

CEDEFOP

N° 7 janvier – avril 1996/I

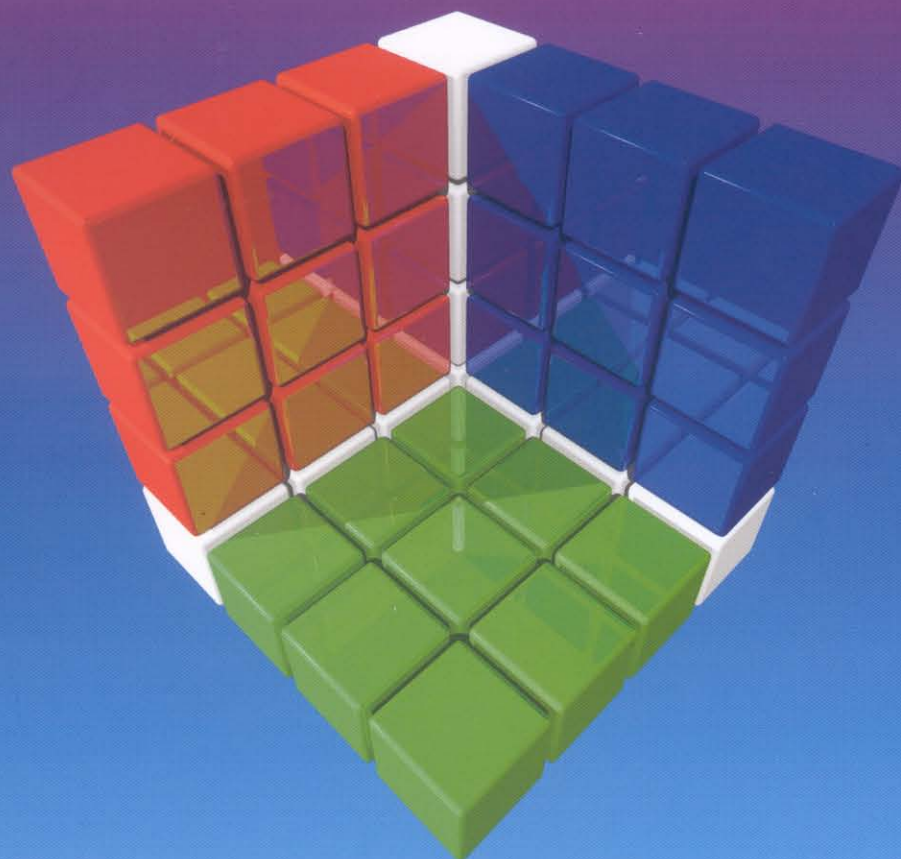
ISSN 0378-5092

FORMATION PROFESSIONNELLE

R E V U E E U R O P E E N N E



Innovations pédagogiques





Innovations pédagogiques

L'évolution des fonctions de la formation

Formation professionnelle continue dans les pays de l'Union européenne - Multiplicité des fonctions et problèmes particuliers 3

Joachim Münch

Les résultats de l'étude d'un projet FORCE présentés ici montrent bien que la formation professionnelle continue est un champ d'action extrêmement dynamique et différencié de la politique de formation professionnelle dans tous les pays de l'Union européenne.

Enseignement ouvert

Du bon usage de la formation ouverte et flexible: Résultats de récentes études de cas britanniques 8

Danny Beeton, Allan Duguid

Nous sommes parvenus à la conclusion que la FOF est souvent une approche efficace et avantageuse de l'apprentissage et pourrait être largement adoptée par les organisations engagées dans l'éducation et la formation.

Avoir plus de technologie est-ce avoir plus de choix de formation ? L'expérience du projet TeleScopia 13

Betty Collis

Dès lors, le souci d'offrir une plus grande flexibilité de cours aux apprenants se heurte à des contraintes considérables, même si l'on dispose d'une vaste gamme de technologies modernes.

Modularisation: aspects du débat en Allemagne et au Royaume-Uni

Le débat sur les modules de formation en République fédérale d'Allemagne 22

Reinhard Zedler

L'organisation modulaire de la formation initiale et continue. Etude comparative du système éducatif au Royaume-Uni et en Allemagne 25

Hans Dieter Hammer

"(...) le système britannique de formation par modules recèle un énorme potentiel pour l'Europe, duquel le système allemand de formation continue générale et professionnelle (post-secondaire) ainsi que les filières s'adressant aux individus exerçant une activité non rémunérée peuvent beaucoup apprendre."

Les modules dans la formation professionnelle 32

Ulrich Wiegand

Modules, qualifications partielles, unités de formation ou même modularisation de la formation professionnelle: telles sont des solutions proposées de plus en plus souvent.



- Modularisation et réforme des qualifications au Royaume-Uni: quelques réalités** 35
 Sue Otter
La possibilité de mettre au point de nouveaux programmes répondant aux besoins d'un nombre plus grand d'étudiants et les préparant au marché de l'emploi agité des années 1990 a été proposée, mais rarement mise à profit.

Développement de compétences et organisation du travail

- Modes d'organisation, apprentissage au poste de travail et leurs corrélations: le secteur de l'informatique** 40
 Dick Barton
Votre secteur contribue-t-il à créer ses propres pénuries de compétences?

Un modèle d'évaluation des compétences d'action

- Exercices programmés: Un instrument pour l'évaluation de la "compétence professionnelle d'action"** 46
 Franz Blum, Anne Hensgen, Carmen Kloft, Ulla Maichle
"Un catalogue à la fois représentatif et contraignant d'actions professionnelles spécifiques constituerait une base de classification pour les situations professionnelles en fonction des différentes formes envisageables d'évaluation (...)"

