation, qui sont réalisées en un cycle (éventuellement reproduit). Parallèlement, les méthodes d'enseignement et de formation orientées sur les problèmes et sur l'action s'articulent aussi en quatre phases (cf. Nashan/Ott, 1995, p. 62 et suiv.):

- la définition du problème
- la structuration du problème
- la résolution du problème
- la mise en œuvre de la solution du problème.

### **Définition du problème**

L'enseignement / la formation orienté(e) sur les problèmes ou sur l'action commencent, suivant la "portée didactique", par la résolution d'un problème ou par une mission d'organisation qui tient compte également de l'aspect "processus" de l'apprentissage. La définition de l'objectif n'est réellement bénéfique en tant que moyen didactique que si les conditions et exigences inhérentes au système à organiser ("cahier des charges") sont transparentes pour les élèves. C'est la raison pour laquelle il est indispensable de structurer le problème de manière précise.

### **Structuration du problème**

L'objectif de la phase de structuration du problème est la définition, si possible sous la seule responsabilité de l'élève, de la structure fonctionnelle, du principe d'action et de l'objectif de travail.

Au cours de ce processus de structuration, il s'agit de transférer la structure des réalités techniques dans la structure cognitive existante de l'élève, de telle sorte qu'il soit en mesure d'appliquer à nouveau judicieusement ce nouveau savoir et ces nouvelles compétences à un domaine inconnu. L'élève acquiert un savoir systémique, lorsque les différentes connaissances sont reliées à travers un réseau de corrélations et de propriétés. Une composante de ce savoir systémique est constituée par les connaissances générales acquises sur les corrélations et les structures d'un système, et par les connaissances spécifiques sur les corrélations "cause-effet" à prendre en compte, qui indiquent la position et l'importance des corrélations. Au cours d'un processus d'apprentissage orienté sur les problèmes et sur l'action, il y a donc remplacement d'une pensée linéaire (sectorielle) par une pensée interconnectée et une résolution globale des problèmes.

### **Résolution du problème**

Les résolutions de problèmes viennent de la réflexion et de l'action sous toutes leurs formes, grâce à des opérations concrètes et formelles faisant appel à l'intuition et à l'imagination, à la combinaison et à l'alternance d'expériences, à des connaissances déjà intégrées, ainsi qu'à l'exploita-

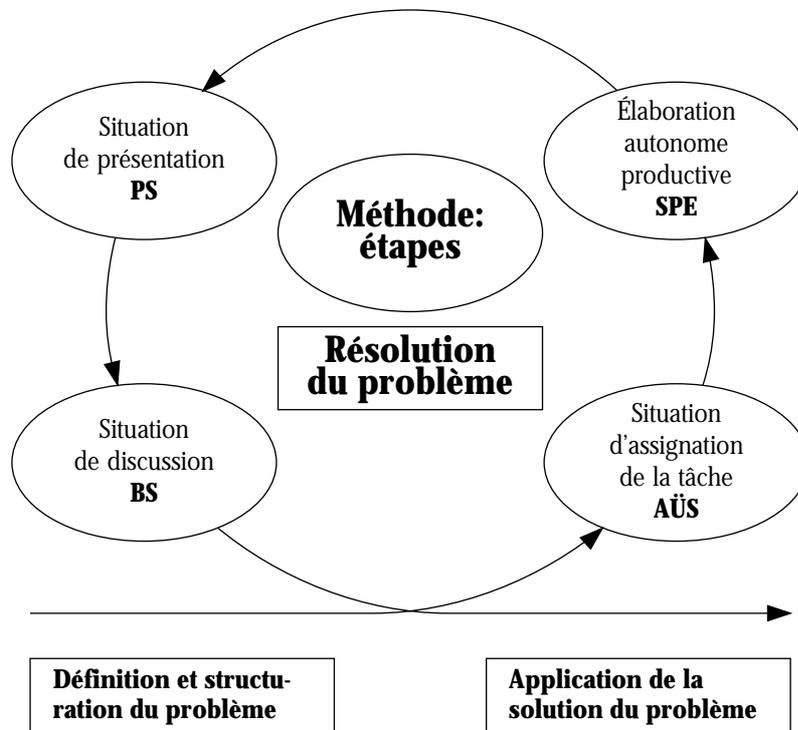
***"(...) ce sont pour une grande part les modifications des exigences de qualifications qui induisent une nouvelle culture d'apprentissage en matière de formation professionnelle. C'est pourquoi les modèles de pensée et les approches d'organisation modernes partent d'un champ d'action professionnel en mutation constante et visent un 'apprentissage actif-productif' comme élément central d'une formation professionnelle (continue)."***

***"L'action est toujours voulue et axée sur un but précis; elle est constituée par les étapes de la définition de l'objectif, de la planification, de l'exécution, du contrôle et de l'évaluation, qui sont réalisées en un cycle (éventuellement reproduit). Parallèlement, les méthodes d'enseignement et de formation orientées sur les problèmes et sur l'action s'articulent aussi en quatre phases(...):"***

- la définition du problème
- la structuration du problème
- la résolution du problème
- la mise en œuvre de la solution du problème."



**Fig. 2:**  
**Boucle d'apprentissage et de réflexion orientée sur l'action**



**Source:** Ott Bernd, *Grundlagen des beruflichen Lernens und Lehrens. Ganzheitliches Lernen in der beruflichen Bildung*, Berlin, 1997, p. 175.

tion de nouvelles informations. L'objectif est l'organisation, le contrôle et éventuellement la réalisation du système par l'apprenant ("produit de l'action").

Le processus de résolution d'un problème se déroule en quatre étapes:

□ situation d'assignation de la tâche (*Auftrags-Übergabe-Situation*, AÜS): l'objectif du travail est formulé et précisé dans un "contrat d'apprentissage" (accord sur l'objectif, planning des compétences et de la durée);

□ élaboration productive autonome (*Selbständig-Produktive-Erarbeitung*, SPE): les élèves résolvent le problème (de préférence en groupe) suivant le principe du libre choix de la méthode;

□ situation de présentation (*Präsentations-Situation*, PS): les élèves présentent les résultats de leurs travaux, ainsi que leur mode de résolution du problème;

□ situation de discussion (*Besprechungs-Situation*, BS): les élèves réfléchissent au processus d'apprentissage en reprenant le processus d'organisation et de coopération (phase de retour d'informations) et en analysant le système élaboré.

### **Application de la solution du problème**

L'application est la dernière phase d'un processus d'apprentissage orienté sur les problèmes et sur l'action. Elle a pour but de fixer les acquis dans la mémoire de l'élève, d'amorcer une certaine aisance et de tendre vers un certain automatisme. Suivant l'objet de l'apprentissage et la définition du problème, on rencontre au cours de cette phase:

□ une répétition, afin de reproduire le mode de résolution et la solution, dans le but de fixer le savoir, le pouvoir et la connaissance à assimiler, du point de vue de la prise de conscience, de la disponibilité, de l'intégralité et de la durabilité;

□ un exercice, afin de reproduire le mode de résolution et la solution, dans le but d'un perfectionnement progressif et d'une mécanisation partielle permettant d'acquérir des compétences et des habitudes;

□ une application, afin d'utiliser le mode de résolution de façon relativement autonome;

□ la résolution du problème dans de nouvelles conditions, de nouvelles situations et de nouveaux contextes, en vue d'une compréhension en profondeur grâce à un élargissement, une variation et un développement du problème;

□ un transfert des caractéristiques structurelles déterminées et assimilées du mode de résolution et de la solution, dans le but de reconnaître des éléments identiques dans d'autres situations.

### **Domaines élargis d'enseignement et de recherche en didactique spécialisée**

Il est évident qu'une formation professionnelle globale ne peut donner de résultats qu'en s'appuyant sur une didactique professionnelle spécialisée élargie (cf. Ott, 1998, p. 9 et suiv.). Les difficultés à concevoir une didactique de formation pro-



fessionnelle répondant aux exigences des mutations sociales "résident dans le fait que:

- on est ici en présence d'une tâche à structure complexe, impliquant de multiples attributions et des intérêts en partie opposés;
- le problème 'théorie-pratique' s'affirme ici plus fortement que dans l'enseignement général;
- le sentiment d'insécurité est plus fort, du fait des discussions sur les objectifs et les contenus, que dans l'enseignement général;
- la formation professionnelle est tout particulièrement liée aux structures et aux processus du monde du travail" (Lipsmeier, 1980, p. 49).

De ce fait, la didactique professionnelle spécialisée était quasiment marquée "de naissance" des stigmates de l'orientation exclusive sur la transmission d'un savoir. Étant donné l'évolution de la technologie et des structures d'apprentissage, un changement de paradigme à ce sujet semble toutefois constitutif (cf. Lipsmeier, 1991, p. 103 et suiv.). Les divers domaines d'enseignement et de recherche d'une didactique professionnelle spécialisée globale se présentent sous des aspects très larges (ouverts au niveau des programmes) (cf. Ott, 1998, p. 22 et suiv.):

aspect interdisciplinaire: désignation de principes théoriques normatifs, tels que par exemple "formation professionnelle globale" (cf. Ott, 1997a, p. 30 et suiv.) et interprétation de leur signification dans le contexte des courants de l'histoire des idées et des cultures (par exemple, l'aptitude à la communication et à la responsabilité). La théorie scientifique, la philosophie sociale, la sociologie industrielle, l'histoire spécialisée, etc., fournissent des bases de réflexion;

aspect sociopolitique: analyse de la société et de la culture industrielles marquant l'activité professionnelle, détermination des effets écologiques et sociaux du travail, de la technique, de l'éducation, de l'économie et de la société, rapportés par exemple à une nouvelle culture d'apprentissage et d'entreprise;

aspect du programme technique: exploitation des nouvelles connaissances (inter-

nationales) spécialisées (par exemple, les technologies de l'information et de la communication assistées par ordinateur) du point de vue du développement des qualifications et des compétences nécessaires à l'avenir, ainsi que de leur transformation et de leur aménagement orientés sur l'objectif de l'apprentissage, dans des "programmes d'enseignement ouverts et autonomes", sous la forme de lignes directrices didactiques;

aspect psychosociologique: étude des changements dans les conditions d'apprentissage des élèves et des stagiaires, même dans le cas de groupes hétérogènes (problématiques de la différenciation interne et externe), et définition de nouvelles exigences de qualifications pour les enseignants et les formateurs (de formation initiale et continue);

aspect "pratique de l'enseignement et de la formation": intégration de la formation professionnelle et générale dans l'enseignement global. Développement de matériel d'(auto-)apprentissage spécifique au domaine; expérimentation de modèles d'enseignement et de formation orientés sur l'action du point de vue d'un apprentissage autodirigé, basé sur la méthode-action, ainsi que d'un contrôle global de l'apprentissage.

Conclusion: l'analyse des situations de travail industrielles modernes montre des exigences de qualifications très étendues pour le personnel, ainsi qu'une tendance à une production de savoir et à une activité d'organisation croissantes, pour un profil (global) de compétences sensiblement élargi (cf. Ott, 1995, p. 55 et suiv.):

□ sous l'aspect "objet", il est nécessaire d'avoir des connaissances et des compétences complexes en rapport avec la dimension du contenu du travail (*compétence technique*);

□ sous l'aspect "méthodes", il importe de maîtriser des méthodes, des processus et des procédés spécifiques, afin de trouver des solutions opérantes et de prendre des décisions de façon autonome (*compétence méthodologique*);

□ sous l'aspect "comportement", on citera les capacités personnelles (de travail en équipe) qui intègrent d'une manière

***"L'analyse des situations de travail industrielles modernes montre des exigences de qualifications très étendues pour le personnel, ainsi qu'une tendance à une production de savoir et à une activité d'organisation croissantes, pour un profil (global) de compétences sensiblement élargi."***



particulière les processus sociaux d'interaction lors de l'assignation d'une tâche (*compétence sociale*);

□ sous l'aspect sociohumain, il convient de saisir et d'évaluer le sens des actions et des processus de nature professionnelle dans le contexte de conditions sociales et anthropologiques (*compétence individuelle*).

Une formation professionnelle globale inspirée de ces lignes directrices n'est donc pas conçue uniquement en vue de l'acquisition de compétences techniques; elle vise explicitement la participation à l'organisation du monde du travail. Pour cela, il est nécessaire d'une part que les "apprenants tout au long de la vie" reconnaissent des corrélations systémiques spécialisées et qu'ils pensent et agissent de manière constructive-analytique. D'autre part, la stimulation du comportement social, le développement de la créativité et la mise à profit de la liberté de participation sont des composantes intégrales de "l'apprentissage et l'enseignement professionnels globaux" (cf. Ott, 1997).

Les nouvelles orientations de didactique spécialisée en pédagogie professionnelle

s'appuient sur quatre objectifs auxquels une fonction directrice est attribuée (cf. Dehnbostel et Walter-Lezius, 1992, p. 175 et suiv.):

- la référence au travail,
- l'orientation sur l'organisation,
- l'orientation sur l'action,
- l'acquisition de qualifications-clés.

Pour la mise en œuvre de ces "objectifs directeurs", deux approches de l'acquisition de qualifications en matière de formation professionnelle sont essentielles: d'une part la stimulation de la pensée systémique et la compréhension des corrélations, d'autre part "l'autoqualification et l'auto-organisation continues et coopératives" (cf. Schneider et Sabel, 1996). De nombreux arguments plaident en faveur des conceptions globales d'apprentissage et de formation orientées sur les processus, reposant sur un travail de groupe qualifié, en tant qu'option de développement viable et ligne directrice de formation professionnelle. En conséquence, une formation professionnelle prospective devrait être orientée sur les problèmes et sur l'action, afin que les compétences techniques, méthodologiques, sociales et individuelles puissent être acquises globalement et orientées sur l'expérience.

#### Bibliographie:

**Arnold R.** (1998): "Kompetenzentwicklung. Anmerkung zur Proklamation einer konzeptionellen Wende in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik" in *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, volume n° 94, cahier n° 4, 1998, p. 496-504.

**Arnold R., Dobischat R., Ott B.** (1997): *Weiterungen der Berufspädagogik. Von der Berufsbildungstheorie zur internationalen Berufsbildung*, Stuttgart, 1997.

**Baethge M.** (1991): "Arbeit, Vergesellschaftung, Identität. Zur zunehmenden normativen Subjektivierung der Arbeit" in *Soziale Welt*, 42, 1991, p. 6-20.

**Blättner F.** (1958): *Pädagogik der Berufsschule*, Heidelberg, 1958.

**Bonz B.** (1980): "Individuelle und gesellschaftliche Ansprüche im Technikunterricht" in B. Bonz et A. Lipsmeier (dir.), *Allgemeine Technikdidaktik - Bedingungen und Ansätze des Technikunterrichts*, Stuttgart, 1980, p. 61-73.

**Bonz B., Ott B.** (dir.) (1998): *Fachdidaktik des beruflichen Lernens*, Stuttgart, 1998.

**Bonz B.** (1999): *Methoden der Berufsbildung: ein Lehrbuch*, Stuttgart, 1999.

**Dehnbostel P., Walter-Lezius H.-J.** (1992): "Didaktische Ansätze zur Untersuchung des Modellversuchsbereichs 'Neue Technologien in der beruflichen Bildung'" in P. Dehnbostel, *Neue Technologien und berufliche Bildung - Modellhafte Entwicklungen und theoretische Erkenntnisse. Berichte zur beruflichen Bildung*, cahier n° 151, Berlin, 1992, p. 175-192.

**Goleman D.** (1996): *Emotionale Intelligenz*, Munich, Vienne, 1996.

**Grüner G.** (1984): *Die Berufsschule im ausgehenden XX. Jahrhundert: Ein Beispiel zur Berufsbildungspolitik*, Bielefeld, 1984.

**Halfpap K.** (1991): "Praxisbeispiele - Lernfeld Schule", in *Zur Frage der Ganzheitlichkeit in der beruflichen Bildung*, Evangelische Akademie Bad Boll (Protokolldienst), 2/1991, p. 149-174.

**Jonas H.** (1984): *Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation*, Francfort-sur-le-Main, 1984.



**Kühnle H.** (1997): "Das lernende Produktionsunternehmen - die Organisationsentwicklung geht weiter", in *VDI-Z Integrierte Produktion*, 139, 1997, n° 10, p. 18-22.