Formation des formateurs: le développement de la coopération au sein des équipes pédagogiques

- Qualification pédagogique et promotion de la coopération - une approche pour la formation continue du personnel de la formation professionnelle** 51
 Dietrich Harke, Regina Nanninga
L'évaluation du "projet pilote Qualification" montre que cette action de formation continue commune de longue durée des formateurs, enseignants et sociopédagogues a permis de développer les compétences pédagogiques et la coopération parmi ses participants.

Quelques développements récents: le Danemark, le Portugal

- Innovation en matière de pédagogie professionnelle au Danemark** 57
 Søren P. Nielsen
"(...) la caractéristique de la tradition nordique en particulier est que l'innovation pédagogique se fait, dans une large mesure, par le biais des travaux FoU au plan local dans les institutions (...)"

- Nouvelles tendances dans la formation professionnelle: deux exemples d'innovations au Portugal** 65
 Maria Teresa Ambrósio
Comment et à qui faire parvenir les connaissances existant sur les méthodes innovatrices de formation?

A lire

- Choix de lectures** 73



Formation professionnelle continue dans les pays de l'Union européenne

- Multiplicité des fonctions et problèmes particuliers -

Dans tous les pays de l'UE, l'accélération des mutations économiques, sociales et technologiques a fait prendre conscience de l'importance stratégique de la formation professionnelle continue. Le programme FORCE avait essentiellement pour objectif de garantir au niveau communautaire la qualité et la disponibilité de la formation continue, de renforcer les investissements dans la formation continue en entreprise et d'assurer un accès plus large des travailleurs à la formation continue. Dans tous les pays, les taux de croissance dans la formation professionnelle continue, mesurés en nombre de participants et en termes de dépenses, sont particulièrement élevés. En même temps, la compréhension et la définition de ce qu'est ou doit être la formation professionnelle continue divergent. Ce n'est pas sans raison que le programme FORCE s'appuie sur une définition très large de la formation professionnelle continue à savoir "toute formation professionnelle entreprise par un travailleur dans la Communauté européenne au cours de sa vie active".

Définition de la formation professionnelle continue

L'espace limité alloué à un exposé dans une revue ne permet pas de présenter dans le détail la multiplicité des définitions de la formation professionnelle continue. Il faut, toutefois, bien attirer l'attention sur quelques particularités. Ainsi, par exemple en Espagne, la formation professionnelle continue est définie comme une oc-

casion d'améliorer ou d'adapter les savoir-faire, les connaissances ou les qualifications et est limitée aux travailleurs dont la formation est entièrement ou en partie financée par les employeurs. Si cette définition est étroite en ce qui concerne les participants à la formation continue, elle n'en est pas moins relativement ouverte quant aux formes de la formation professionnelle continue. Elle englobe aussi la formation générale de base qui dans d'autres pays, comme la Belgique et les Pays-Bas, ne fait pas partie de la formation professionnelle continue. Au Danemark, le concept de formation continue est très large et couvre non seulement la formation professionnelle continue, mais aussi la formation générale.

Le rapport entre la formation professionnelle initiale et la formation professionnelle continue varie également très fort au sein de l'UE. Cela dépend en particulier de la structure et de l'étendue de la formation professionnelle initiale. C'est ainsi qu'en Allemagne, au Danemark et au Luxembourg, il est possible de distinguer nettement la formation initiale de la formation continue étant donné que dans ces pays, la formation professionnelle initiale est essentiellement une formation de jeunes et que la grande majorité des jeunes reçoivent une formation professionnelle initiale. Il en résulte qu'en Allemagne, par exemple, la formation continue a lieu une fois la formation initiale terminée et après l'entrée sur le marché du travail. En revanche, la situation est, par exemple, toute autre au Portugal et en Grèce. Dans ces pays, seul un petit nombre de jeunes bénéficient d'une formation professionnelle



Joachim Münch

est membre de la Faculté des sciences sociales et économiques de l'Université de

Kaiserslautern. Son domaine d'enseignement et de recherche couvre notamment le développement des ressources humaines et la comparaison internationale de la formation professionnelle.

Cet article s'appuie sur le rapport européen (1) rédigé à partir des rapports nationaux (2) et publié dans le cadre du programme FORCE remplacé depuis par le programme LEONARDO. Les rapports nationaux décrivent la situation actuelle dans chaque Etat membre dans le domaine de la formation professionnelle continue et présentent les mesures qui ont été prises afin de mettre en oeuvre le cadre commun de lignes directrices (Art. 5 de la décision du Conseil de la CEE du 29 mai 1990).

Il s'efforce de ramener la complexité (presque incroyable) et la multiplicité qui caractérisent la formation professionnelle continue dans les pays de l'Union européenne à un petit nombre de domaines, de problèmes et d'ébauches de solutions.



Dans tous les pays, la formation professionnelle continue remplit plus ou moins les fonctions suivantes:

- **fonction d'adaptation**
- **fonction d'innovation**
- **fonction de promotion**
- **fonction de rattrapage**
- **fonction curative**
- **fonction préventive**

Le caractère préventif de la formation professionnelle continue sera mieux assuré si l'on enrichit la formation professionnelle continue d'éléments qualifiants dans les compétences clefs.

initiale et c'est pourquoi la formation professionnelle initiale des adultes y est considérée comme faisant partie du système de formation professionnelle continue. Il est aussi intéressant de voir les différences qui existent au niveau des relations et des limites floues entre la formation professionnelle continue et la formation générale continue. Ainsi, au Danemark, un pays avec une longue tradition d'éducation des adultes, la formation générale continue fait partie de la formation professionnelle continue, alors que dans d'autres pays, comme au Luxembourg, en Irlande et au Portugal, la formation professionnelle continue est comprise dans un sens plus étroit et se limite au domaine professionnel. Malgré la diversité des définitions et "l'élasticité" du concept, la formation professionnelle continue, indépendamment du cadre et de la forme, doit avant tout être à même d'offrir des solutions si possible rapides, pragmatiques et ciblées aux problèmes d'emploi et du marché du travail.