**Lipsmeier A.** (1980): "Qualifikationsanforderungen des Beschäftigungssystems und Reform der Berufsausbildung", in B. Bonz et A. Lipsmeier (dir.), *Allgemeine Technikdidaktik - Bedingungen und Ansätze des Technikunterrichts*, Stuttgart, 1980, p. 49-60.

**Lipsmeier A.** (1982): "Die didaktische Struktur des beruflichen Bildungswesens", in H. Blankertz (dir.), "Sekundarstufe II - Jugendbildung zwischen Schule und Beruf", *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, volume 9.1, Stuttgart, 1982, p. 227-249.

**Lipsmeier A.** (1991): "Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung und Schlüsselqualifikationen - über den berufspädagogischen Gehalt der neuen Zielgrößen für die berufliche Bildung im Kontext der neuen Technologien", in B. Bonz et A. Lipsmeier, *Computer und Berufsbildung, Beiträge zur Didaktik neuer Technologien in der gewerblich-technischen Berufsausbildung*, Stuttgart, 1991, p. 103-124.

**Meyer-Dohm P., Schneider P.** (dir.) (1991): *Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen. Neue Wege zur beruflichen Qualifizierung*, Stuttgart, Dresde, 1991.

**Ott B.** (1995): *Ganzheitliche Berufsbildung. Theorie und Praxis handlungsorientierter Techniklehre in Schule und Beruf*, Stuttgart, 1995.

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

**Ott B.** (1997a): "Neuere bildungstheoretische Ansätze und Positionen in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik", in Arnold R., Dobischat R., Ott B. *Weitungen der Berufspädagogik. Von der Berufs-*

*bildungstheorie zur internationalen Berufsbildung*, Stuttgart, 1997a, p. 23-35.

**Ott B.** (1998): "Ganzheitliche Berufsbildung als Leitziel beruflicher Fachdidaktik", in B. Bonz et B. Ott (dir.), *Fachdidaktik des beruflichen Lernens*, Stuttgart, 1998, p. 9-30.

**Rauner F.** (1987): "Zur Konstitution einer neuen Bildungsidee: 'Befähigung zur Technikgestaltung'", in T. Drechsel (dir.), *Ende der Aufklärung? Zur Aktualität einer Theorie der Bildung. Forschungsreihe des Forschungsschwerpunktes "Arbeit und Bildung"*, volume 6, Brème, 1987, p. 266-297.

**Ropohl G.** (1992): "Philosophie und technische Bildung", in *arbeit+lernen/Technik*, 1992, 8, p. 6-9.

**Salovey P., Mayer John D.** (1990): "Emotional Intelligence", in *Imagination, Cognition and Personality*, 9/1990, p. 185-211

**Schelten A.** (1994): *Einführung in die Berufspädagogik*, Stuttgart, 1994 (2<sup>ème</sup> édition).

**Schneider P.** (1991): "Selbstqualifizierung und Selbstorganisation: Zwei Leitideen einer neuen Berufsbildung", in P. Meyer-Dohm et P. Schneider (dir.) *Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen. Neue Wege zur beruflichen Qualifizierung*, Stuttgart, Dresde, 1991, p. 45-71.

**Schneider P., Sabel M.** (1996): *Lernen und Arbeiten im Team*, volume 3: "Ergebnisse und Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung zum Modellversuch 'Kontinuierliche und kooperative Selbstqualifikation und Selbstorganisation'". Bielefeld, 1996.

**Weissker D.** (1992): "Neue Ausbildungsmethoden im Test. Aktuelle Modellversuche", in *Berufsbildung* (16), août 1992, p. 29-30.



**Angelika  
Lippe-  
Heinrich**

Chargée de cours à  
l'Université libre de  
Berlin.

Chercheuse indépen-  
dante spécialisée dans la re-  
cherche sociale empirique, la  
gestion de la qualité et la for-  
mation professionnelle.



# Quelles qualifications dispenser à l'avenir? Le rôle de l'Internet et des systèmes en ligne. Hypothèses et acquis

**Cet article repose sur le travail pratique et une évaluation partielle de la réalisation de deux projets pilotes de formation professionnelle continue. Sa base empirique est constituée par les expériences et les réflexions issues de deux projets pilotes du Land de Berlin réalisés dans le cadre de l'initiative communautaire ADAPT.**

## Introduction: base empirique et pertinence des acquis

Cet article repose sur le travail pratique et une évaluation partielle de la réalisation de deux projets pilotes de formation professionnelle continue. Sa base empirique est constituée par les expériences et les réflexions issues de deux projets pilotes du Land de Berlin réalisés dans le cadre de l'initiative communautaire ADAPT pendant une durée de 24 mois chacun (1996-1998). Il s'agit des projets pilotes suivants:

□ Projet pilote "Des faits pour l'Europe": une action de formation, menée parallèlement à l'activité professionnelle, d'un public restreint de travailleurs et d'entreprises de pré-*pre*sses, Land de Berlin, région de l'objectif 4.

□ Projet pilote "ASTRANET": une action de formation à l'Internet, menée parallèlement à l'activité professionnelle, pour salariés de petites et moyennes entreprises de la partie est de la ville de Berlin. 217 petites et moyennes entreprises employant au total 378 personnes dans les branches les plus diverses ont participé à ce projet. Les entreprises participantes étaient dans leur majorité des entreprises de services au sens le plus large du terme. En ce qui concerne les qualifications que

possédaient les travailleurs à former, il s'agissait essentiellement de travailleurs bien qualifiés diplômés d'un établissement supérieur d'enseignement technique ou d'une université. Parmi les participants à la phase initiale du cours qui l'ont accompli avec succès, la moitié environ étaient des femmes; ce taux n'était plus que d'un tiers pour la phase d'approfondissement. Sur l'ensemble de la durée du projet, la formation à l'Internet a fait l'objet d'un programme de 240 heures de formation à raison de six modules de 40 unités d'enseignement chacun. La brièveté de la période disponible n'a permis de procéder à un examen empirique suffisant que sur deux unités centrales de formation. L'analyse empirique de l'action de formation et toutes les questions et réflexions qu'elle suscite sont d'une importance capitale pour la réalisation d'études plus approfondies et la mise en place d'actions régulières de formation complémentaire aux technologies de l'information.

Cet article ne constitue pas l'aboutissement d'un projet de recherche, pas plus qu'il ne prétend revêtir le caractère d'une étude à proprement parler. Il s'efforce plutôt de formuler les acquis de la recherche active d'accompagnement, c'est-à-dire de l'évaluation permanente du travail pratique sous la forme d'hypothèses, et d'en tirer des réflexions, afin de poser les jalons d'un examen scientifique plus poussé du problème. Responsable du projet Internet, l'auteur a



pu, au contact des entreprises et des individus qui ont participé au projet, observer dans le détail les intérêts et les motivations des demandeurs de formation. Ces observations sont souvent propres à susciter bien des inquiétudes, car même chez les travailleurs ayant de bonnes ou très bonnes qualifications et titulaires de diplômes supérieurs et/ou universitaires, il est fréquent que la connaissance élémentaire de l'application des outils informatiques fasse entièrement défaut.

Les expériences recueillies dans le travail pratique ont été complétées par un interrogatoire écrit à l'issue du cours, des observations actives et des entretiens avec les participants au cours, des représentants des PME concernées et le nouveau groupe des spécialistes de l'Internet auxquels il a été recouru pour assurer les cours. L'auteur ne comptant ni parmi les apologistes béats des innovations technologiques ni parmi leurs adversaires résolus, mais se considérant elle-même comme une utilisatrice intéressée en tangence avec les sciences sociales tout comme avec la politique de la formation professionnelle, cet article vise à placer le nouvel outil qu'est l'Internet dans le contexte d'une future politique de formation professionnelle à rechercher sur la toile de fond des différents systèmes de formation professionnelle des États membres de l'UE.

L'intérêt que revêt dans toute l'Europe l'introduction de l'Internet et du travail en ligne pour l'amélioration de la compétitivité des sites économiques menacés constituait une bonne raison de vouloir publier cet article dans le cadre du CEDEFOP. En effet, il importera à l'avenir, dans le contexte des efforts de modularisation à venir dans le domaine de la formation professionnelle (initiale et continue), de repérer mieux et plus vite que jusqu'ici l'évolution et les tendances susceptibles d'intervenir à l'échelon européen dans le domaine des qualifications requises. Un objectif pourrait être, tout en respectant le principe de subsidiarité, d'engager de manière plus rapide et plus ciblée que jusqu'à présent les modifications et les orientations à apporter au développement des systèmes de formation professionnelle initiale et continue dans les différents États membres de l'Union. Cet article vise à contribuer à la

discussion qu'il importera, dans une perspective sociologique et de pédagogie professionnelle, de mener dans toute l'Europe sur les questions du télétravail, du recours à l'Internet et des réseaux d'entreprises.

Les hypothèses qui suivent ont pour finalité de montrer que le progrès technologique se traduit parfois par des développements paradoxaux, dont il convient de bien peser l'importance et les conséquences futures, particulièrement pour le domaine de la formation professionnelle et de la politique de la formation professionnelle, et qu'il faudra donc à l'avenir observer de près, notamment eu égard à l'élaboration de nouveaux profils professionnels et à la définition de nouvelles normes à intégrer dans tous les profils professionnels. Parmi les principales hypothèses:

**l'Internet, c'est davantage un véhicule qu'une destination: le nouvel outil de travail qu'est l'Internet a en dépit de son caractère parfois spectaculaire une fonction de simple soutien; il autorise notamment de nouvelles formes de travail; un point important: il peut conférer des structures, mais pas des contenus, même s'il arrive qu'on en fasse toute une philosophie!**

**Paradoxe de l'autonomie: alors que nous sommes de plus en plus soumis aux décisions d'autrui, nous devons être nous-mêmes en mesure de générer nos propres contenus, y compris sur la Toile. Ce qui est décisif, c'est leur professionnalisme en vertu de critères de fond et de contenu, et non pas seulement l'effet publicitaire de l'emballage.**

**Paradoxe de l'emploi: alors que la productivité du travail augmente à l'aide de l'Internet et du travail en ligne, il n'a guère été créé jusqu'à présent d'emplois supplémentaires. Il importe d'y remédier en mettant à profit les chances du travail en ligne pour créer de nouveaux produits et de nouveaux services.**

**Paradoxe du marché du travail: les technologies de l'information font naître de nouveaux emplois; le danger existe qu'en même temps, des emplois existants soient anéantis en grand nombre. La prudence s'impose!**

***"Parmi les principales hypothèses:***

***- l'Internet, c'est davantage un véhicule qu'une destination: le nouvel outil de travail qu'est l'Internet a en dépit de son caractère parfois spectaculaire une fonction de simple soutien (...)***

***- Paradoxe de l'autonomie: alors que nous sommes de plus en plus soumis aux décisions d'autrui, nous devons être nous-mêmes en mesure de générer nos propres contenus (...)***

***- Paradoxe de l'emploi: alors que la productivité du travail augmente à l'aide de l'Internet et du travail en ligne, il n'a guère été créé jusqu'à présent d'emplois supplémentaires (...)***

***- Paradoxe du marché du travail: les technologies de l'information font naître de nouveaux emplois (...)***

***- Paradoxe des compétences: les technologies de l'information permettent l'accès à des informations et à des savoirs de plus en plus nombreux (...)***

***- Paradoxe de la polarisation: grâce aux technologies de l'information, l'accès aux informations est ouvert à plus d'individus que jamais, mais en même temps les différences entre utilisateurs et non-utilisateurs s'accroissent."***



***“La méfiance, la méconnaissance et surtout l’absence de compétences d’utilisation constituent trois entraves de taille pour l’expansion actuelle de l’Internet, notamment dans les petites et moyennes entreprises. Celles-ci représentent (alors que l’on tend à ignorer leur capacité de performance économique) près de 80 % de la totalité des emplois, ce qui témoigne de toute leur importance pour le travail et l’emploi en Europe.”***

Paradoxe des compétences: les technologies de l’information permettent l’accès à des informations et à des savoirs de plus en plus nombreux. En même temps, les exigences imposées aux qualifications des utilisateurs augmentent.

Il devient de moins en moins possible de maîtriser ou d’appréhender le savoir disponible à un moment donné. Une conséquence en est que l’aptitude au travail en équipe devient de plus en plus importante.

Paradoxe de la polarisation: grâce aux technologies de l’information, l’accès aux informations est ouvert à plus d’individus que jamais, mais en même temps les différences entre utilisateurs et non-utilisateurs s’accroissent. Il est plus facile pour les grandes entreprises et les moyennes entreprises importantes d’introduire l’Internet que pour les petites et moyennes entreprises n’occupant pas plus d’une quinzaine de personnes, car les premières ont généralement davantage de ressources financières et humaines que les mini-entreprises et les micro-entreprises. Les disparités existant entre grandes entreprises et PME, mais également entre travailleurs bien et moins bien qualifiés, s’accroissent et se trouvent plutôt renforcées qu’éliminées, car les compétences nécessaires à l’utilisation de l’informatique vont croissant, de même que les exigences moins visibles. Il en va de même de la polarisation croissante et de la mise en place dans la formation professionnelle de nouveaux échelons qui devraient être accessibles également aux jeunes défavorisés.

On pourrait poursuivre à volonté la liste des développements et des effets paradoxaux. Mais le paradoxe essentiel dans la perspective de la formation professionnelle, de la sauvegarde des sites économiques et de l’utilisation de l’Internet est le fait que si tous sont unanimes à proclamer le rôle de première importance que les outils de communication en ligne auront à jouer à l’avenir, il n’y a guère de responsables politiques (en dehors de la branche elle-même) qui interviennent en faveur de l’extension massive du recours aux technologies de l’information et de la communication dans les petites et moyennes entreprises, sans parler de la qualité de leur utilisation ni de leur maîtrise par une grande partie des usagers.

## Innovations technologiques

Intranets, systèmes en ligne et Internet, ces nouveaux outils de travail entraînent une mutation organisationnelle et l’apparition pour les travailleurs de nouveaux impératifs dans un univers économique en réseau d’utilisateurs de l’informatique.

La méfiance, la méconnaissance et surtout l’absence de compétences d’utilisation constituent trois entraves de taille pour l’expansion actuelle de l’Internet, notamment dans les petites et moyennes entreprises. Celles-ci représentent (alors que l’on tend à ignorer leur capacité de performance économique) près de 80 % de la totalité des emplois, ce qui témoigne de toute leur importance pour le travail et l’emploi en Europe.

Une petite phrase est peut-être en mesure d’illustrer le rôle capital que l’Internet aura à jouer à l’avenir: “Que le voisin habite au coin de la rue ou à l’autre bout du monde, voilà qui n’est plus guère important”.

Envoyer un courrier électronique est devenu aujourd’hui presque aussi naturel que télécopier, téléphoner ou se servir d’un ordinateur individuel.

Les innovations au niveau des processus, des produits et des services peuvent tour à tour apporter grâce à des aides ciblées une contribution à la création de nouveaux emplois. La mise en œuvre de systèmes en ligne et de l’Internet se traduit également, outre par certains risques, par de nombreuses possibilités de développer de nouveaux produits et de nouveaux services propres à garantir le travail existant et surtout à créer de nouveaux emplois. La mise en œuvre de l’Internet ne constitue pas une innovation progressive, mais radicale. Dans la perspective interne de l’entreprise, il est utile de procéder à un réaménagement organisationnel des processus de gestion commerciale par l’interconnexion en un réseau interne (intranet) des structures opérationnelles et organisationnelles de l’entreprise pour maîtriser les impératifs commerciaux et techniques, notamment lorsqu’il s’agit d’interconnecter certains départements et certains secteurs de l’entreprise jusqu’alors



séparés. Les activités externes de l'entreprise, elles aussi, se trouvent modifiées par l'utilisation de l'Internet. On observe d'ores et déjà que certains domaines fonctionnels essentiels tels que la commercialisation et la vente, mais aussi la recherche et le développement, de même que l'intégration de structures de communication dépassant le niveau de l'entreprise, connaissent une profonde mutation du fait de l'utilisation de l'Internet.