Fonctions de la formation professionnelle continue

Avant de présenter les différentes approches et solutions, il faut encore examiner de façon plus systématique quelles fonctions la formation professionnelle continue remplit ou peut remplir. Ces fonctions sont plus ou moins les mêmes à avoir été mentionnées dans tous les rapports nationaux, à savoir:

- la fonction d'adaptation
- la fonction d'innovation
- la fonction de promotion
- la fonction de rattrapage
- la fonction curative
- la fonction préventive

Parmi toutes ces fonctions, la fonction d'adaptation a sans aucun doute une importance toute particulière et ce dans tous les pays et dans toutes les entreprises. La dynamisation croissante de la société, de l'économie et de la technologie fait que le taux de croissance des actions d'adaptation (qui sont l'expression de la fonction d'adaptation) est le plus élevé.

La fonction de promotion est également mentionnée dans la plupart des rapports

nationaux mais sous différentes dénominations: "élargissement de la qualification" (Belgique et Luxembourg), "promotion sociale" (France), "formation professionnelle continue supplémentaire" (Danemark), "action de promotion" (Allemagne), "formation d'amélioration" (Irlande), "amélioration professionnelle" (Portugal). Dans le contexte de la mobilité sociale typique pour les sociétés industrielles modernes et des processus de promotion qui y sont liés, la formation continue exerce en quelque sorte une fonction d'étrier.

Par comparaison, la fonction d'innovation n'a été que rarement mentionnée dans les rapports nationaux. De toute évidence, les gens n'ont pas encore pris conscience des nouveaux liens qui sont en train de s'établir dans les entreprises entre le développement de l'organisation et le développement des ressources humaines. La formation professionnelle continue, en tant qu'élément central du développement du personnel, se trouve de plus en plus dans une situation de relation proactive avec le développement de l'organisation, elle ne se contente donc plus de s'adapter et de réagir. En d'autres termes, elle participe de façon innovatrice à l'élaboration de l'organisation et des processus de travail.

La fonction de rattrapage importante pour la politique de l'emploi et la fonction curative de la formation professionnelle continue, ici toute aussi importante, sont l'expression et la conséquence d'un déficit fâcheux dans le domaine de la formation professionnelle initiale des jeunes. C'est pourquoi, la fonction de rattrapage et la fonction curative de la formation professionnelle continue sont tout particulièrement importantes dans des pays comme la Grèce, l'Italie, le Portugal, mais aussi le Royaume-Uni, où un nombre relativement faible de jeunes entrent dans la vie active après avoir suivi une formation professionnelle initiale formelle.

L'exemple des nouveaux "Länder" en Allemagne, où la réunification a provoqué un nouveau besoin de formation continue, montre que la mise en oeuvre de la fonction préventive de la formation professionnelle continue n'est pas aisée. Le caractère préventif de la formation professionnelle continue sera mieux assuré si l'on enrichit la formation profession-



nelle continue d'éléments qualifiants dans les compétences clefs.

Internationalisation de la formation professionnelle continue

L'Union européenne est formée d'Etats indépendants ayant chacun une culture et une langue propres, ce qui augmente dans tous les domaines, y compris dans celui de la formation initiale et continue, les possibilités et la nécessité d'une internationalisation. Même si les programmes de la Task Force Ressources humaines - Erasmus, Comett, Lingua, Tempus, Force, Petra et Eurotecnet - ont indubitablement contribué à l'internationalisation et ont déclenché des processus d'apprentissage transfrontaliers, l'offre de formation continue possédant un caractère international et une orientation européenne reste malgré tout encore relativement faible. Cela est tout particulièrement vrai pour les grands Etats membres de l'UE. Par contre, la composante internationale est déjà plus marquée dans les plus petits pays de l'UE comme au Danemark, dans la Communauté flamande et au Luxembourg. Le cas du Luxembourg montre bien que la situation géo-économique d'un pays constitue un facteur important pour l'internationalisation, également dans le domaine de la formation professionnelle continue. Parmi les participants à la formation continue au Luxembourg, un tiers ne sont pas luxembourgeois. De nombreux Luxembourgeois, en raison du multilinguisme (luxembourgeois, allemand, français et anglais) ancré dans leur système d'éducation, ont recours aux offres de formation continue des pays voisins ou aux offres d'enseignement à distance d'autres pays de l'Union européenne. Malheureusement, les barrières linguistiques constituent, au moins en partie, dans la plupart des pays une entrave au développement des échanges et de la coopération.

Augmentation des dépenses de formation continue

L'attention a déjà été attirée sur le fait que parallèlement à l'accroissement de l'importance de la formation professionnelle

continue, les dépenses de formation continue ont fortement augmenté au cours de la dernière décennie. Ainsi, par exemple en Belgique (dans la communauté flamande), les frais de formation continue pris en charge par les services de l'emploi (VTAB) ont augmenté de 65% depuis 1987. Au Portugal, les dépenses de formation continue ont doublé de 1989 à 1990 et en Grèce, elles ont même été multipliées par quatre entre 1988 et 1990 (estimation). Il faut toutefois admettre que, justement dans ces deux pays, le besoin de rattrapage dans le domaine de la formation professionnelle est encore considérable. Cependant, les dépenses de formation continue ont aussi sensiblement augmenté dans d'autres pays et ce de la part tant des entreprises que des gouvernements et d'autres instances publiques, comme l'indiquent les rapports nationaux allemand, français et néerlandais.