Nous n'en considérons pas moins que l'utilisation et l'introduction de ces innovations technologiques ne viennent pas évincer les connaissances et compétences d'ordre professionnel. Les compétences instrumentales, c'est-à-dire l'aptitude à l'utilisation des nouveautés technologiques comme l'Internet, les intranets et le travail en ligne, sont les modifications actuellement les plus perceptibles du travail dans l'entreprise. À titre complémentaire viennent s'y ajouter de nouvelles exigences plutôt dissimulées d'aptitude au changement dans le domaine de l'organisation du travail, au niveau des formes de travail en équipe impératives pour le fonctionnement de l'ensemble de l'entreprise, avec ce qu'elles impliquent de compétences techniques, mentales et sociales d'intégration de nouvelles informations dans un ensemble hautement complexe de compétences. Il s'agit de nouvelles exigences moins manifestes, que les utilisateurs potentiels risquent fort de négliger dans la phase initiale de l'introduction du travail en ligne avec des systèmes en réseau.

C'est toutefois l'impératif caché de réorganisation du travail de l'entreprise qui constitue le véritable obstacle à l'innovation dans l'utilisation des nouveaux outils de travail, notamment dans le secteur des petites et moyennes entreprises. C'est pourquoi la formation au nouvel outil dispensée dans le cadre de la formation professionnelle initiale et continue ne doit pas se restreindre à une simple mise au courant des utilisateurs par les fournisseurs des systèmes. L'interactivité, la rapidité de communication et la rentabilité de l'Internet, des intranets et du travail en ligne permettent de penser qu'à l'avenir, l'extension générale de cet outil fera apparaître et permettra de mettre à profit de nombreux champs d'utilisation nouveaux et des perspectives

encore inconçues de création de nouveaux services et de nouveaux produits.

En ce qui concerne l'importance économique probable de l'Internet et la vaste expansion qu'il devrait de ce fait connaître à l'avenir en tant que nouvel instrument stratégique de conduite de l'entreprise, il se pourrait même que se produise un choc économique pour tous ceux qui jusqu'ici ne s'en sont guère préoccupés (en général en avançant que "cela n'en vaut pas la peine!").

En tout cas, l'utilisation de ce nouvel outil de travail aura dans quelques années fait changer l'ensemble du système économique, voire peut-être le visage même de la société. Lorsqu'on observe la rapidité de son expansion au cours des cinq dernières années, il est certain qu'il ne lui faudra pas, comme pour l'électricité ou le téléphone, 50 à 80 ans pour se généraliser. Eu égard à l'expansion accélérée de l'Internet, il ne faudra sans doute plus que dix ans au maximum pour que le travail en ligne et l'utilisation de l'Internet, mais aussi le courrier électronique, soient devenus des éléments normaux de la vie professionnelle et du monde du travail.

Selon l'organisme allemand d'enregistrement des noms de domaines Internet, la Denic, l'Internet comptait au 30 décembre 1997 en Allemagne 1 132 174 ordinateurs pouvant être dénombrés en toute certitude. Il est certain que l'on compte à présent en Europe plus de 6 millions d'ordinateurs. Il n'y a actuellement en Allemagne que 114 602 domaines offrant l'intégralité des fonctions Internet, mais leur nombre progresse rapidement. Il devrait d'ici à 2002 y avoir 11 millions de postes Internet en Europe; selon certaines extrapolations, on estime qu'il y aura alors 47 millions de postes Internet dans le monde entier (Internet Domain Survey, 25 janvier 1999).

Nous en sommes encore à la phase initiale de la diffusion de l'Internet en Europe. Les banques et les compagnies d'assurance, le secteur de la gestion immobilière et celui des professions libérales ont déjà commencé à intégrer la nouvelle technologie. Le secteur de la pré-presse et de l'ensemble des multimédias fait depuis de nombreuses années l'objet d'un formidable processus de restructuration



### ***“Recommandations issues de la pratique***

***a) Une formation axée sur les processus implique de renoncer aux démarches purement sectorielles de formation (...)***

***b) La publication électronique n'est plus une caractéristique exclusive des entreprises d'impression et d'édition (...)***

***c) L'aptitude à la gestion stratégique de la communication et de l'information exige l'acquisition d'une nouvelle qualification transversale (...)***

***d) La gestion stratégique en ligne implique la nécessité d'une ample réorganisation des sites économiques et des processus internes (...)***

***e) Il nous paraît également indiqué de former les chômeurs titulaires d'une formation initiale (...) pour leur faire acquérir des compétences informatiques transversales de traitement en ligne de dossiers commerciaux.”***

et se trouve de ce fait à la pointe de l'évolution. Les changements accomplis permettent ainsi aux entreprises du nouveau secteur des multimédias - y compris la “gestion médiatique” - qui ont réussi leur adaptation de se trouver en tête du développement économique.

Le commerce électronique des biens et des services est en train de s'établir en Europe. Aux États-Unis et au Canada, il réalise depuis longtemps un important chiffre d'affaires.

Aujourd'hui déjà, les lignes traditionnelles de démarcation entre les branches deviennent de plus en plus floues, et il est probable que l'on assistera dans l'économie à de nouveaux processus de concentration aboutissant à une intégration des services des secteurs des médias, de l'électronique, de l'informatique et des finances. Ces nouveaux “producteurs et prestataires de services interdisciplinaires et intersectoriels” sont plus enclins à développer de nouveaux services assistés par ordinateur que par exemple les petites et moyennes entreprises qui continuent largement à opérer sur le mode traditionnel, notamment dans l'artisanat allemand.

### **Recommandations issues de la pratique**

Une formation axée sur les processus implique de renoncer aux démarches purement sectorielles de formation à l'utilisation des nouvelles technologies. Elle apprend à répondre aux impératifs de travail en ligne qui résultent des nouvelles conceptions opérationnelles adoptées par les entreprises dans le contexte de la globalisation de l'économie. Les formules intégrées de ce type comportent, outre la formation purement informatique, des éléments supplémentaires tels que la transmission de connaissances de gestion ou la transmission de méthodes de suivi de projet permettant d'intervenir pour répondre aux objectifs de l'entreprise. Le point de départ doit être constitué par les acquis antérieurs de compétence professionnelle et d'expérience professionnelle globale des travailleurs à former. Les nouvelles qualifications doivent élargir les connaissances existantes. Elles doivent

être “adaptées” pour répondre aux nouvelles exigences, dont certaines revêtent un caractère intersectoriel et correspondent à de nouvelles qualifications transversales.

Indépendamment des connaissances supplémentaires purement informatiques, il convient de transmettre en fonction des groupes cibles concernés des solutions entrepreneuriales globales. En outre, les différences des acquis antérieurs et les différences des niveaux prévus d'utilisation des outils de travail relevant des technologies de l'information et de la communication ont des conséquences importantes sur la conception méthodologique et didactique des diverses mesures, alors même que les contenus et les objectifs de la formation sont pratiquement identiques.

La publication électronique n'est plus une caractéristique exclusive des entreprises d'impression et d'édition.

La publication électronique devient de plus en plus un élément des processus quotidiens de communication et d'interaction dans les petites et moyennes entreprises. Elle a perdu son caractère de service tout exclusif, chaque utilisateur d'un ordinateur branché sur la Toile mondiale publiant virtuellement et contribuant ainsi à la démultiplication électronique des informations.

L'aptitude à la gestion stratégique de la communication et de l'information exige l'acquisition d'une nouvelle qualification transversale que l'on peut désigner du terme de “compétence d'utilisation de l'informatique en ligne”.

Outre la classification en professions intrinsèques et professions marginales de l'informatique telle que l'opère Dostal, on peut parler d'une “compétence d'utilisation de l'informatique en ligne” constituant une qualification transversale pour les secteurs opérationnels de l'entreprise que sont les achats et les approvisionnements, de même que la commercialisation et la vente. Il s'agit de domaines stratégiques essentiels de l'activité de toute PME.

Cette nouvelle qualification transversale qu'est la compétence de traitement en ligne de dossiers doit venir s'adjoindre au



bagage de qualifications spécifiques à la profession considérée et implique non seulement des compétences informatiques d'utilisation de systèmes en réseau, mais encore toute une série d'autres compétences additionnelles: esprit entrepreneurial, autonomie d'action, compétences virtuelles et compétences transculturelles.

La notion de compétence en médias (Gut, P./Walch, P.: Thèse sur le télétravail) doit dans son sens le plus large être conçue comme la condition future de la réalisation de l'égalité des chances, et est donc bien plus ample que l'aptitude uniquement fonctionnelle à manier matériels et logiciels.

Le traitement en ligne de dossiers exige de pouvoir manier l'Internet comme un outil avec ses instruments et ses applications dans un nouveau contexte stratégique global de prestation de services et de fabrication de produits. En effet, la simple compétence d'utilisation ne saurait être assimilée à une compétence professionnelle intégrée, cette dernière adjoignant les outils fournis par les innovations des technologies de l'information et de la communication à des connaissances professionnelles déjà existantes pour constituer une synthèse. On peut donc conclure à la nécessité générale d'offres intégrées de formation transmettant dans un même temps des compétences tant professionnelles que méthodologiques et de travail en ligne sous une forme modulaire, compacte et axée sur la pratique.

La gestion stratégique en ligne implique la nécessité d'une ample réorganisation des sites économiques et des processus internes, qui interviendra tant au niveau de la région et de l'entreprise qu'au niveau interentreprise et interrégional.

L'innovation révolutionnaire que constitue l'Internet accélère ces processus, faisant émerger des communautés en ligne aux niveaux régional, européen et international. La nouvelle division du travail porte ainsi sur le processus de production numérique de masse, c'est-à-dire sur le processus même du traitement mondial de l'information.

Dans le cadre de cette nouvelle division du travail s'esquissent d'ores et déjà,

comme le montre le projet, des formes d'accès et de recours aux possibilités de travail en réseau qui diffèrent tant selon les personnes que selon les entreprises et les pays.

Il nous paraît également indiqué de former les chômeurs titulaires d'une formation initiale, notamment lorsqu'il s'agit d'une formation technique apparentée, au maniement des systèmes en réseau, pour leur faire acquérir des compétences informatiques transversales de traitement en ligne de dossiers commerciaux.

Dans la formation continue aux technologies de l'information, il convient de veiller à ce que les entreprises disposées à coopérer puissent participer le plus tôt possible (une fois la mesure agréée) à la réalisation de l'action de formation et que les intéressés accèdent dès la fin de la formation, par exemple à l'aide de primes salariales ou d'autres mesures d'insertion, à une activité professionnelle leur permettant de mettre en pratique les connaissances acquises.

Récapitulons:

Les innovations au niveau des processus, des produits et des services peuvent apporter grâce à des aides ciblées une contribution à la création de nouveaux emplois. Elles peuvent constituer un élément stratégique d'une politique de réorganisation systématique des sites économiques par le renforcement des ressources humaines des PME.

La gestion en ligne et les applications de l'Internet seront sans le moindre doute appelées à jouer dans les années à venir un rôle essentiel dans ces processus. La création de nouveaux emplois par l'exploitation de nouveaux marchés et le développement de nouveaux produits et de nouveaux services constitue un impératif primordial des mutations globales, mais ne se fera pas spontanément.

La nécessité d'interventions et de subventions des pouvoirs publics dans le domaine de la formation continue, mais le cas échéant aussi de la promotion économique, est manifeste. Il y a ici un besoin urgent de projets de formation initiale et continue soutenus par les pouvoirs publics, notamment à l'échelon in-

***“Les innovations au niveau des processus, des produits et des services peuvent apporter grâce à des aides ciblées une contribution à la création de nouveaux emplois. Elles peuvent constituer un élément stratégique d'une politique de réorganisation systématique des sites économiques par le renforcement des ressources humaines des PME.”***

***“La gestion en ligne et les applications de l'Internet seront sans le moindre doute appelées à jouer dans les années à venir un rôle essentiel dans ces processus. La création de nouveaux emplois par l'exploitation de nouveaux marchés, et le développement de nouveaux produits et de nouveaux services constitue un impératif primordial des mutations globales, mais ne se fera pas spontanément.”***



***“La nécessité d'interventions et de subventions des pouvoirs publics dans le domaine de la formation continue, mais le cas échéant aussi de la promotion économique, est manifeste. Il y a ici un besoin urgent de projets de formation initiale et continue soutenus par les pouvoirs publics, notamment à l'échelon international; il s'agit là d'un aspect capital pour la maîtrise future des mutations structurelles de l'Europe.”***

***“Un futur nouveau système pluraliste de formation professionnelle européenne devrait se doter de normes prenant pour modèles les meilleures pratiques et les solutions les mieux éprouvées que l'on puisse trouver dans les systèmes existants de formation professionnelle initiale et continue des pays d'Europe.”***

***“Liberté, égalité, fraternité: s'agit-il là d'idéaux prometteurs pour les formateurs opérant dans le contexte européen, ou bien de reliquats poussiéreux d'une tradition surannée? Cette question décidera notamment de la disponibilité et des aptitudes à la maîtrise des nouveaux médias, de l'aptitude à la compétence en médias! Ce dont nous avons ici besoin, c'est d'une offensive pour maîtriser l'avenir!”***

ternational; il s'agit là d'un aspect capital pour la maîtrise future des mutations structurelles en Europe.

Il faut donc des mesures soutenues par les pouvoirs publics pour permettre aux entreprises de mettre judicieusement en œuvre les nouveaux outils et donner en même temps aux travailleurs sans emploi la possibilité d'opérer leur réinsertion dans le processus social de travail en faisant l'acquisition de connaissances supplémentaires. En fin de compte, cela signifie pour les entreprises et les travailleurs, y compris les groupes cibles du marché du travail (notamment chômeurs et chômeurs de longue durée), la création délibérée d'offres de formation initiale et continue visant à une maîtrise active du futur et dispensant un complément de qualification interprofessionnelle intégrée dans une formule globale de transmission de compétences informatiques en matière de travail en ligne.

Un futur nouveau système pluraliste de formation professionnelle européenne devrait se doter de normes prenant pour modèles les meilleures pratiques et les solutions les mieux éprouvées que l'on puisse trouver dans les systèmes existants de formation professionnelle initiale et continue des pays d'Europe.

L'image d'une Europe d'inégale répartition des chances et des possibilités se trouvera consolidée si l'on admet que certaines dispositions existant dans d'autres pays puissent servir d'alibi pour donner droit de cité à une “modernité” constituant un pas en arrière (dans le cas de l'Allemagne, si le système dual venait à être supprimé), notamment dans l'optique d'un idéal fondamental de la véritable modernité: l'égalité des chances.

Liberté, égalité, fraternité: s'agit-il là d'idéaux prometteurs pour les formateurs opérant dans le contexte européen, ou bien de reliquats poussiéreux d'une tradition surannée? Cette question décidera notamment de la disponibilité et des aptitudes à la maîtrise des nouveaux médias, de l'aptitude à la compétence en médias! Ce dont nous avons ici besoin, c'est d'une offensive pour maîtriser l'avenir!

En ce qui concerne la formation professionnelle, cela signifie qu'il faut donner

la meilleure formation possible également aux jeunes qui ne sont pas parvenus à obtenir une place de formation ou à mener cette formation à son terme. Il conviendrait de mettre en place pour eux des filières de formation de rattrapage qui, au moyen par exemple d'appuis pédagogiques spécifiques et de modules complémentaires, leur permettent d'apprendre et leur donnent la possibilité d'acquérir un certificat initial reconnu et du meilleur niveau possible, qui ne soit pas inférieur au niveau normal que l'on acquiert dans le cadre du système dual.

Quant à la formation continue, cela signifie qu'il est nécessaire d'y instaurer, pour la transmission de compétences d'utilisation des technologies de l'information, des normes qui ne soient pas définies et élaborées uniquement par le concepteur de logiciels qui domine le marché. De telles normes pourraient être intégrées dans les filières normales de formation professionnelle initiale et continue, apportant ainsi une contribution à l'égalité des chances et à l'acquisition d'une compétence en médias qui soit une aptitude universellement accessible du citoyen.

Mais à qui revient-il d'ouvrir la voie, d'assurer un financement et d'octroyer des fonds à de tels projets pilotes visant dans le domaine de la formation professionnelle (initiale et continue) à mettre en place des normes européennes en matière de technologie de l'information et de la communication?

Les mentalités figées tout comme les formules désuètes de gestion, l'absence de compétences informatiques et le défaut de marge de manœuvre financière constituent autant d'entraves au changement nécessaire, inéluctable et mal-aimé. Mal-aimé, parce que le nombre des emplois supprimés du fait des gains de productivité est jusqu'à présent plus important que celui des emplois créés.