Si dans la plupart des pays européens la formation continue des chômeurs en fonction du marché de l'emploi est essentiellement financée par l'Etat et des organismes semi-publics (p.ex. à partir des cotisations des employeurs et des travailleurs), il y a lieu de constater que dans tous les pays, les entreprises financent en général elles-mêmes la formation continue de leurs salariés. Cela est le cas pour les actions d'adaptation décidées par les entreprises et qui constituent de loin la majeure partie de la formation continue en entreprise. Dans quelques pays, les entreprises sont tenues par la loi de dépenser un montant minimal pour la formation continue de leur personnel. C'est ainsi qu'en France, les entreprises, d'après une loi datant de 1971, doivent dépenser depuis 1993 1,5% de la masse salariale (au début 0,8%) pour la formation continue. En Grèce, il existe un règlement comparable depuis 1988, d'après lequel au moins 0,2% de la masse salariale doit être consacré à la formation continue. Ce pourcentage a été augmenté à 0,45% en 1991 lors d'un accord tarifaire au niveau national. Toutefois, cet accord n'est pas encore juridiquement contraignant.

Rôle des entreprises et de l'enseignement supérieur

Malgré des différences de détails, les entreprises jouent dans (presque) tous les

Malheureusement, les barrières linguistiques constituent au moins en partie dans la plupart des pays une entrave au développement des échanges et de la coopération.

Les dépenses de formation continue ont fortement augmenté au cours de la dernière décennie.

Malgré des différences de détails, les entreprises jouent dans (presque) tous les Etats de la Communauté un grand rôle en ce qui concerne l'offre (et l'organisation) de la formation professionnelle continue.



Compte tenu du grand nombre de chômeurs dans l'UE, la réinsertion des chômeurs (de longue durée) dans la vie active constitue une priorité de la politique de formation professionnelle dans tous les pays.

Etats de la Communauté un grand rôle en ce qui concerne l'offre (et l'organisation) de la formation professionnelle continue. Cette affirmation ne s'applique pas dans la même mesure au Danemark, où une longue tradition en matière d'éducation des adultes a contribué à mettre en place depuis 1960 un système institutionnalisé relativement fort pour la formation continue y compris la formation professionnelle continue auquel l'Etat participe (aussi financièrement) plus que dans la plupart des autres pays de l'UE. Cela explique aussi pourquoi au Danemark les organisations privées de formation professionnelle continue jouent un rôle moins important que dans les autres Etats membres.

Lorsque l'on pose la question du rôle de l'enseignement supérieur dans la formation professionnelle continue, les regards se tournent automatiquement vers le Royaume-Uni et la France. Le principe de la "Open University" a connu un développement remarquable au Royaume-Uni: en 1990, plus de travailleurs adultes (237.000) s'étaient inscrits dans les établissements d'enseignement supérieur que de jeunes étudiants "normaux" (232.000). En France également, les établissements de l'enseignement supérieur jouent un rôle de plus en plus important dans le domaine de l'offre de formation professionnelle continue. Ainsi, plus de 300.000 personnes ont participé en 1991 à des actions de formation continue organisées par l'université.

Problèmes particuliers et ébauches de solutions

Compte tenu du grand nombre de chômeurs dans l'UE (plus de 19 millions), la réinsertion des chômeurs (de longue durée) dans la vie active constitue une priorité de la politique de formation professionnelle dans tous les pays. Il faut rappeler à ce propos que les personnes peu ou pas qualifiées sont celles qui sont le plus menacées par le chômage et qui ont le plus de difficultés à retrouver un emploi. Les programmes dans le cadre des plans nationaux en faveur de la formation professionnelle et de l'emploi essayent d'en tenir compte, comme en Espagne et au Portugal. D'autres programmes, comme en Belgique, au Danemark,

en France, aux Pays-Bas et en Allemagne, visent avant tout non seulement à donner la qualification professionnelle manquante, mais aussi à combler les lacunes en formation générale afin de garantir ainsi le succès de la participation à une action de formation continue.

En Allemagne, notamment, le ministère fédéral de l'Education et des Sciences (actuellement ministère de l'Education, des Sciences, de la Recherche et de la Technologie) soutient depuis 1984 de nombreux projets pilotes visant à donner une qualification professionnelle à des adultes n'ayant pas terminé une formation professionnelle. Ces projets ont montré que les mesures de soutien et d'accompagnement exercent une grande influence sur le taux de réussite des actions de formation continue. Dans certains cas, l'accompagnement et les activités de conseil s'étendent jusqu'au processus d'acte de candidature et à la réinsertion dans la vie active (Belgique, Danemark). En France, l'accent est mis sur la possibilité pour les personnes peu ou pas qualifiées d'acquiescer par la suite des diplômes et des certificats. Les GRETA (Groupements d'établissements pour la formation professionnelle continue) jouent ici un rôle tout particulier. Il s'agit d'une organisation d'instituts de formation continue qui offrent des actions de formation continue destinées plus particulièrement aux personnes travaillant dans les services publics et aux chômeurs. Le "Job Switching System" (système d'échange d'emplois) au Danemark, qui essaye de faire d'une pierre deux coups, mérite également une attention toute particulière. Lorsqu'une entreprise envoie un membre de son personnel suivre une action de formation continue, cette entreprise reçoit une certaine somme si elle engage un chômeur pour remplacer son collaborateur pendant sa formation. De plus, le chômeur en question peut également recevoir une aide financière de l'Etat et être préparé à la tâche qui l'attend dans l'entreprise grâce à une action de formation continue dans le cadre du système AMU.