Cette évolution place devant de nouveaux défis les institutions, les entreprises et aussi les travailleurs, y compris les chômeurs et assistés sociaux qui se trouvent évincés en marge de la société. La formation initiale et continue se trouvera de ce fait confrontée à l'avenir à des missions capitales qu'il importera de résoudre sans retard.



La création de nouveaux emplois par l'instauration de nouveaux marchés de vente et d'approvisionnement, tout comme la poursuite du développement des services et des produits traditionnels, représentent donc des questions capitales du changement à l'échelle mondiale, mais n'interviendront pas spontanément. Il faut que, devenant des questions centrales de la politique, elles représentent pour les responsables de l'économie, de

la promotion économique et des questions d'éducation non pas un aspect exotique, mais un véritable dessein.

Nous sommes d'avis qu'il importe de lancer sur une large échelle, avec le soutien des pouvoirs publics, notamment à l'échelon transnational et européen, des études et projets de formation initiale et continue dans le domaine des technologies de l'information.



**Burkart Sellin**  
CEDEFOP



**Phillip Grollmann**

Institut für Technik  
und Bildung,  
Universität de Brême



# L'état de la recherche européenne en formation professionnelle, ses fonctions et ses problèmes<sup>1</sup>

**De nombreuses déclarations font état de l'importance croissante de la recherche internationale et comparative en matière de formation (professionnelle), non seulement au niveau national et transnational, mais également dans des textes orientés vers une stratégie de recherche ou une politique de formation professionnelle. Cet article présente les premiers résultats et invite à lancer de nouvelles études.**

## Introduction

De nombreuses déclarations font état de l'importance croissante de la recherche internationale et comparative en matière de formation (professionnelle) dans le contexte du processus politique d'unification européenne et de la coopération transnationale, non seulement au niveau national et transnational, mais également dans des textes orientés vers une stratégie de recherche ou une politique de formation professionnelle.

Toute recherche comparative ou transnationale va de pair avec une coopération internationale entre des instituts de recherche ou des chercheurs individuels. Les chercheurs associés à un tel processus apprennent les uns des autres non seulement au niveau de l'objet de la recherche (par ex., sur les systèmes de formation professionnelle des Länder, régions ou États participants), mais ils développent également une connaissance des diverses particularités nationales linguistiques - et, d'une manière générale, culturelles - du travail scientifique et de ses conditions de réalisation dans chacun des pays participants. L'acquisition et la maîtrise de ce savoir revêtent une importance déterminante pour la réussite de toute recherche transnationale (Drexel, 1999).

À côté des diverses traditions nationales en matière de recherche sur la formation

professionnelle, on assiste au développement, au niveau de l'Union européenne, de structures - telles celles d'une véritable discipline -, sous la forme par exemple de communications récurrentes portant sur des questions, des objets et des thèmes spécialisés ayant trait à la formation professionnelle en tant qu'objet de recherche. Ces événements se produisent en relation avec une activité de publication couvrant des domaines de plus en plus larges. Les groupes des principaux acteurs de la recherche sur la formation professionnelle à l'échelle nationale et internationale se recoupent, sans pour autant être nécessairement identiques.

Il n'y a jusqu'à présent pratiquement pas de textes - mis à part quelques premiers travaux (Dietzen, Kuhn, 1996, Tessaring, 1998) - attestant de l'activité en cours dans ce domaine de connaissance. Cet article rassemble les premiers résultats et incite à poursuivre les travaux. Il utilise des grilles d'interprétation issues de la tradition de la pédagogie comparative, sans prétendre à une quelconque représentativité exclusive.

Considérant la multiplicité des expressions nationales et culturelles de ce que l'on entend par formation professionnelle ou par recherche, et donc par recherche sur la formation professionnelle, nous proposons la définition<sup>2</sup> de travail suivante:

*La recherche sur la formation professionnelle désigne l'étude, menée suivant des*

1) Cet article est une version abrégée et modifiée de la publication *Zum Stand der (Vergleichenden) Berufsbildungsforschung in der Europäischen Union - Ergebnisse einer Voruntersuchung*, Grollmann et Sellin, 1999.

2) Nous nous inspirons de la définition donnée par la commission sénatoriale pour la recherche sur la formation professionnelle de la DFG, 1990.



*critères scientifiques et des méthodes adéquates, des conditions personnelles et sociales, des processus de transmission et d'acquisition des connaissances et des savoir-faire et des résultats qui y sont obtenus, ainsi que des points de vue et des comportements revêtant une importance particulière pour le rôle actuellement joué ou à jouer dans le processus de la division économique et sociale du travail.*

La recherche européenne en formation professionnelle désigne ici les recherches dont l'attribution, la réalisation et la budgétisation sont (co)décidées par les institutions de l'Union européenne. Il existe bien entendu aussi une activité non négligeable de recherche menée à une échelle nationale et internationale sur cette thématique, mais elle dépasse cette définition.

## **Objet et discipline, méthodes et choix des champs de connaissance**

Les processus historiques de la constitution de cette discipline, ainsi que les décisions fixant l'objet de la recherche et les méthodes (Kämäräinen 1998) à appliquer ne sont aucunement uniformes, mais dépendent fortement des caractéristiques régionales, sectorielles et nationales respectives.

Voici quelques exemples pour illustrer notre propos:

L'émergence de la formation professionnelle en tant que discipline scientifique dans le monde germanophone est étroitement liée à la formation des professeurs d'écoles professionnelles dispensée dans l'enseignement supérieur depuis les années 60. Ce concept est à la fois un concept général et un "concept spécifique", qui est surtout appliqué à la formation professionnelle technico-industrielle destinée à l'industrie de production et à l'artisanat.

La division traditionnelle en pédagogie professionnelle, dont l'objet est la formation aux techniques industrielles, et en pédagogie des sciences économiques, dont l'objet est la formation au commerce, constitue un excellent exemple du rap-

port existant avec son évolution historique. La formation technico-scientifique dispensée au sein des instituts supérieurs d'enseignement technique (*Technische Hochschulen*) est issue, à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle en Allemagne, des écoles industrielles. Les écoles d'économie ou de commerce sont venues s'ajouter ultérieurement. Cette division en deux "pédagogies partielles" (Keiner et Schriewer 1990) correspond donc au processus historique de différenciation de deux systèmes institutionnels: d'une part les écoles supérieures de commerce, destinées à former les professeurs des écoles de commerce, d'autre part les écoles normales industrielles, destinées à former les enseignants dans le domaine des techniques industrielles. Dans ces instituts, qui ne fonctionnaient tout d'abord que comme lieux de formation des enseignants, quelques-uns des membres du personnel enseignant développèrent peu à peu un intérêt scientifique pour chaque type de formation: la formation aux techniques industrielles d'une part, la formation au commerce d'autre part<sup>3</sup>. C'est ainsi que l'objet de cette direction de recherche est étroitement lié à l'évolution historique de la formation professionnelle; en outre, l'établissement de cette pédagogie en tant que discipline scientifique a également été lié à des intérêts corporatistes.

Le rôle important que continuent de jouer aujourd'hui en Allemagne les chambres de métier, les corporations et les chambres de commerce et d'industrie dans la formation professionnelle est également un signe révélateur de l'importance majeure que revêt la politique corporatiste dans le système de formation professionnelle allemand.

Dans d'autres États, où la formation professionnelle a traditionnellement plutôt tendance à jouer un rôle de bouche-trou à côté de la formation générale et de la formation scientifique et technique, la recherche sur la formation professionnelle a en soi beaucoup de mal à affirmer sa propre légitimité et souffre de la fragilité de son infrastructure (Patiniotis 1998).

Le système allemand de formation professionnelle et économique s'inscrit dans la longue tradition de la réflexion menée dans le domaine de la philosophie de l'éducation, de la pédagogie, ainsi

***"La recherche sur la formation professionnelle désigne l'étude, menée suivant des critères scientifiques et des méthodes adéquates, des conditions personnelles et sociales, des processus de transmission et d'acquisition des connaissances et des savoir-faire et des résultats qui y sont obtenus, ainsi que des points de vue et des comportements revêtant une importance particulière pour le rôle actuellement joué ou à jouer dans le processus de la division économique et sociale du travail."***

3) Cf. Deutsche Forschungsgemeinschaft, 1990; Lauterbach et Mitter, 1998; Georg, 1998.



que, plus récemment, de la recherche pédagogique. Il s'est également toujours préoccupé des questions fondamentales qui se posaient en matière de pédagogie générale, et s'est attaché à étudier son rapport à cette même discipline (Stratmann, 1993). L'élément fondamental est que - au-delà des différences - ce qui constitue la référence ontologique, c'est l'individu et les conditions de réussite de sa "genèse personnelle"<sup>4</sup>, de quelque nature qu'elle soit. Depuis les années 70, les travaux réalisés dans le domaine des sciences économiques et sociales ont revêtu une importance grandissante pour la recherche en formation professionnelle. On peut en particulier citer la recherche sur le marché du travail et les professions, la recherche sociologique (industrielle) sur les qualifications, ainsi que la recherche en matière de biographie professionnelle et de (socio)psychologie (DFG, 1990).

En simplifiant, on peut considérer que la recherche française sur la formation professionnelle, bien plus que la pédagogie professionnelle de tradition allemande, trouve son origine dans le développement des sciences positives et expérimentales. Le débat mené dans la tradition scientifique allemande sur les questions de philosophie de l'éducation ne trouve pas d'équivalent en France, du moins pas en tant que sous-catégorie d'une discipline plus générale (Schriewer, 1983, p. 361). Plus qu'en Allemagne, le concept de "recherche en formation professionnelle" semble se définir en France par l'objet commun aux diverses approches. C'est pour cette raison que la valeur et l'importance de la "recherche socio-économique" - par rapport à la "pédagogie professionnelle et économique" - pour la recherche en formation professionnelle, qui couvre ces deux disciplines, ne soulèvent ici pratiquement aucun débat. En France, la recherche sur la formation professionnelle a plutôt tendance à être absorbée par la recherche socio-économique (Keiner et Schriewer, 1991). Les sciences de l'enseignement et de l'éducation éclipsent dans une large mesure la recherche sur la formation professionnelle, à cause de son statut comparativement moins élevé<sup>5</sup>.

Certaines relations, que la tradition allemande, à titre d'exemple, ne commence

à étudier que depuis peu, ont déjà fait depuis un certain temps, dans d'autres pays, l'objet d'une recherche en matière de formation professionnelle. C'est par exemple le cas de la relation existant entre "formation professionnelle et développement organisationnel" (Dybowski, Pütz et Rauner, 1995). Dans certains pays où la structure organisationnelle d'entreprise est très marquée par les différentes professions en tant qu'instrument d'un "développement organisationnel implicite" (Drexel, 1995), de telles questions se posent, alors qu'ailleurs elles font l'objet de la théorie et de la recherche sur le développement du personnel et de l'organisation, les "sciences professionnelles" ou "pédagogies professionnelles" correspondantes.

Dans le monde anglo-saxon, la recherche sur le passage de l'école au monde du travail a certainement une tout autre importance que dans un pays comme l'Allemagne, où le "système dual" en particulier assure une transition relativement "douce" entre l'école et le monde du travail (Rauner, 1998, Finch, Mulder, Attwell, Rauner, Streumer, 1997). Il convient de mettre en rapport le degré d'avancement et le volume important de ces recherches en Grande-Bretagne (ainsi qu'au Canada et aux États-Unis) avec la façon particulière de définir les problèmes au niveau de la société, qui est étroitement liée aux modes de fonctionnement respectifs du système de production et du système de formation et à leur interaction.

## La recherche européenne en matière de formation professionnelle

La multiplicité des approches et des objets de la recherche évoquée, seulement à titre d'exemple, de même que les divers degrés de développement de la recherche sur la formation professionnelle dans les États membres, permettent de comprendre les problèmes auxquels la recherche européenne en formation professionnelle est quotidiennement confrontée. Les processus de recherche à un niveau européen se caractérisent par des difficultés particulières, qui vont du problème tout à fait pratique du choix du "bon" partenaire pour un projet de recher-

4) Cf. pour la critique de ce point de vue par ex. Klaassen, Kraayvanger et Onna, 1992.

5) La question du statut n'est certes pas un problème spécifiquement français, cette tendance à la marginalisation de la recherche sur la formation professionnelle et de la pédagogie professionnelle par rapport aux sciences de l'éducation se retrouvant également au Royaume-Uni et en Allemagne, même si elle y est moins marquée.



che à la rédaction des résultats de la recherche, en passant par la définition conjointe du sujet à traiter.

Dans l'ensemble, on peut affirmer que, bien plus encore au niveau européen qu'au niveau des États membres, les recherches menées sur la formation professionnelle se définissent par leur objet commun, et non par leur appartenance à une discipline scientifique particulière.

Les centres d'intérêt qui sont à la base de la recherche européenne sur la formation professionnelle sont en règle générale très étroitement liés au processus politique de l'unification européenne. Le rapport à ce processus et l'éventuelle contribution à la résolution des problèmes qui y sont liés constituent généralement un critère nécessaire pour l'obtention d'une aide.

Non seulement l'existence d'un lien étroit avec les questions politiques et les solutions éventuelles n'est pas rare, mais elle constitue depuis toujours un facteur déterminant pour les recherches internationales/transnationales. En simplifiant un peu, on peut opposer à ces intérêts concrets d'une recherche sociale internationale l'intérêt éventuel pour la vérification empirique ou la validation de théories.

Dans le contexte de la recherche européenne en formation professionnelle, on se trouve souvent confronté (en partie implicitement, en partie explicitement) à la question de savoir si, avec l'adoption de l'idée directrice d'une intégration européenne croissante, on ne devrait pas remplacer la recherche sur la formation (professionnelle) traditionnellement comparative par d'autres approches de recherche. À notre avis, ce débat rappelle, par sa logique, le débat mené dans la *Pédagogie comparative* ou *internationale* sur le rapport existant justement entre ces deux disciplines (Epstein, 1994; Mitter, 1993; Schriewer, 1992). Alors que la recherche *comparative* se définit plutôt par un intérêt analytique envers la "mise en relation de relations" (Schriewer, 1987) dans divers environnements-systèmes, la recherche *internationale(ist)e* vise à l'obtention d'un savoir rationnellement fondé permettant d'aboutir à une compréhension mutuelle et à un accord entre des personnes d'origine culturelle différente.

Ces motivations diverses sous-tendent - chaque fois avec un poids différent - les projets de recherche menés dans le cadre de la recherche européenne en matière de formation professionnelle.

Ainsi, par exemple, le projet EUROPROF<sup>6</sup> définit-il ses objectifs de la manière suivante:

"Le but à long terme de ce projet est de développer une 'communauté' de chercheurs et de praticiens de la FEP, ainsi que la 'professionnalisation' de la FEP [mise en exergue par les auteurs], en d'autres termes, de s'assurer la reconnaissance de la FEP en tant que discipline et profession à part entière. Dans l'immédiat, le projet vise à mettre sur pied un réseau international de chercheurs en formation et enseignement professionnels et à créer de nouvelles qualifications pour les professionnels, les planificateurs, les enseignants et les formateurs de la FEP par le biais d'une formation nommée *European Masters (MA)* pouvant être dispensée dans les universités des différents pays européens."<sup>7</sup>

Dans le même temps, Hannan fixe l'objectif suivant:

"Analyser en détail l'impact des différences institutionnelles nationales dans les dispositifs d'enseignement et de formation [mise en exergue par les auteurs] et dans les liens existant entre l'enseignement et la formation d'une part et le marché du travail d'autre part, sur la nature et la réussite des transitions: étudier des questions telles que l'exclusion, le degré d'adéquation du niveau et du contenu entre les formations et les emplois, l'inflation des qualifications', la surqualification, etc. L'hypothèse principale est que d'importantes interactions se produisent entre ces dispositifs institutionnels nationaux d'une part et, d'autre part, la relation existant entre l'origine sociale et les résultats obtenus dans l'enseignement ou la formation, ainsi que la relation existant entre ces résultats et les processus et résultats de la transition entre l'école et le monde du travail." (Hannan, 1999)

Dans les deux cas, il s'agit d'intérêts légitimes dans toute recherche transnationale. Ils se présupposent mutuellement et se trouvent de ce fait en relation d'interaction.