Outre les chômeurs et les travailleurs peu ou pas qualifiés, les femmes constituent un autre groupe cible important des politiques de formation professionnelle. Elles sont sous-représentées non seulement au niveau de l'emploi, mais également dans le domaine de la formation conti-



nue et ce dans tous les Etats de l'Union européenne. Les causes en sont diverses, mais c'est surtout leur double rôle en tant que salariées et mères qui ne leur permet pas de participer à des actions de formation continue intensive et de longue durée. Dans tous les Etats membres, des mesures ont été prises pour améliorer, d'une part, l'offre de formation professionnelle continue destinée aux femmes et pour permettre, d'autre part, leur participation. Il s'agit principalement de:

- la création d'établissements de formation et d'actions de formation continue destinés spécialement aux femmes,
- l'aide financière apportée aux entreprises qui forment les femmes à des métiers considérés comme typiquement masculins, à savoir à des métiers techniques,
- l'aide financière apportée aux organismes de formation pour adapter leurs programmes de formation continue à la situation et aux besoins spécifiques des femmes,
- la mise en place d'un système d'orientation professionnelle et de conseil en formation continue spécialement destiné aux femmes,
- la mise en oeuvre de mesures d'accompagnement de la formation professionnelle continue, telles que des horaires plus favorables aux femmes, la garde d'enfants, etc..

□ la mise en oeuvre de mesures spéciales pour le retour des femmes à la vie active (réactivation professionnelle).

Résumé

Les résultats de l'étude d'un projet FORCE présentés ici montrent bien que la formation professionnelle continue est un champ d'action extrêmement dynamique et différencié de la politique de formation professionnelle dans tous les pays de l'Union européenne. Pour les citoyens de l'Union européenne, les offres de formation professionnelle continue et leur utilisation représentent une condition essentielle pour leur réussite professionnelle et sociale. Pour les entreprises, la formation professionnelle continue constitue l'élément clef du développement de leur personnel et par là même une condition fondamentale pour leur compétitivité et leur productivité. De ce fait, elle constitue également un facteur qui ne doit pas être sous-estimé pour le développement économique de l'Europe dans son ensemble. Elle est encore plus fortement marquée que les autres domaines de l'éducation par les racines et les particularités nationales. Il en découle une grande multiplicité d'approches et de solutions en ce qui concerne les problèmes transnationaux et les objectifs de la formation continue.

Références bibliographiques

1) **Brandsma, J., Kessler, F., Münch, J.:** Berufliche Weiterbildung in Europa - Stand und Perspektiven. Bielefeld 1995

2) Liste des rapports nationaux publiés

Belgique, Communauté flamande:

Heene/Geers/Van de Poele/Oosterlinck/Delanghe/Eylenbosch: 1993; V.D.A.-B. - Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding; Lemonnierlaan 131, B-1000 Brussel. VDAB WD D/1994/5535/85.

Danemark:

Nielsen: 1995. SEL, Kopenhagen; ACIU, Arbejdsmarkedets Center for Internationale Uddannelsesaktiviteter. ISBN 87-90021-08-8

Allemagne:

Alt/Sauer/Tillmann: 1994, BIBB - Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin und Bonn. ISBN 3-7639-0513-8

Espagne:

Durán López, Alcaide Castro, González Rendón, Flórez Saborido: 1994, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, Madrid. ISBN 84-7434-849-8.

France:

Aventur, Brochier, Fleuret, Charraud, Simula: 1994, CEREQ - Centre d'Etudes et de Recherches sur les Qualifications, 10, place de la Joliette, F-13002 Marseille.

Irlande:

Casey: 1994, TECHNOSKILLS LTD, 62 Kenilwerth Square, IRL-Dublin 6.

Luxembourg:

Lenert: 1993, Ministère de l'Education Nationale, 29 rue Aldringen, L-2926 Luxembourg.

Pays-Bas:

Visser/Westerhuis: 1993, CIBB - Centrum Innovatie Beroepsonderwijs, Bedrijfsleven, s'Hertogenbosch. ISBN 90-5463-044-2.



Danny Beeton

est actuellement conseiller de gestion auprès du cabinet Ernst & Young à Londres. Il a travaillé sur de nombreuses études concernant la politique de l'Etat et le marché du travail.



Allan Duguid

est l'un des membres du cabinet Ernst & Young et Directeur pour le Royaume-Uni des services aux institutions publiques.



Il est spécialisé dans le domaine de l'analyse de politique, l'étude de l'organisation et la mesure des performances.

Cet article se fonde sur une étude effectuée par le cabinet de conseillers de gestion Ernst & Young, pour le compte du ministère de l'Emploi britannique, en 1994/95. L'étude comprend un passage en revue des expériences de trois comités d'entreprise et de formation représentatifs dans le domaine de la formation ouverte et flexible (FOF), en complément aux programmes conventionnels de formation.

L'étude a évalué la relation coût-efficacité de la FOF pour les CEF, qui se traduit par une réduction des coûts unitaires, un accroissement de l'efficacité d'accès à l'emploi et aux qualifications et des améliorations de l'infrastructure locale d'apprentissage.

L'étude conclut que la FOF a permis de réaliser entre 10 et 50 % d'économies sur les coûts unitaires, d'obtenir une amélioration significative des résultats, ainsi que l'élargissement et l'intégration du réseau local d'instituts de formation.

1) distribué par:
Research Strategy Branch
Department for Education and
Employment
Moorfoot
Sheffield S1 4 PQ
Telephone (0)114 259 3932

Du bon usage de la formation ouverte et flexible:

Résultats de récentes études de cas britanniques

Introduction

L'étude sur laquelle se fonde le présent article a été réalisée par le cabinet Ernst & Young Management Consultants pour le ministère britannique de l'Emploi en 1994/95. Son élaboration s'est faite à partir d'une revue des informations financières et commerciales disponibles et d'interviews de dirigeants. Ces matériaux ont donné lieu à des études de cas sur l'utilisation faite de la formation flexible et ouverte par trois comités d'entreprise et de formation (CEF) - et les établissements chargés d'assurer la prestation de ces cours. Les CEF sont, au plan technique, des sociétés privées qui opèrent sous contrat du gouvernement central et offrent, par un réseau de sous-traitants, les services généraux ci-après:

- formation pour les jeunes et les chômeurs plus âgés - afin de les aider à acquérir de nouvelles qualifications et trouver un emploi;
- aide au développement et à la compétitivité des petites entreprises récemment constituées ou déjà existantes;
- promotion des liens entre l'éducation et l'entreprise afin d'améliorer l'apport mutuel potentiel.

Dans la pratique, les activités des CEF sont généralement financées par le gouvernement central, par des subventions de la Commission européenne et par leurs propres recettes.

Les apprenants ayant participé aux trois programmes de formation flexible et ouverte lancés par ces comités d'entre-

prise et de formation étaient plus ou moins les mêmes que ceux que l'on retrouve dans les programmes traditionnels, à cette différence près que les groupes comprenaient quelque 5 à 10% de plus de chômeurs de longue durée et de femmes cherchant à réintégrer le marché du travail.

Notre rapport d'étude contient un guide pour les comités d'entreprise et de formation qui optent pour la formation flexible et ouverte, et qui devrait être utile à d'autres organisations actives dans la formation. Le rapport de Danny Beeton, intitulé "The Cost-Effectiveness of Open and Flexible Learning for TECs" ("La relation coût-efficacité de l'enseignement ouvert et flexible pour les comités d'entreprise et de formation"), a été publié dans les Annales de la recherche du ministère de l'Emploi n° 53, en juin 1995 ¹.

Aux fins de l'étude, nous avons défini la formation ouverte et flexible (FOF) comme suit:

- La FOF englobe, d'une part, des approches pédagogiques conventionnelles telles que les programmes sur supports imprimés et les matériels audiovisuels, des cours ou des exposés pratiques, dans la mesure où ces approches peuvent s'intégrer à un format ouvert et flexible, à savoir, qu'elles ménagent aux apprenants la possibilité d'une "immersion totale" s'ils le souhaitent et, d'autre part, de nouvelles approches, telles que l'aide des nouvelles technologies, sous forme de CD-Rom ou de vidéo interactive. En raison de leur manque relatif de flexibilité, l'enseignement magistral et la pédagogie "expérientielle" sont des méthodes moins appropriées à la FOF;



□ Le panachage des différentes approches est déterminé par les exigences, les préférences et les caractéristiques de l'apprenant;

□ Les apprenants travaillent à leur emplacement préféré, effectuent les séquences de travail dans l'ordre qui leur convient et utilisent les ressources et méthodes qui leur paraissent les plus utiles;

□ L'apprenant passe un "contrat" concernant ses objectifs d'apprentissage, le contenu de celui-ci et la prestation qu'il entend fournir.

Dans la FOF, le cours conventionnel, fermé, donné en salle de classe, est exclu.

Le présent article abordera tour à tour et avec plus de détails les éléments suivants:

□ Les avantages potentiels de la FOF;

□ Les circonstances dans lesquelles la FOF peut constituer une alternative particulièrement avantageuse aux méthodes d'enseignement conventionnel;

□ Les circonstances dans lesquelles la FOF a le moins de chances d'être avantageuse sur le plan coût/efficacité;

□ Les actions requises pour concrétiser le potentiel de la FOF, même pour des clients et des objectifs auxquels elle n'est pas forcément la mieux adaptée;

□ Nos conclusions, quant à la valeur et l'utilité de la FOF dans le portefeuille des méthodes pédagogiques et la manière d'en tirer le meilleur parti.

Les avantages potentiels de la FOF

Nous avons constaté que les organisations ayant lancé des programmes de FOF en ont tiré des avantages en termes de:

- réduction des coûts;
- meilleurs résultats;
- amélioration de l'infrastructure locale d'apprentissage.

Il s'est avéré que la FOF réduit les coûts unitaires d'éducation et de formation. Le rapport d'étude cite les exemples suivants:

□ réduction des coûts par élève, même en tenant compte des charges additionnelles en termes d'horaire du personnel. L'étude de cas met en évidence des économies allant de £130 à £740 par apprenant, même au cours de la première année, durant laquelle il faut aussi comptabiliser les coûts de préparation. Ces économies représentent entre 12 et 51% du coût d'un programme conventionnel de formation par apprenant;

□ réduction des coûts par emploi (c-à-d. dans les cas où les apprenants ont accédé à un emploi à plein temps ou à temps partiel, du fait que ces apprenants auraient pu être chômeurs ou personnes à réinsérer sur le marché du travail). Par exemple, des économies allant de £280 à £6.650 par emploi (6 à 80%) ont été réalisées en utilisant la FOF plutôt qu'un programme conventionnel de formation;

□ réduction des coûts par "résultat positif" (accès à l'emploi, travail indépendant ou formation continue). L'une des organisations étudiées a réalisé des économies de £5.117 (60%) pour chacun de ces résultats, comparés à l'apprentissage conventionnel;

□ réduction du coût des qualifications obtenues. Les organisations étudiées ont constaté que chez leurs clients de FOF, le coût des qualifications professionnelles était de £500 à £3.000 inférieur au coût d'un programme conventionnel d'apprentissage;

□ réduction des coûts encourus pour convoquer régulièrement les chômeurs à des entretiens d'évaluation et d'orientation, dans la mesure où la FOF leur a fourni davantage de chances de sortir du chômage.