***"Dans l'ensemble, on peut affirmer que, bien plus encore au niveau européen qu'au niveau des États membres, les recherches menées sur la formation professionnelle se définissent par leur objet commun, et non par leur appartenance à une discipline scientifique particulière."***

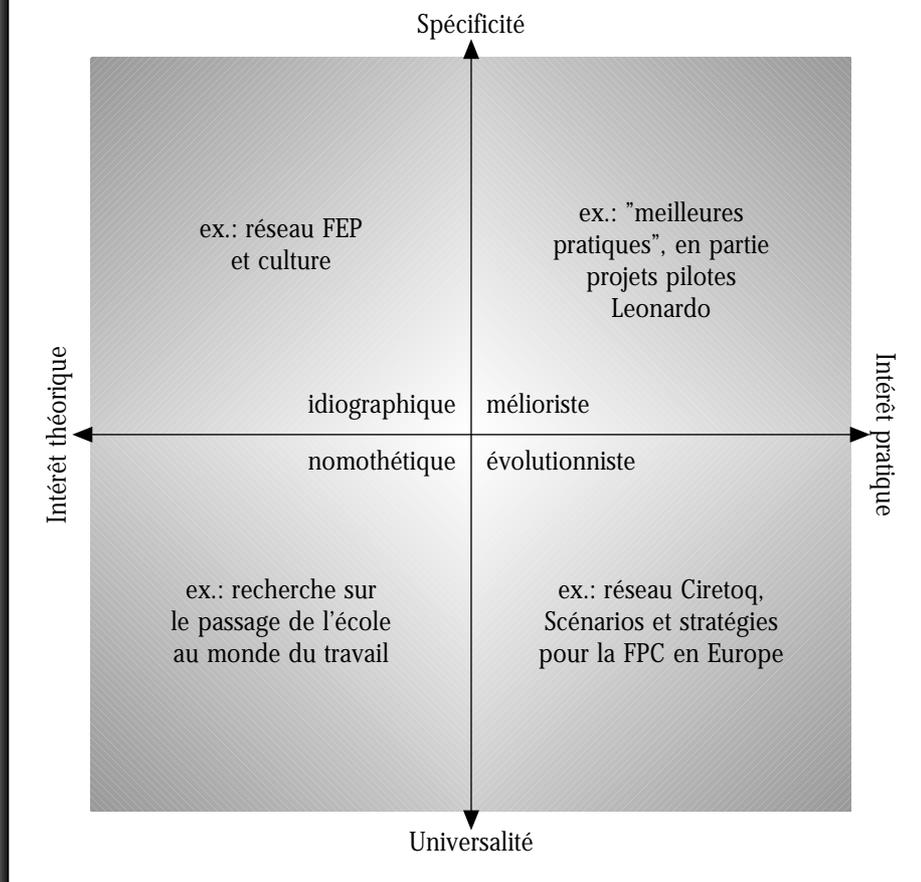
6) Europrof: New Forms of Education of Professionals in VET.

7) <http://www.itb.uni-bremen.de/Projekte/europrof/Default.htm>; l'actualité des informations sur les sources dans le Web a fait l'objet d'une vérification avant impression.



### Figure 1: Centres d'intérêt dans la recherche européenne en formation professionnelle

(d'après le Schéma analytique de Hörner, 1997)



formation professionnelle dans son contexte historique national ou culturel.

L'un des types d'intérêt apparaissant relativement souvent dans les projets européens est l'intérêt "mélioriste", qui résulte du croisement des dimensions *intérêt pratique / spécificité*. L'exemple le plus représentatif en est ce que l'on a coutume d'appeler la recherche sur les meilleures pratiques (*best practice*). Étant donné que les activités de recherche menées dans le cadre de la recherche transnationale européenne sont étroitement liées au processus politique d'unification européenne, les projets de recherche inspirés d'un intérêt "mélioriste" sont particulièrement fréquents. De tels modèles de pensée sont certainement, tout au moins de manière implicite, à la base de nombreux projets pilotes Leonardo da Vinci.

On ne saurait toutefois mettre suffisamment en garde contre les idées simplificatrices de faisabilité dans la perspective de l'adaptation de modèles étrangers à sa propre culture.

La fonction quasi expérimentale résultant du croisement des dimensions "intérêt théorique" et "recherche de l'universel" apparaît par exemple souvent sous une forme relativement claire dans la recherche sur la transition entre l'école et le monde du travail. L'objectif étant de découvrir des lois générales, on pourrait également parler d'une recherche à orientation nomothétique.

La méthode du *close-matching* ("mise en adéquation rigoureuse"), observation empirique du passage de l'école au monde du travail et de sa dimension subjective dans des environnements nationaux certes différents, mais similaires au niveau de leurs contraintes (structure régionale ou sectorielle, profil professionnel, etc.), représente la tentative de créer une situation quasi expérimentale d'observation de caractères spécifiques *ceteris paribus*. (Brown, 1999)

La combinaison d'un intérêt pratique et de la recherche de l'universel serait qualifiée par Hörner d'intérêt évolutionniste. Les buts que se sont fixés le réseau thématique du CEDEFOP, le Ciretoq<sup>9</sup>, ainsi que le nouveau projet CEDEFOP-ETF "Scénarios et stratégies pour la formation

**"(...) quatre types (idéaux) différents d'intérêt (...) résultent du croisement des deux paires de contraires 'intérêt théorique/pratique' et 'spécificité/universalité'."**

Pour classer les projets de recherche transnationaux en fonction des intérêts respectifs dominants, on dispose d'autres catégories issues de la tradition de la pédagogie comparative: Hörner distingue quatre fonctions de la recherche comparative:

"qui résultent du croisement des deux paires de contraires 'intérêt théorique/pratique' et 'spécificité/universalité'." (Hörner, 1997) <sup>8</sup>

Ce croisement donne quatre types (idéaux) différents d'intérêt. Un intérêt plutôt théorique lié à la recherche de la spécificité dans une structure sociale définie, dans une certaine "culture", sert alors ce que l'on appelle la fonction idiographique de la comparaison. On pourrait y classer les études par pays, qui, par exemple, inscrivent l'évolution de la

8) Introduit dans le débat sur la recherche européenne en matière de formation professionnelle par Mitter et Lauterbach, dans CEDEFOP (Tessaring), 1998, p. 205.

9) Réseau CEDEFOP pour la coopération dans la recherche sur les tendances dans le développement des professions et des qualifications dans l'UE (Ciretoq).



professionnelle continue en Europe" (Van Wieringen, 1998; CEDEFOP, 1999) peuvent se classer dans cette catégorie.

Afin de ne pas se contenter de décliner au long des différents projets cette grille de classement brièvement présentée, mais de montrer également sa valeur analytique, on peut maintenant étudier lesquelles des fonctions citées sont en jeu dans la recherche européenne menée jusqu'à présent en matière de formation professionnelle. Il est frappant de constater que ce sont en particulier les deux fonctions "idiographique" et "expérimentale", c'est-à-dire les deux types d'intérêt relevant de la dimension théorique, qui sont les moins représentées<sup>10</sup>.

Cela signifie que la recherche européenne en matière de formation (professionnelle) - telle que nous l'avons définie au départ - se déploie pour l'essentiel sur le côté droit de la matrice (fig.1).

Les domaines de fonctions situés sur le côté gauche de la matrice constituent toutefois une base importante pour une interprétation correcte des résultats de recherche de projets transnationaux, et donc pour une adaptation rationnelle de ces résultats dans la pratique politique.

## Perspective

Il reste souhaitable de procéder, au niveau des États membres, à une analyse plus précise des activités de recherche en formation professionnelle en liaison avec le processus de l'unification européenne, tout en tenant compte de leurs dominantes respectives. Faire apparaître clairement ces activités revêt une importance capitale pour l'instauration de la transparence, dans la perspective d'une poursuite du développement de la "recherche européenne en formation professionnelle".

À l'heure actuelle, la "recherche européenne en formation professionnelle" n'a pas eu pour moindre résultat de créer un volume de savoir considérable, tant explicite qu'implicite, sur la recherche transnationale et la coopération à la recherche (incluons ici le savoir sur le processus de coopération, au même titre que sur les divers objets d'étude). Ce savoir

n'est toutefois attesté actuellement de manière étendue et dans une optique comparative qu'à un niveau rudimentaire. Ce déficit ne favorise pas le développement de structures - telles celles d'une véritable discipline - au sein de la recherche européenne en formation professionnelle, étant donné que les connaissances déjà acquises ne sont pas tenues à la disposition d'un assez large public, et doivent ainsi être sans cesse reconstituées. Les nouveaux travaux menés dans cette direction ne devraient pas seulement porter sur un recensement des connaissances existantes, mais ils devraient également les expliquer en se référant à leur création et à leur relation - ou fonction - par rapport à d'autres domaines partiels.

De même, il faudrait réfléchir à l'opportunité d'imbriquer plus étroitement les activités de recherche nationales et la recherche européenne en formation professionnelle, de manière à éviter que chacune ne s'isole de l'autre, comme si elle formait un domaine distinct. Les instances de la recherche en formation professionnelle au niveau des États membres pourraient par exemple tirer profit des grands avantages offerts par le recours à des experts extérieurs (dans le cas présent, à des experts issus d'autres traditions nationales de recherche) (Klaasen, Kraayvanger et Onna, 1992).

Il faut rechercher un accord sur les critères de qualité, les méthodes et les finalités d'une recherche à l'échelle européenne. Les premiers travaux à ce sujet sont disponibles ou vont paraître très prochainement (Dietzen, Kuhn, 1998, CEDEFOP (Tessaring), 1998, Lauterbach et Sellin, 1999). Ce domaine attribué traditionnellement à la "recherche fondamentale" pourrait également servir la "recherche appliquée". Il est actuellement à peine pris en considération dans la politique d'aide de l'UE, qui n'a pas eu d'effet sur les disparités existant dans l'évolution de la discipline au niveau des États membres. En outre, un lien trop étroit avec les intérêts (éventuellement à court terme) définis antérieurement peut faire obstacle à la fonction de la recherche, qui est d'apporter un "correctif à l'échelle de la société".

Ce débat doit donc être mené non seulement à l'intérieur de la discipline (à un niveau théorique), mais aussi sur le plan

***"Il reste souhaitable de procéder, au niveau des États membres, à une analyse plus précise des activités de recherche en formation professionnelle en liaison avec le processus de l'unification européenne, tout en tenant compte de leurs dominantes respectives. Faire apparaître clairement ces activités revêt une importance capitale pour l'instauration de la transparence, dans la perspective d'une poursuite du développement de la 'recherche européenne en formation professionnelle'."***

10) Cf. également l'importance proportionnelle des postes budgétaires consacrés à des projets pilotes, des études et des analyses dans le cadre du programme Leonardo da Vinci, (COM(97)399).



politique (Dietzen et Sellin, 1998). On peut supposer, vu le nombre à présent considérable des réseaux de recherche en formation professionnelle (cf. supra), que des profils spécifiques vont se constituer. À l'heure actuelle, il règne encore une certaine incertitude quant aux résultats de

ce processus. Peut-être sera-t-il possible, dans le cadre de ce processus de structuration, de venir à bout de clivages traditionnels, par exemple entre la recherche appliquée et la recherche fondamentale, ou entre la recherche qualitative et la recherche quantitative.

### Bibliographie

**Attwell G.** (1997): "New Forms of Education for Professionals for Vocational Education and Training (EUROPROF)", in Agnes Dietzen et Michael Kuhn (dir.), *Building a European Co-operative Research Tradition in Vocational Education and Training. The Contribution of the Leonardo da Vinci programme's surveys and analyses*, Berlin, Bonn, 1997, p. 69-83.

**Berthoin A.A., Dierkes M.** (1992): "Internationally comparative research in Europe: The underutilized resource", in Meinolf Dierkes et Bernd Biervert (dir.), *European social science in Transition. Assessment and Outlook*, Francfort-sur-le-Main, Boulder, Colorado (Campus & Westview Press), 1992, p. 585-610.

**Brown A.** (1999): "Comparative analysis of skill formation processes in England, Germany and the Netherlands", in Uwe Lauterbach et Burkart Sellin (dir.), *Vergleichende Berufsbildungsforschung in Europa. Ansätze, Politikbezüge, Innovationstransfer*, parution en 1999.

**CEDEFOP** (auteur: Tessaring Manfred) (1998): *Formation pour une société en mutation. Rapport sur la recherche actuelle en formation et enseignement professionnels en Europe*, Luxembourg, 1998.

**CEDEFOP** (1998): *Formation et enseignement professionnels - le champ de la recherche européenne. Rapport général de référence 1998*, vol. 1 et 2, Thessalonique, 1998.

**CEDEFOP** (1999): *Programme de travail 1999*, Thessalonique, 1999.

**Deutsche Forschungsgemeinschaft** (1990): *Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland*, mélanges, Weinheim, Bâle, Cambridge, New York (VCH, Acta Humaniora), 1990.

**Dietzen A., Kuhn M.** (dir.) (1997): *Building a European Co-operative Research Tradition in Vocational Education and Training. The Contribution of the Leonardo da Vinci programme's surveys and analyses*, Berlin, Bonn, 1997.

**Drexel I.** (1999): "Vergleichende Berufsbildungsforschung mit bildungspolitischem Nutzen - konzeptuelle, forschungsorganisatorische und förderpolitische Erfordernisse der Qualitätssicherung", in Uwe Lauterbach et Burkart Sellin (dir.), *Vergleichende Berufsbildungsforschung in Europa. Ansätze, Politikbezüge, Innovationstransfer*, parution en 1999.



- Dybowski G., Pütz H. Rauner F.** (dir.) (1995): *Berufsbildung und Organisationsentwicklung*, Brême (Donat), 1995.
- Epstein E.H.** (1998): "Comparative and International Education: Overview and historical Development", in Thomas Neville Postlethwaite (dir.), *The encyclopaedia of comparative education and national systems of education*, Oxford (Pergamon), 1998, p. 918-922.
- Finch C., Mulder M., Attwell G., Rauner F., Streumer J.** (1997): "International Comparisons of School-to-Work Transition", in *EERA Bulletin*, 1997, octobre, p. 3-15.
- Georg W.** (1998): "Berufs- und Wirtschaftspädagogische Perspektiven", in *Bildung und Erziehung*, 51<sup>e</sup> année (1998), cahier 1, p. 59-65.
- Hannan D.** (1999): "Comparative Analysis of Transitions from Education to Work in Europe (CATEWE)", in Uwe Lauterbach et Burkart Sellin (dir.), *Vergleichende Berufsbildungsforschung in Europa, Ansätze, Politikbezüge, Innovationstransfer*, parution en 1999.
- Hörner W.** (1997): "'Europa' als Herausforderung für die Vergleichende Erziehungswissenschaft - Reflexionen über die politische Funktion einer pädagogischen Disziplin", in Christoph Kodron, Botho von Kopp, Uwe Lauterbach, Ulrich Schäfer et Gerlind Schmidt (dir.), *Vergleichende Erziehungswissenschaft. Herausforderungen - Vermittlung - Praxis*, mélanges en l'honneur de Wolfgang Mitter pour son 70<sup>e</sup> anniversaire, Cologne (Böhlau), 1997, p. 65-80.
- Keiner E., Schriewer J.** (1990): "Fach oder Disziplin. Kommunikationsverhältnisse der Erziehungswissenschaft in Frankreich und Deutschland", in *Zeitschrift für Pädagogik*, 36<sup>e</sup> année (1990), cahier 1, p. 99-119.
- Klaasen C., Kraayvanger G., van Onna B.** (1992): "Forschung zwischen Bildung und Beruf, Diskussionsthesen zur DFG Denkschrift 'Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland'", in *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 88<sup>e</sup> année (1992), cahier 3, p. 245-251.
- Lauterbach U., Mitter W.** (1998): "Theory and Methodology of international comparisons", ex Tessaring (dir.), *Formation pour une société en mutation. Rapport sur la recherche actuelle en formation et enseignement professionnels en Europe*, Luxembourg, 1998, p. 235-272.
- Lauterbach U., Sellin B.** (dir.) (1999): *Vergleichende Berufsbildungsforschung in Europa, Ansätze, Politikbezüge, Innovationstransfer*, parution en 1999.
- Mitter W.** (1993): "Vergleichende Pädagogik", in Dieter Lenzen (dir.), *Pädagogische Grundbegriffe*, Reinbek bei Hamburg (Rowohlt), 1993.
- Patiniotis N.** (1998): *Labour market and functioning of VET in Greece*, contribution présentée à l'atelier FORUM "Formation professionnelle et marché du travail", 22-25 octobre 1998, Berlin.
- Rauner F.** (1998): "Moderne Beruflichkeit" in Dieter Euler et AG Berufsbildungsforschungsnetz (dir.), *Berufliches Lernen im Wandel - Konsequenzen für die Lernorte?*, documentation du 3<sup>e</sup> Forum sur la recherche en formation professionnelle (1997) à l'université Friedrich-Alexander Erlangen Nuremberg. Nuremberg (Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung), BeitrAB 214, 1998, p. 154-171.
- Schriewer J.** (1983): "Pädagogik - ein deutsches Syndrom? Universitäre Erziehungswissenschaft im deutsch-französischen Vergleich", in *Zeitschrift für Pädagogik*, 29<sup>e</sup> année (1983), cahier 3, p. 359-388.
- Schriewer J.** (1987): "Funktionssymbiosen von Überschneidungsbereichen: Systemtheoretische Konstrukte in vergleichender Erziehungsforschung", in Jürgen Oelkers et Heinz-Elmar Tenorth (dir.), *Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Systemtheorie*, Weinheim, Bâle, 1987, p. 76-101.
- Schriewer J.** (1992): *Welt-System und Interrelationsgefüge. Die Internationalisierung der Pädagogik als Problem Vergleichender Erziehungswissenschaft*, Humboldt-Universität zu Berlin, discours inaugural à la Faculté de Philosophie IV (7 décembre 1992).
- Stratmann K.** (1993): "Berufs-/Wirtschaftspädagogik", in Dieter Lenzen (dir.), *Pädagogische Grundbegriffe*, Reinbek bei Hamburg (Rowohlt), 1993.
- Teichler U.** (1997): "Vergleichende Hochschulforschung - Probleme und Perspektiven", en: Kodron C., von Kopp B., Lauterbach U., Schäfer U., Schmidt G. (dir.), *Vergleichende Erziehungswissenschaft. Herausforderungen - Vermittlung - Praxis*, mélanges en l'honneur de Wolfgang Mitter pour son 70<sup>e</sup> anniversaire, Cologne (Böhlau), 1997, p. 161-172.
- van Wieringen F.** (1998): *Scenarios and Strategies for the vocational training and adult education sector*, Amsterdam, 1998.