Nous en concluons que ces économies avaient tendance à s'amplifier au bout de la première année, après l'investissement initial de préparation et grâce à l'augmentation du nombre de clients, ce qui permet d'étaler les frais généraux de gestion d'un programme de FOF.

Notre étude a montré que la FOF peut améliorer l'efficacité de l'éducation et de la formation de plusieurs manières:

- meilleure pénétration des groupes cibles, y compris les chômeurs de longue

En résumé, nous parvenons aux résultats suivants:

□ **la FOF a réduit les coûts unitaires dans des proportions allant de 10 à 50 % la première année, en dépit des coûts encourus pour la mise au point d'une infrastructure locale de FOF;**

□ **l'efficacité a été améliorée dans la mesure où un nombre accru d'apprenants ont pu acquérir des qualifications et/ou accéder à un emploi. C'est ainsi que le coût unitaire de la qualification (visée par lesdits apprenants) a été de £500 à £3.000 inférieur au coût habituel, et le coût par emploi a été de 5 à 30 % inférieur à celui obtenu par le biais de méthodes conventionnelles d'apprentissage;**

□ **la FOF a amélioré l'infrastructure locale d'apprentissage en élargissant le réseau des instituts de formation, en encourageant ces instituts à partager le travail d'élaboration de nouveaux matériels et programmes pédagogiques, à toucher de nouveaux groupes, à mettre au point de nouveaux dispositifs de financement, à se spécialiser dans les domaines qu'ils maîtrisent particulièrement bien et à partager les matériels, les suggestions, les soutiens et les conseils.**



durée et les femmes en réinsertion sur le marché du travail. Par exemple, l'une des organisations étudiées signale que 47 % de ses clients FOF étaient au chômage depuis plus de douze mois, contre 41 % dans son programme conventionnel de formation;

□ taux d'abandon plus faible. Par exemple, une organisation a enregistré parmi ses clients FOF un taux d'abandon de 5,5% seulement. Une autre a enregistré un taux d'abandon de clients FOF de 10 % contre 38,5 % parmi les participants aux formations conventionnelles. Les taux d'abandon peuvent avoir été plus faibles parce que les clients FOF se sont vu offrir une plus grande flexibilité de choix des sujets. Ils ont ainsi pu réfléchir à l'avance aux possibilités qui leur sont offertes et se montrer ensuite plus engagés et plus motivés;

□ un meilleur accès à l'emploi, au travail indépendant ou à la formation continue. C'est ainsi que 57 % des clients FOF dans les organisations étudiées ont accédé à l'emploi, contre 20% chez leurs clients suivant des programmes de formation traditionnelle;

□ un pourcentage plus élevé de clients acquérant des qualifications.

Nous avons constaté que l'offre d'options de FOF a développé l'infrastructure locale d'apprentissage de diverses manières:

□ en aidant les responsables des budgets d'éducation et de formation à orienter les établissements de formation et les employeurs locaux vers des options qui ont permis d'améliorer l'offre et les résultats de formation à long terme. Ils les ont par exemple encouragés à participer à l'élaboration des nouveaux matériels pédagogiques et autres documentations, à cibler de nouveaux groupes de clients et à instituer de nouvelles facilités de financement. Les instituts de formation peuvent plus facilement être influencés, car la FOF les place dans de meilleures dispositions envers les organes locaux de financement et de coordination: la FOF permet de transférer une part substantielle du travail administratif entre les mains de l'apprenant, ce qui est naturellement in-

téressant pour les établissements de formation;

□ en encourageant les apprenants à se fixer des objectifs plus élevés d'apprentissage, en particulier celui d'une plus grande responsabilisation individuelle, et celui d'un accès flexible à leur formation;

□ en élargissant les perspectives locales de formation, qui concourent à réduire le chômage, à accroître les revenus et à atteindre les objectifs de formation et d'éducation fixés au niveau national;

□ en réunissant les institutions de formation pour leur permettre de partager leur savoir-faire et leurs matériels, de se spécialiser dans les domaines qui correspondent à leurs points forts et d'offrir ainsi aux organes locaux de financement de la formation et de l'éducation une série d'alternatives présentant un meilleur rapport coût-efficacité.

Nous n'avons constaté aucun indice pouvant laisser supposer que les programmes FOF aient pu nuire à la rentabilité des programmes conventionnels en détournant d'eux les apprenants à leur profit. Ce constat était prévisible dans la mesure où la FOF attire surtout des personnes qui n'auraient pas forcément participé dès le départ à un programme conventionnel.

Les situations qui se prêtent le mieux à la formation ouverte et flexible

Nous avons conclu que la FOF présentait un maximum d'avantages coût-efficacité pour :

□ les apprenants chômeurs qui ne seraient pas à l'aise dans un programme de formation de masse, et les salariés qui souhaitent actualiser leurs compétences professionnelles en dehors des heures de travail normales ou simplement, parce que ils ne disposent pas d'un établissement de formation adéquat près de chez eux. Le travailleur indépendant apprécie également la FOF dans la mesure où il peut étudier en dehors de ses heures normales de travail sans subir de manque à gagner;



❑ les apprenants souhaitant se préparer rapidement à une offre précise d'emploi local, ceux qui souhaitent n'aborder que certains modules en attendant de s'orienter vers une qualification professionnelle complète, ou ceux qui souhaitent acquérir une qualification de niveau moyen ou supérieur. Les travailleurs manuels apprécient la FOF car elle leur offre un accès plus rapide à la formation;

❑ les situations dans lesquelles il existe déjà une infrastructure de FOF comportant, par exemple, un établissement de formation FOF et un centre de formation ouverte.