Rubrique réalisée par  
**Anne Waniart,**

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

La rubrique "Choix de lectures" propose un repérage des publications les plus significatives et récentes relatives à l'évolution de la formation et des qualifications 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.



# Europe International

## Informations, études comparatives

### Les transformations des compétences du personnel technico-commercial dans une société basée sur les connaissances: études de cas en France, au Portugal et en Écosse.

PAUL J-J et al. (dir.)

Institut de recherche sur l'économie de l'éducation, IREDU; Dinâmia - Centro de Estudos sobre a Mudança Socioeconómica; Scottish Qualifications Authority, SQA; Centre européen pour le développement de la formation professionnelle, CEDEFOP

Luxembourg: EUR-OP, 1998, VII, 120 p.

(Panorama, 77)

ISBN 92-828-3761-0, en

Cat. n°: HX-14-98-825-FR-C

Disponible dans les bureaux de vente de l'UE - <http://eur-op.eu.int/en/general/s-ad.htm>.

FR

L'étude identifie les compétences requises pour le personnel technico-commercial (niveau européen 3-4) travaillant dans deux secteurs où l'impact des mutations technologiques est très fort: le secteur de l'électronique et celui des télécommunications. Ces deux secteurs évoluent en fonction de la R&D (recherche et développement) et de l'accroissement de la concurrence dû à la déréglementation des marchés des télécommunications. L'étude vise à repérer la place des techniciens du niveau 3-4 dans les activités technico-commerciales, à en tracer l'évolution et à mettre en évidence l'impact de l'innovation dans la structure de leurs profils professionnels.

### Identification, validation et accréditation de l'apprentissage antérieur et informel: France.

FEUTRIE M

Centre européen pour le développement de la formation professionnelle, CEDEFOP Thessalonique: CEDEFOP, 1998, V, 79 p. (Panorama, 71)

ISBN 92-828-2551-5, en

Cat. n°: HX-11-97-423-FR-C

Disponible dans les bureaux de vente de l'UE - <http://eur-op.eu.int/en/general/s-ad.htm>.

EN DA

Le rapport sur l'évaluation de l'apprentissage antérieur et informel en France présente les contributions d'experts sur les questions suivantes: dans quelle mesure les méthodologies d'évaluation de l'apprentissage non formel peuvent-elles être considérées comme étant valables et fiables? Dans quelle mesure ces évaluations sont-elles acceptées par les individus et le marché du travail?

### Das Berufsbildungssystem in Österreich.

PISKATY G et al.

Centre européen pour le développement de la formation professionnelle, CEDEFOP Luxembourg: EUR-OP, 1998, 125 p.

ISBN 92-828-3551-0, de

Cat. n°: HX-07-97-684-DE-C

Disponible dans les bureaux de vente de l'UE - <http://eur-op.eu.int/en/general/s-ad.htm>.

DE

Après une introduction consacrée à la présentation du contexte démographique et économique, ce document donne une description complète du système autrichien de formation professionnelle. Il présente les caractéristiques de la formation professionnelle initiale et continue, le cadre réglementaire et financier, les questions de qualité et enfin, les tendances et les perspectives du système.

### Development of standards in vocational education and training: volume 1.

KUNZMANN M; LAUR-ERNST U; HOENE B

Fondation européenne pour la formation, ETF

Bundesinstitut für Berufsbildung, BIBB Luxembourg: EUR-OP, 1998, 47 p. (Manuel)

ISBN 92-828-4427-7

Cat. n°: AF-07-98-001-EN-C



Disponible dans les bureaux de vente de l'UE - <http://eur-op.eu.int/en/general/s-ad.htm>.

EN

Cette publication fait partie intégrante d'un projet en cours sur le rôle des normes dans la formation professionnelle, qui a été mis en chantier par la Fondation européenne pour la formation en 1995 dans le cadre de son Forum consultatif. Ce Forum, qui réunit des experts en formation des États membres de l'UE, des pays partenaires et d'organisations internationales, a pour rôle de donner son avis et des conseils sur le programme de travail de la Fondation. Quatre sous-groupes du Forum consultatif ont été créés en 1994 pour examiner des thèmes clés en rapport avec la formation professionnelle et préparer des documents à ce propos. Les normes de formation et d'enseignement professionnels ont été retenues comme l'un de ces thèmes clés. Ce choix répond à un besoin urgent de beaucoup de pays partenaires de la Fondation: ces pays ont besoin des conseils d'experts internationaux pour la mise au point de normes modernes et ouvertes sur l'avenir pour la formation de main-d'œuvre qualifiée aux niveaux intermédiaires (ouvriers qualifiés, artisans, employés qualifiés, prestataires de services). Le sous-groupe international "Normes de FEP" institué par le Forum consultatif de la Fondation européenne pour la formation s'est réuni trois fois en 1995, 1996 et 1997 pour examiner les sujets suivants: contenu des normes professionnelles; procédure de mise au point de ces normes; application et évaluation. URL: <http://etf.it/etfweb.nsf/pages/vetmanual.html>

#### **Education et formation: la transmission du savoir.**

Comité économique et social des Communautés européennes

Bruxelles: CES, 1997, 34 p.

*Comité économique et social des Communautés européennes,*

*Rue Ravenstein 2,*

*B-1000 Bruxelles*

EN FR DE ES

C'est sur le thème d'une société plus en phase avec ses besoins et ses possibilités que s'est tenue à Caracas, les 7 et 8 mars 1997, la V<sup>ème</sup> Rencontre internationale des

Conseils économiques et sociaux et Institutions similaires. Cette brochure contient la déclaration finale de la conférence de Caracas, suivie de l'avis du Comité économique et social concernant le livre vert sur l'éducation, la formation et la recherche, ainsi que sur les obstacles à la mobilité transnationale. Enfin, la 3<sup>ème</sup> partie de cette brochure offre une synthèse des travaux du Comité économique et social ainsi que des progrès accomplis par l'Union européenne en matière d'éducation et de formation permanente.

#### **Examens des politiques nationales d'éducation: Italie.**

Organisation de coopération et de développement économiques, OCDE

Paris: OCDE, 1998, 117 p.

ISBN 92-64-2641-9, fr

EN FR

La grande réforme de l'ensemble du système italien d'enseignement et de formation en cours vise à améliorer et intégrer l'enseignement dispensé à l'école, à l'université et dans les organismes de formation régionaux afin de répondre aux exigences en mutation de la société et de l'économie en matière de savoir, de compétences et de qualifications. Parmi les changements fondamentaux, on peut mentionner la décentralisation des responsabilités administratives et une plus grande autonomie pour les écoles, qui doivent conférer aux intervenants locaux du système d'éducation et de formation une plus grande flexibilité et leur permettre ainsi de mieux répondre aux besoins divers des individus, des communautés locales et des entreprises, et de mieux utiliser les ressources financières et les technologies disponibles. L'évaluation et une responsabilité accrue de tous les acteurs du système sont d'autres éléments centraux de la réforme.

#### **Transfert d'information et d'expériences: la formation continue dans le dialogue social européen**

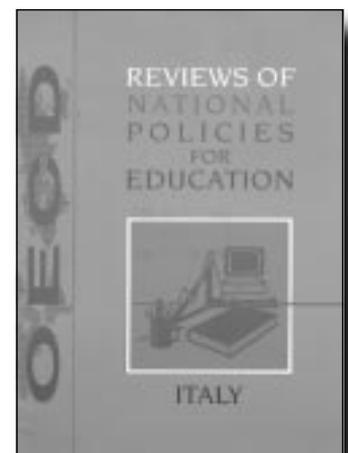
SCHMITT B

Fondation Hans-Böckler-Stiftung

Luxembourg: EUR-OP, 1998

Disponible dans les bureaux de vente de l'UE - <http://eur-op.eu.int/en/general/s-ad.htm>.

EN FR DE





Ce CD-ROM présente les résultats du projet "Transfert d'informations et d'expériences (TIE)" qui a été soutenu financièrement de 1996 à 1998 par la Commission européenne dans le cadre du programme LEONARDO (EUR/95/2/1182/PII, 1, 1b). Il se base sur deux projets antérieurs sous les programmes FORCE et LEONARDO de l'Union européenne. Le but de ces projets était de réunir des informations sur le dialogue social et la formation continue professionnelle en Europe et de les présenter sous une forme qui leur permette de servir de base au transfert d'informations et d'expériences.

#### **Innovation [Themenheft].**

Grundlagen der Weiterbildung (Neuwied) 2, 1998, VIII, p. 49-98  
ISSN 0937-2172  
DE

Ce numéro thématique est consacré à la notion d'innovation dans la formation professionnelle et à son statut. Les auteurs examinent différentes définitions de cette notion, les possibilités et les limites de l'observation et de la description des innovations dans la formation continue, présentent les incidences de la coopération européenne sur les innovations dans la formation professionnelle et montrent les limites et les points faibles du concept d'innovation. Plusieurs articles portent sur le programme Leonardo.

#### **Financing a system for lifelong learning.**

LEVIN H M  
Education Economics (Abingdon) 6/3, 1998, p. 201-217  
ISSN 0964-5292  
*Carfax Publishing Ltd,*  
*P.O. Box 25, Abingdon,*  
*Oxfordshire OX14 3UE, England*  
EN

Cet article est un essai de définition d'un cadre plus complet, efficient, équitable et souple que l'approche existante pour le financement de la formation tout au long de la vie. Il précise quels sont les éléments essentiels de la formation tout au long de la vie et soulève la question du mode et des sources de financement de cette formation. Il suggère une méthode pour la création de bases de données in-

ternationales et nationales pouvant contribuer à améliorer le financement de la formation tout au long de la vie. Il insiste tout particulièrement sur le rôle de la formation et des incitations et sur la consolidation des sources de financement existantes en une approche plus cohérente.

#### **Vocational education as general education.**

LEWIS T  
Curriculum Inquiry (New York) 28/3, 1998, p. 283-310  
ISSN 0362-06784  
*John Wiley Sons Inc., 605 Third Avenue,*  
*New York NY10016, USA*  
EN

Cet ouvrage est un plaidoyer en faveur de l'intégration de l'enseignement professionnel dans l'enseignement général. Une distinction est faite entre la formation professionnelle comme préparation à l'emploi et l'enseignement professionnel. C'est ce dernier qui permet de revendiquer l'intégration dans la formation générale. La formation professionnelle comme préparation à l'emploi a sa place après la scolarité secondaire. L'auteur se livre à une réflexion sur l'élasticité du cloisonnement de l'enseignement général et de l'enseignement professionnel. Il évoque le "nouveau professionnalisme", qui s'efforce de rapprocher l'un et l'autre. Il analyse les idées de ceux qui, s'inspirant des idéaux de Dewey, ont imaginé un programme d'enseignement unitaire comportant des disciplines à finalité professionnelle, puis commente les trois volets d'un raisonnement destiné à montrer que l'enseignement professionnel a sa place dans l'enseignement général: la signification du travail, les connaissances pratiques comme savoir et la cognition en situation.

#### **Individual lifelong learning accounts: towards a learning revolution.**

SMITH J; SPURLING A  
Leicester: NIACE, 1998, 96 p.  
ISBN 1-86201-033-1  
*Publication Sales, NIACE, 21 de Montfort*  
*Street, Leicester LE1 7GE, England*  
EN

Les auteurs avancent l'opinion que le dispositif actuel d'éducation et de formation



fragmenté, réglementé par les opérateurs, doit être remplacé par un système souple, dirigé par les apprenants eux-mêmes et que la formation tout au long de la vie doit entrer dans les habitudes. Pour réaliser des changements d'une telle ampleur, il faut des stratégies bien conçues. Ces stratégies doivent encourager l'individu à apprendre, depuis la petite enfance et jusque dans la vieillesse, et toucher toute la société. Dans cet ouvrage, Smith et Spurling examinent les aspects financiers de la stratégie de formation tout au long de la vie et proposent un modèle d'infrastructure de financement pour promouvoir le développement d'une culture de l'éducation permanente au Royaume-Uni. Ce modèle consiste en un système de "compte de formation individuelle" offrant la possibilité d'épargner et d'emprunter pour la formation.

**Lernkonzepte im Wandel: die Zukunft der Bildung.**

DIECKMANN H; SCHACHTSIEK B  
Stuttgart: Klett-Cotta, 1998, 238 p.  
ISBN 3-608-91950-3  
DE

Cet ouvrage est un recueil d'articles visant à cerner le problème de l'individualisation et de la "technologisation", en examinant différents domaines et différentes questions liées à la situation actuelle du perfectionnement et de l'éducation permanente. Il suggère des solutions au dilemme actuel de l'éducation et différents points de vue et positions sont exposés sous la forme d'une controverse. Le débat sur l'avenir de la formation est commenté sous la perspective tout à fait différente du perfectionnement et de l'éducation permanente. Les thèmes abordés sont entre autres les suivants: l'éducation change de cap, mais elle ne meurt pas; la formation des adultes malmenée; la formation tout au long de la vie; multimédia - la clé de l'avenir de la formation; la technologie et l'avenir de l'éducation.

**Life-long learning:**

**The key to Europe's economic revival.**

LUNDGREN K  
National Institute for Working Life  
Solna: National Institute for Working Life,  
1999, 170 p.

ISBN 91-88384-85-3  
*National Institute for Working Life,*  
*SE-171 84 Solna, Sweden*  
EN

L'objectif de cet ouvrage est de contribuer à la mise en œuvre de la stratégie de formation tout au long de la vie dans tous les domaines, dans les entreprises comme dans la politique européenne. L'économie a pour but l'exploitation optimale des ressources. Le plus important est de développer les ressources humaines. Cet ouvrage fournit des arguments dûment fondés scientifiquement, prouvant la nécessité de la formation tout au long de la vie et expose une stratégie possible pour atteindre cet objectif.

**Enterprises and vocational education and training: expenditure and expected returns.**

BILLET S  
Journal of Vocational Education and Training (Wallingford) 50/3, 1998, p. 387-402  
ISSN 0305-7879  
*Triangle Journals Ltd,*  
*P.O. Box 65,*  
*Wallingford,*  
*Oxfordshire OX10 0YG, Angleterre*  
EN

Les gouvernements encouragent les entreprises à accroître leurs dépenses de formation et d'enseignement professionnels et à contribuer ainsi à préserver et développer la base de qualification nationale et s'engagent à prendre en charge une partie de ces coûts. Il y a toutefois un hiatus entre les intentions de l'État et la pratique des entreprises. Ce document passe en revue les publications récentes sur les dépenses de formation des entreprises et leur intérêt pour une rentabilisation de ces investissements. Les ressources consacrées à la formation sont très variables d'une entreprise à une autre et elles sont influencées par divers facteurs, comme la taille de l'entreprise, son domaine d'activité et sa localisation. D'autre part, les objectifs de rentabilisation des dépenses de formation des entreprises sont d'une nature différente de ceux de l'État et ne correspondent pas toujours aux objectifs nationaux à long terme, qui sont de maintenir et développer les compétences de la main-d'œuvre.



## Union européenne: politiques, programmes, acteurs

### **Skill needs: linking labour market analysis and vocational training.**

Fondation européenne pour la formation, ETF

Luxembourg: EUR-OP, 1998, 135 p.

ISBN 92-9157-161-X, en

Cat. n°: AF-12-98-093-EN-C

*ETF Villa Gualino,*

*Viale Settimio Severo 65,*

*I-10133 Torino.*

*info@etf.it*

EN

Ce document est le suivi d'un atelier de deux jours et demi qui s'est tenu à Turin, Italie, du 20 au 22 novembre 1997. Dans le passé, dans les économies planifiées et centralisées des pays partenaires, il y avait un lien naturellement étroit entre le système de production et le système de formation. Après l'abolition de la planification centralisée, ce lien étroit et le lien qui en découlait entre les utilisateurs et les producteurs de compétences ont été rompus. Il n'y a pas encore de communication directe et efficace entre le secteur privé issu de la privatisation des grandes entreprises d'État et de la création de PME, de plus en plus important, et les décideurs et les institutions de formation et d'enseignement professionnels. De ce fait, les décideurs dans le domaine de la formation et de l'enseignement professionnels des pays partenaires sont confrontés à un manque grave d'informations sur les compétences nécessaires à la société et à l'économie, afin de pouvoir adapter les structures du système de formation et élaborer des programmes répondant aux besoins. Cet atelier partait de l'hypothèse que l'information sur la demande et l'offre de compétences est indispensable pour permettre aux décideurs d'adapter les systèmes de FEP aux besoins d'un environnement socio-économique en mutation.

URL: <http://www.etf.it/etfweb.nsf/pages/vetreport3>

### **Free movement of persons in the European Union: an overview.**

SUBHAN A (dir.); PAPAHAZI E

Parlement européen - Direction générale de la recherche

Bruxelles: Parlement européen, 1998, 46 p.

(Civil Liberties- PE 167.028)

*Parlement européen,*

*Rue Wiertz,*

*B-1047 Bruxelles,*

*Tél: (0032-2)284 3684,*

*Fax: (0032-2)284 9050,*

*e-mail:asubhan@europarl.eu.int*

EN

Ce document de travail vise à contribuer à susciter une compréhension générale de la libre circulation et de la liberté de résider dans l'Union européenne. Il doit servir avant tout de guide, tant aux citoyens de l'Union européenne qu'aux ressortissants de pays tiers qui résident légalement dans l'Union européenne, ou souhaitent entrer et/ou travailler dans un État membre.

### **Le maître, l'élève, l'information: vers une école socratique pour tous: actes du séminaire Ampère, février 1997**

Commission européenne - DG XXII; Amitié - Bologne; Université catholique de Louvain

Luxembourg: EUR-OP, 1998, 176 p.

ISBN 92-828-2415-2, fr

Cat. n°: C2-07-97-046-FR-C

*Disponible dans les bureaux de vente de l'UE - <http://eur-op.eu.int/en/general/sad.htm>.*

EN FR DE

Les actes de ce séminaire s'inscrivent dans l'effort de sensibilisation mené par la Commission à travers le plan d'action intitulé "Apprendre dans la société de l'information". Celui-ci part du principe que l'on ne saurait réussir une bonne intégration des technologies de l'information dans l'éducation sans agir sur la qualité des produits proposés, développer l'équipement de nos écoles et favoriser la prise de conscience par les enseignants des enjeux de cette mutation tout en leur offrant la formation à des pratiques pédagogiques renouvelées.



**L'Information émanant du secteur public: une ressource clef pour l'Europe: livre vert sur l'information émanant du secteur public dans la société de l'information.**

Commission européenne  
Luxembourg: EUR-OP, 1999, 28 p.  
(Document COM (98) 585 final)  
ISSN 0254-1491, fr  
Cat. n°: CB-CO-99-021-FR-C  
*Disponible dans les bureaux de vente de l'UE - <http://eur-op.eu.int/en/general/s-ad.htm>.*  
EN FR DE DA EL ES FI IT NL NO PT SV

L'information émanant du secteur public est fondamentale pour garantir le bon fonctionnement du marché intérieur et la libre circulation des marchandises, des services et des personnes. L'objectif de ce livre vert est de lancer une grande consultation publique dans le but d'examiner les principaux enjeux et de susciter une discussion politique à l'échelle européenne. Certaines questions peuvent nécessiter des solutions techniques, d'autres peuvent être résolues par l'amélioration des procédures administratives, d'autres enfin exigeront des solutions politiques. Les thèmes abordés dans ce livre vert résultent de la consultation publique et des propositions pour une action pourraient en être tirées.

URL: <http://www.echo.lu/info2000/en/publicsector/greenpaper.html>

**Les perspectives d'emploi dans la société de l'information: exploiter le potentiel de la révolution de l'information.**

Commission européenne  
Luxembourg, EUR-OP: 1999, 23 p.  
(Document COM (98) 590 final)  
ISBN 92-828-1736-9, fr  
Cat. n°: CE-18-98-801-FR-C  
*Disponible dans les bureaux de vente de l'UE - <http://eur-op.eu.int/en/general/s-ad.htm>.*  
EN FR DA DE EL ES FI IT NL NO PT SV

Ce rapport a été approuvé par la Commission européenne dans le cadre de la stratégie européenne pour l'emploi et de la préparation du Conseil européen de Vienne (en décembre 1998). Il conclut que les perspectives d'emploi dans la société de l'information sont excellentes, à condition que l'Europe exploite au maximum le potentiel de cette industrie qui croît et change rapidement. Il préconise une action concertée dans les trois principaux domaines: développement d'une culture d'entreprise, changement organisationnel et adaptabilité, promotion des compétences et des connaissances au niveau technique. Il propose un calendrier pour le suivi et l'évaluation des progrès accomplis et souligne l'importance des technologies de l'information et de la communication dans l'économie de l'UE.

URL: [http://europa.eu.int/comm/dg05/social/info\\_soc/jobopps/summen.htm](http://europa.eu.int/comm/dg05/social/info_soc/jobopps/summen.htm)





## Du côté des États membres

### **DK** Efteruddannelsesstrategier på danske erhvervsskoler.

**[Formation professionnelle continue dans les écoles professionnelles danoises].**

BISBJERG NIELSEN C; HERTEL F  
Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse, DEL  
Ålborg: DEL, 1998, 11 p.  
DEL,  
Rigensgade 13,  
DK-1316 Copenhagen K  
DA

Au Danemark, les écoles professionnelles proposent un grand nombre de cours de formation continue. Ce rapport présente leurs stratégies de formation continue en décrivant plusieurs exemples. Il montre notamment comment les cursus de formation continue sont mis au point, programmés, réalisés et évalués. Plusieurs modèles possibles pour l'évaluation des stratégies sont présentés. Ce rapport s'adresse aux organismes de formation privés comme aux écoles professionnelles.

### **Efteruddannelsen arbejdspladsen: læring på jobbet - arbejdspladsen på skolebænken.**

**[La formation continue et le lieu de travail: apprendre sur le tas - l'entreprise va à l'école].**

GOTTLIB B; HØYRUP S; SEEBERG T  
Det Personalepolitiske Forum  
Copenhague: PF, 1998, 47 p.  
ISBN 87-7848-175-9  
Kommuneinformation,  
Sommerstedgade 5,  
DK-1718 Copenhagen V  
DA

Ce rapport est axé sur la formation sur le tas et la formation tout au long de la vie. Il expose les développements actuels dans ce secteur sous une perspective empirique et théorique. Il donne des exemples concrets de formations pour les personnes de faible niveau scolaire. Il montre comment un lien étroit entre la formation continue et le travail quotidien peut être

établi et quelle est l'utilité de la formation continue dans le contexte des restructurations des entreprises. Le rapport est un relevé des résultats de travaux de recherche conduits dans un certain nombre de projets lancés par le comité municipal de la formation continue. Il est en quelque sorte une boîte à outils où les responsables de l'éducation et de la formation dans les comtés et les municipalités pourront trouver des idées.

### **D** Handlungsorientierte Ausbildung der Ausbilder: neue Empfehlungen und Rechtsverordnungen: mit Rahmenstoffplan, Ausbilderverordnung, Musterprüfungsordnung.

Bundesinstitut für Berufsbildung, BIBB  
Bielefeld: Bertelsmann, 1998, 85 p.  
ISBN 3-7639-0846-3  
DE EN

Le nouveau règlement relatif à l'aptitude aux fonctions de formateur dans l'industrie (Ausbildereignungsverordnung gewerbliche Wirtschaft, AEVO-GW) est entré en vigueur le 1er novembre 1998. Il définit de nouvelles normes pour la qualification des formateurs. Les formations et le règlement des examens ont été modernisés et un concept de formation orienté davantage sur les compétences a été développé. Les programmes fortement théoriques, structurés par matières, sont remplacés par une formation en prise sur la pratique, où les futurs formateurs apprennent à exécuter les tâches et à résoudre les problèmes spécifiques des métiers dans lesquels ils sont appelés à former. Ce volume donne un aperçu de la législation récente dans ce domaine et il présente le nouveau concept.

### **Kompetenzentwicklung in der Berufserziehung: kognitive, motivationale und moralische Dimensionen kaufmännischer Qualifizierungsprozesse.**

BECK K; DUBS R (dir.)  
Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (Stuttgart) Beiheft 14, 1998, 215 p. + bibl.



ISBN 3-515-07408-2  
DE

Le programme "processus d'enseignement et d'apprentissage dans la formation commerciale initiale" soutenu par la *Deutsche Forschungsgemeinschaft* (association allemande de recherche) jusqu'à la fin de 1999 est le cadre des dix articles publiés dans cette brochure. Ces articles ont pour thèmes la pédagogie universitaire de l'enseignement commercial dans l'entreprise et à l'école professionnelle. Ils examinent de nouvelles structures et conditions de travail dans ce secteur. Ils présentent leurs premiers résultats concernant l'acquisition de savoir à l'aide de méthodes ciblées, l'acquisition de la compétence à agir, le rapport dialectique entre l'intérêt pour une profession et les compétences, la motivation à apprendre et les qualités morales.

**Erfolgsfaktor Qualifikation: unternehmerische Aus- und Weiterbildung in Deutschland.**

Résumé: étude diligentée par le ministère fédéral de l'Économie.

Institut für Mittelstandsforschung, Bonn;  
Institut für Mittelstandsökonomie, Trèves;  
Bundesministerium für Wirtschaft, BMWi  
Bonn: BMWi, 1998, II, 44 p.  
(Studienreihe / BMWi, 98)  
ISSN 0344-5445  
DE

Des personnes travaillant à leur compte ont été interrogées pour cette expertise, afin de déterminer le rapport entre les besoins de formation professionnelle continue de ce groupe et l'offre. Tous les types de formation ont été pris en considération, de l'enseignement général à l'université. Leur utilité pratique pour les créateurs d'entreprise a été analysée. Des recommandations destinées à accroître la propension des créateurs d'entreprise à investir davantage dans leur propre qualification ont été formulées. Il ressort de cette étude que l'offre de formation initiale et continue peut répondre à la demande, et ce du point de vue des contenus comme du point de vue du temps et des coûts. Mais il apparaît également qu'une très grande partie des jeunes chefs d'entreprise échoue dans les cinq premières années parce qu'ils ne sont pas suffisamment qualifiés. Une cause importante des insolvabilités est à chercher dans ces

déficits de qualification. Des propositions pour remédier à ces faiblesses figurent dans les recommandations.

**IRL Qualifications (Education and Training) Bill, 1999.**

Government  
Dublin: Stationery Office, 1999, 53 p.  
*Government Publications,*  
*Postal Trade Section,*  
*4-5 Harcourt Road,*  
*IRL-Dublin 2.*  
EN

La loi qui fait l'objet de cette publication présente les caractéristiques suivantes: création d'une administration nationale de la formation (National Qualifications Authority) chargée de promouvoir la qualité de la formation et de l'enseignement complémentaires et supérieurs et l'accès à l'enseignement et à la formation, la progression et le passage de l'un à l'autre; institution du *Further Education and Training Awards Council*, une instance de délivrance des titres et des diplômes d'enseignement et de formation post-scolaires, qui reprendra les fonctions de certification assumées actuellement par la FAS, l'agence pour la formation et l'emploi, et d'autres organismes de certification; création du *Higher Education and Training Awards Council*, une instance de délivrance des titres et diplômes d'enseignement supérieur, qui reprendra les fonctions de certification de la formation et de l'enseignement supérieurs du *National Council for Educational Awards* et d'autres organismes de certification; des dispositions nouvelles prévoyant de déléguer à un *Institute of Technology* le pouvoir de délivrer des diplômes. N.B.: Le texte de la loi est accompagné d'un supplément explicatif, avec une note sur le financement.

**NL WEBnet  
Demonstratie CD.**

Vereniging Landelijke Organen Beroeps-  
onderwijs, COLO  
Zoetermeer: COLO, 1999  
1 CD Rom  
*COLO,*  
*Postbus 7259,*  
*2701 AG, Zoetermeer,*  
*079-3523000*  
NL



WEBnet (WEB = Adult and Vocational Education Act) est un projet lancé par les organismes nationaux de formation professionnelle. Il a pour but d'améliorer la communication entre les établissements d'enseignement et les instances nationales pour le développement de la pratique professionnelle, en facilitant l'échange de données à l'aide des technologies de l'information et de la communication (TIC). Les instances nationales et tous les établissements d'enseignement peuvent proposer et échanger des informations et les combiner efficacement. Ensemble, ils peuvent contribuer à aider les organismes (pertinents) de formation en milieu professionnel à proposer des parcours de formation optimaux dans un environnement de travail concret. Le CD de démonstration donne un aperçu des applications suivantes de WEBnet: un répertoire central des organismes de formation en milieu professionnel, une bourse des places de formation, le module des organismes nationaux de formation professionnelle [LOB] (avec des détails sur les organismes de formation en milieu professionnel, les formateurs et les participants) et le module des centres de formation régionaux [ROC] (répertoire d'adresses).

**Monitoring and financing lifelong learning: country report the Netherlands.**

BAAIJENS C et al.

Max Goote Kenniscentrum beroeps-  
onderwijs volwasseneneducatie, MGK  
Amsterdam: MGK, 1998, 213 p.

*Max Goote Kenniscentrum,  
Wibautstraat 4,  
1091 GM, Amsterdam,  
020-5251245*

EN

Où en est la société néerlandaise dans sa progression vers une société où la formation tout au long de la vie sera une réalité? Ce rapport tente de donner une idée de la distance qui reste à parcourir. Pour pouvoir la calculer, il définit des objectifs de participation dans différentes formes de formation. Ces objectifs sont basés pour la plupart sur les "meilleures pratiques" dans les pays de l'OCDE. Les coûts occasionnés pour combler les lacunes qui existent encore sont ensuite estimés à partir des coûts actuels de l'éducation. Ces coûts ne sont bien entendu que

des indicateurs approximatifs des coûts effectifs. D'autres objectifs possibles sont ajoutés dans certains cas pour obtenir un scénario donnant une idée des coûts à envisager pour atteindre différents objectifs. Il convient toutefois de tenir compte du fait que ces objectifs sont encore quelque peu arbitraires.

**P A edificação da escola de amanhã e as mudanças necessárias na administração pública. [La construction de l'école de demain et les changements nécessaires dans l'administration publique].**

BENAVENTE A

Instituto Nacional de Administração, INA  
Lisbonne: INA, 1998, p. 341-348

*Instituto Nacional de Administração,  
Palácio do Marquês de Pombal,  
P-2780 Oeiras*

PT

Cette communication présente les aspects stratégiques du système éducatif portugais, en insistant sur l'évaluation comme facteur important d'un nouveau modèle d'organisation des établissements scolaires et elle propose de donner aux écoles une plus grande autonomie et davantage de responsabilités, et de les intégrer davantage dans les communautés locales. L'auteur s'interroge entre autres sur l'efficacité du système éducatif actuel, centralisé et bureaucratique. Un nouveau modèle de gestion, visant à faciliter la participation de la collectivité, est justifié. L'évaluation est présentée comme un facteur d'importance, comme un instrument permettant de mesurer l'efficacité du système éducatif.

**UK The beginnings of GNVQs: an analysis of key determining events and factors.**

SHARP P

Journal of Education and Work  
(Abingdon) 11/3, 1998, p. 293-311  
ISSN 1363-9080

*Carfax Publishing Ltd,  
P.O. Box 25, Abingdon,  
Oxfordshire OX14 3UE,  
Angleterre*

EN

Cet article est consacré à une analyse historique des premiers temps des qualifica-



tions professionnelles générales nationales, les *General National Vocational Qualifications*, dans les années 1989-91. Il prend appui sur des entretiens avec des acteurs clés ayant participé à la mise au point de la stratégie, dont un ancien ministre, un ancien responsable de la *Confederation of British Industry*, des hauts fonctionnaires et des administrateurs de l'instance délivrant ces qualifications. Il met en lumière l'élan politique à l'origine des GNVQ et donne une analyse approfondie de la manière dont le *National Council for Vocational Qualifications* (conseil national des qualifications professionnelles) a réussi à prendre le contrôle des événements et des propositions. Il examine l'importance de questions telles que la "parité d'estime" avec les diplômés généraux de niveau A (avancé) ainsi que les facteurs déterminant le cadre de base du modèle GNVQ 'Mark 1'. Il montre pour conclure comment les imperfections de ce modèle et l'accent placé au début sur la "parité d'estime" ont focalisé l'attention de l'opinion publique sur les échecs des GNVQ, plutôt que sur leurs succès incontestables dans les groupes pour lesquels elles ont été créées.

**Targets and standards.**

TWINING J

EDUCA (Guildford) 188, 1998, p. 8-10

*Guildford Educational Services Ltd,**32 Castle Street,**Guildford GU1 3UW, England*

EN

Il s'agit de rapports sur les développements récents dans l'établissement de liens entre les normes et les objectifs de l'éducation et ceux de la formation. Les objectifs nationaux d'apprentissage fixés pour l'Angleterre et les changements entraînés au niveau de l'emploi par les changements au niveau des exigences en matière de compétences y sont commentés. Les auteurs suggèrent que les objectifs pourraient inciter à s'attaquer au problème de la pauvreté et de l'exclusion sociale. On y trouve également des rapports sur les nouvelles normes de formation proposées pour les employeurs et une proposition d'accréditation des établissements d'enseignement post-obligatoire, ainsi que des commentaires sur un document de discussion du CEDEFOP sur la comptabilité des ressources humaines et ce qu'elle signifie pour la formation dans les entreprises.



## Membres du réseau documentaire du CEDEFOP

### CEDEFOP

Centre européen pour le développement de la formation professionnelle  
P.O. Box 22427  
GR-55102 THESSALONIKI  
Tél. (30-31) 49 01 11 Général  
Tél. (30-31) 49 00 79 Secrétariat  
Fax (30-31) 49 01 74 Secrétariat  
Marc Willem  
Chef du service bibliothèque et documentation  
E-mail: mwi@cedefop.gr  
Secrétariat  
E-mail: doc\_net@cedefop.gr  
adresse Web:  
<http://www.cedefop.gr>  
adresse Web:  
<http://www.trainingvillage.gr>

### CEDEFOP

Centre européen pour le développement de la formation professionnelle  
20 avenue d'Auderghem  
B-1040 BRUXELLES  
Tél. (32-2) 230 19 78  
Fax (32-2) 230 58 24  
J. Michael Adams  
Directeur  
E-mail: jma@cedefop.be  
Marieke Zwanink  
E-mail: mz@cedefop.be  
Marise Alberts  
E-mail: mrs@cedefop.be  
adresse Web:  
<http://www.cedefop.gr>  
adresse Web:  
<http://www.trainingvillage.gr>

### FOREM/CIDOC

Office communautaire et régional 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 S. Dieu  
Tél. (32-71) 20 61 74 F. Denis  
Fax (32-71) 20 61 98  
Sigrid Dieu Chef de Projets  
E-mail: sigrid.dieu@forem.be  
Fabienne Denis Secrétaire Assistante  
E-mail: fabienne.denis@forem.be  
adresse Web: <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  
Documentation  
E-mail: rvweydev@vdab.be  
Tomas Quaethoven  
E-mail: tq@vdab.be  
adresse Web: <http://www.vdab.be>

### DEL

Danmarks Erhvervs- og Uddannelsesministeriet  
Laereruddannelse  
The National Institute for Educational Training of Vocational Teachers  
Rigensgade 13  
DK-1316 KOBENHAVN K  
Tél. (45-33) 14 41 14 Ext. 317  
P. Cort  
Tél. (45-33) 14 41 14 Ext. 301  
M. Heins  
Fax (45-33) 14 19 15  
Fax (45-33) 14 42 14  
Pia Cort Research Assistant  
E-mail: pia.cort@delud.dk  
Merete Heins Librarian  
E-mail: merete.heins@delud.dk  
adresse Web: <http://www.delud.dk>

### BIBB

Bundesinstitut für Berufsbildung  
Referat K4  
Fehrbelliner Platz 3  
D-10707 BERLIN  
Tél. (49-30) 86 43 22 30  
B. Christopher  
Tél. (49-30) 86 43 24 45  
Steffi Bliedung  
Fax (49-30) 86 43 26 07  
Bernd Christopher  
E-mail: christopher@bibb.de  
Steffi Bliedung  
E-mail: bliedung@bibb.de  
adresse Web: <http://www.bibb.de>

### OEEK

Organisation for Vocational Education and Training  
1 Ilioupoleos Street  
GR-17236 ATHENS  
Tél. (30-1) 976 44 64 Général  
Tél. (30-1) 979 33 47 H. Barkaba  
Fax (30-1) 976 44 64 Général  
Fax (30-1) 973 15 93 H. Barkaba  
Loukas Zahilas Directeur  
E-mail: zalouk@hol.gr  
Hermioni Barkaba  
Chef de la documentation  
adresse Web:  
<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 Général  
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  
Deputy Director General of Technical Services  
Maria Luz de las Cuevas Torresano  
Information/Documentation  
E-mail: mluz.cuevas@inem.es  
adresse Web: <http://www.inem.es>

### Centre INFO

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  
Directeur  
E-mail: kessel@centre-info.fr  
Danièle Joulieu  
Chef de la documentation  
E-mail: cidoc@centre-info.fr  
Stéphane Héroult  
Département documentation  
E-mail: cidoc@centre-info.fr  
adresse Web:  
<http://www.centre-info.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  
Head of Library & Technical Information  
E-mail: careym@iol.ie  
Jean Wrigley  
Librarian  
adresse Web: <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  
General Director  
Colombo Conti  
Chef de la documentation  
E-mail: isfol.doc2@iol.it  
Luciano Libertini  
E-mail: isfol.doc2@iol.it  
adresse Web: <http://www.isfol.it>

### Chambre des métiers du Grand-Duché de Luxembourg

2 Circuit de la Foire Internationale  
P.O. Box 1604 (Kirchberg)  
L-1016 LUXEMBOURG  
Tél. (352) 426 76 71  
Fax (352) 42 67 87

### 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  
adresse Web: <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  
adresse Web: <http://www.ibw.at>  
adresse Web: <http://www.ibe.co.at>

**CIDES**

Centro de Informação e  
Documentação Económica e Social  
Ministério do Trabalho e da  
Solidariedade  
Praça de Londres 2-1º Andar  
P-1091 LISBOA Codex  
Tél. (351-1) 844 12 18  
O. Lopes dos Santos  
Tél. (351-1) 844 12 19 F. Hora  
Fax (351-1) 840 61 71  
Odete Lopes dos Santos  
Directeur  
E-mail:  
odete.santos@deppmts.gov.pt  
Fátima Hora  
Département documentation  
E-mail: fatima.hora@deppmts.gov.pt  
adresse Web:  
<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  
adresse Web: <http://www.oph.fi>

**SEP**

Svenska EU Programkontoret  
Utbildning och kompetensutveckling  
The Swedish EU Programme Office  
for Education, Training and  
Competence Development  
Box 7785  
S-10396 STOCKHOLM  
Tél. (46-8) 453 72 00  
Fax (46-8) 453 72 01  
Fredrik Gunnarsson  
E-mail: fredrik.gunnarsson@eupro.se  
Gunilla Spens (NIWL)  
E-mail: gunilla.spens@niwl.se  
adresse Web: <http://www.eupro.se>  
adresse Web: <http://www.niwl.se>

**IPD**

Institute of Personnel and  
Development  
IPD House  
35 Camp Road  
LONDON  
SW19 4UX  
United Kingdom  
Tél. (44-181) 971 90 00 J. Schramm  
Fax (44-181) 263 33 33 Général  
Fax (44-181) 263 34 00 Library  
Jennifer Schramm  
E-mail: j.schramm@ipd.co.uk  
Cathy Doyle  
Librarian  
E-mail: c.doyle@ipd.co.uk  
adresse Web: <http://www.ipd.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  
Halfdan Farstad  
E-mail: farh@teknologisk.no  
Grethe Kjellidahl  
E-mail: kjeg@teknologisk.no  
adresse Web: <http://www.teknologisk.no/leonardo/>

**Organisations associées****EC**

Commission européenne  
DGXXII  
Direction générale XXII  
Éducation, formation et jeunesse  
Rue de la Loi 200 (B7, 04/67)  
B-1049 BRUXELLES  
Tél. (32-2) 295 75 62 E. Spachis  
Tél. (32-2) 295 59 81 D. Marchalant  
Fax (32-2) 295 57 23  
E. Spachis  
Fax (32-2) 296 42 59  
D. Marchalant  
Eleni Spachis  
E-mail: eleni.spachis@dg22.cec.be  
Dominique Marchalant  
E-mail:  
dominique.marchalant@dg22.cec.be  
adresse Web: <http://europa.eu.int/en/comm/dg22/dg22.html>

**EURYDICE**

Le réseau d'information sur l'éduca-  
tion en Europe  
15 rue d'Arlon  
B-1050 BRUXELLES  
Tél. (32-2) 238 30 11  
Fax (32-2) 230 65 62  
Patricia Wastiau-Schlüter  
Directeur  
E-mail: eurydice.uee@euronet.be  
adresse Web: <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  
Denise Loughran  
Librarian  
E-mail: dlo@etf.it  
adresse Web: <http://www.etf.eu.int/etfweb.nsf/>

**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  
Pierrette Dunand  
Employment & Training Department  
Documentalist  
E-mail: dunandp@ilo.org  
adresse Web: <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. Krouch  
Documentation  
E-mail: krouch@itcilo.it  
adresse Web: <http://www.itcilo.org>

**CINTERFOR/OIT**

Centro Interamericano de  
Investigación y Documentación so-  
bre Formación Profesional  
Avenida Uruguay 1238  
Casilla de correo 1761  
11000 MONTEVIDEO  
URUGUAY  
Tél. (598-2) 92 05 57  
Tél. (598-2) 92 00 63  
Fax (598-2) 92 13 05  
Pedro Daniel Weinberg  
Director  
E-mail: dirmvd@cinterfor.org.uy  
Martha Piaggio  
Head of Documentation  
E-mail: dirmvd@cinterfor.org.uy  
adresse Web: <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  
Julia Reid Librarian  
E-mail: library.dfee.mf@gtnet.gov.uk  
adresse Web: <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  
Lea Orro  
Managing Director  
E-mail: lea@vetpmu.online.ee  
Tiina Enok  
E-mail: tiina@vetpmu.online.ee  
adresse Web: <http://www.kutseharidus.ee/>



## Derniers numéros en français



### N° 14/98 Peut-on mesurer les bénéfices de l'investissement dans les ressources humaines?

#### Retour sur investissement: qui paie? Qui en profite?

- Financement de l'éducation et de la formation tout au long de la vie: problèmes clés (Jittie Brandsma)
- Investir dans les ressources humaines - un dilemme? (Alexander Kohler)

#### Bénéfices pour les entreprises et les individus

- Vers un taux de rentabilité de la formation: évaluation de la recherche sur les bénéfices de la formation dispensée par les employeurs (Alan Barrett; Ben Hövels)
- Valorisation salariale de la formation professionnelle continue et production de compétences dans le système éducatif: le cas de la France et de l'Allemagne (Pierre Béré; Arnaud Dupray)

#### Comptabilité et inscription au bilan des ressources humaines

- Écoute la réponse dans le vent. Les investissements dans la formation dans la perspective de la comptabilité des ressources humaines (Ulf Johanson)
- Traiter sur un plan égal l'investissement physique et l'investissement en formation (Isabelle Guerrero)

#### Mesurer les activités de formation

- L'interprétation des statistiques de la formation en Europe: mise en garde (Alan Felstead; Francis Green; Ken Mayhew)



### N° 15/98 L'assurance qualité dans la formation et l'enseignement professionnels

#### Évaluer les évaluations

- Régulation de la qualité de la formation professionnelle par les pouvoirs publics en Allemagne, en France et en Angleterre (Richard Koch, Jochen Reuling)
- L'évaluation de la qualité dans les programmes de formation professionnelle (Erwin Seyfried)
- Application des normes ISO 9000 dans l'enseignement et la formation (Wouter van den Berghe)

#### Garantir la qualité de la formation sur le lieu de travail

- La formation continue interne dans les entreprises d'Europe: tendances (Thomas Stahl)
- L'autoévaluation, voie royale de l'assurance qualité dans la formation continue? (Thomas Stahl)

#### Études de cas

- Système d'accréditation des organismes de formation - Origine, objectifs et méthodologie du système d'accréditation (Carlos Capela)
- L'assurance qualité en matière de formation professionnelle continue pour les petites et moyennes entreprises de l'artisanat allemand - illustrée par les travaux du ZWH (Office central de formation continue de l'artisanat) dans le domaine de la formation (Klaus Jenewein, Beate Kramer)
- Création d'un système externe d'assurance qualité pour l'enseignement supérieur - l'exemple de la Pologne (Maria Wójcicka)



## N° 16/99

**Prévoir les besoins et développer les compétences dans les entreprises**

- Quelques règles pour la définition des besoins en qualifications des entreprises (Karin Büchter)
- La création d'organisations apprenantes. De la théorie à la pratique - l'enseignement des entreprises européennes (Barry Nyhan)

**La mobilité, processus d'apprentissage**

- La mobilité en tant que processus d'apprentissage (Søren Kristensen)
- Enseignement des langues étrangères, formation professionnelle et compétitivité (Jacob Kornbeck)

**Une approche nordique du problème de l'abandon scolaire**

- Ramener à l'école et dans le monde du travail les personnes en situation d'abandon scolaire - l'Université populaire nordique (Staffan Laestadius, Ingrid Hallman)

**Suréducation et sous-éducation**

- Suréducation et sous-éducation dans une perspective de formation professionnelle (Joop Hartog)

**Débat - Diplômes et marché du travail**

- Diplômes et marché du travail: résultats et questions (Louis Mallet)
- Changements dans la demande de compétences (Christoph F. Buechtemann)
- Diplômes ou compétences? (Hilary Steedman)
- Diplômes, signaux sur le marché de l'emploi et affectation des compétences (Gunnar Eliasson)



----- ✂ -----  
 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 Thessaloniki**

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](mailto: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) 490 102

E-mail: [info@cedefop.gr](mailto:info@cedefop.gr) Page d'accueil: [www.cedefop.gr](http://www.cedefop.gr) Site interactif: [www.trainingvillage.gr](http://www.trainingvillage.gr)