Situations auxquelles la formation ouverte et flexible est moins adaptée

Selon nos conclusions, les avantages potentiels de la FOF seraient moins importants pour:

❑ les clients qui reviennent à la formation ou qui ont eu des difficultés d'acquisition de connaissances et qui, à ce titre, peuvent avoir besoin du soutien normalement fourni dans les programmes conventionnels d'apprentissage;

❑ les clients dont les objectifs de formation consistent à étudier en vue de qualification de faible niveau, ou qui sont chômeurs mais auraient besoin d'une longue période d'expérience pratique pour acquérir une qualification complète, ou qui souhaitent entreprendre des études intensives en vue d'un changement de carrière;

❑ les situations où il n'existe pas d'infrastructure FOF. Nous avons noté que les coûts de mise en place de programmes FOF en l'absence d'une infrastructure locale appropriée peuvent atteindre £18.000 durant la première année (£120 par client). Les CEF ayant participé à l'étude ont déclaré que ces coûts étaient comparables à ceux de démarrage des programmes de formation conventionnelle et qu'ils diminuaient rapidement les années suivantes (les programmes étudiés étaient trop récents pour permettre de suivre cette courbe de coûts sur une période adéquate).

Certains problèmes particuliers se posent au niveau du financement des programmes FOF. Par exemple, lorsque le financement est lié aux résultats, certains programmes FOF risquent d'échouer car les clients souhaitent étudier par étapes progressives vers une qualification complète, au lieu de se lancer d'un coup dans un processus global de qualification. Lorsque le financement est lié à un certain nombre de semaines de formation, les institutions d'éducation risquent d'avoir du mal à prouver à l'organe de financement que le client a étudié pendant un nombre d'heures minimum par semaine.

Il existe deux mécanismes principaux de distribution des programmes FOF: la distribution directe par un institut de formation nommé, ou les "crédits de formation" permettant aux clients de choisir eux-même leur institut de formation. Nous avons constaté que les deux approches étaient efficaces.

Pour une formation ouverte et flexible efficace

La conclusion que nous pouvons dégager de nos études de cas est la suivante: les instituts de formation souhaitant tirer le maximum de la FOF devraient réfléchir aux aspects suivants:

❑ la FOF pourrait concilier les trois grands facteurs de formation suivants: (i) l'assortiment de matériels, (ii) l'expérience pratique et (iii) le soutien d'un tuteur. La proportion de ces éléments sera définie selon la nature du cours envisagé. Par exemple, un simple programme de formation ouverte peut convenir à des cadres, tandis que la formation à la conduite de poids lourds sera largement centrée sur l'expérience pratique (dans la mesure où celle-ci peut être offerte d'une manière flexible);

❑ s'il est vrai que l'évaluation et l'orientation devraient figurer dans tout programme de FOF, celle-ci n'entraîne pas de frais de déplacement, de séjour ou de garde d'enfants, puisque, par définition, la FOF permet aux clients d'étudier dans les locaux et aux moments qui leur conviennent;



“En règle générale, le degré de soutien qu’apportent ces dirigeants aux apprenants est plus important pour le succès du programme FOF que la qualité ou la nature des matériels ou des équipements (...)”

□ pour des raisons financières, l’élément pratique des programmes FOF ne peut pas être totalement flexible. Il ne serait pas réaliste d’imaginer qu’une formation puisse être “ouverte et flexible” dans l’absolu;

□ afin d’améliorer l’efficacité et la participation, la FOF devrait être offerte dans le cadre d’un service ou d’un ensemble incluant des éléments conventionnels d’apprentissage;

□ l’efficacité des programmes FOF augmente considérablement si l’entreprise nomme un directeur de programme énergétique, qui suscite l’intérêt des employeurs locaux et donne confiance au client tout en augmentant son intérêt pour l’apprentissage;

□ les instituts de formation continue auront davantage de chances de réussir avec la FOF s’ils possèdent un centre de formation polyvalente, que les clients peuvent utiliser. Du fait que de nombreux clients FOF risquent d’avoir besoin d’un certain suivi ou d’une présence, la formation à distance n’est pas réellement la méthode qui leur convient;

□ les programmes de FOF ne devraient pas avoir besoin de publicité ou de promotion - les études de cas indiquent que les clients seraient de toute façon attirés en nombre plus que suffisant.

Conclusions

La FOF est souvent une approche avantageuse de l’apprentissage, qui pourrait être largement adoptée par les institutions de formation et d’éducation. Les études de cas menées au Royaume-Uni montrent que de très nombreux clients (mais non la totalité) pourraient être servis à moindres coûts et parvenir à de meilleurs résultats grâce à la FOF, et que le développement de tels programmes pourrait grandement améliorer les infrastructures locales d’éducation et de formation.

La FOF pourrait être mieux définie comme une option à offrir parallèlement aux programmes conventionnels, complétée par une évaluation et une orientation de l’apprenant et ciblée vers les groupes d’apprenants les plus appropriés. Un directeur de programme dynamique peut aussi concourir à stimuler l’intérêt des clients. Par ailleurs, le soutien des employeurs et des investissements locaux à un centre de formation ouverte locale semble avoir une influence considérable sur le succès global de la FOF. En règle générale, le degré de soutien qu’apportent ces dirigeants aux apprenants est plus important pour le succès du programme FOF que la qualité ou la nature des matériels ou des équipements, tels que les ordinateurs mis à la disposition des clients.

Bibliographie

T. Crowley-Bainton, “Evaluation of Open Learning Credits Pilot Programme: Summary Report”, Policy Studies Institute, January 1995.

D. Beeton, “The Cost-Effectiveness of Open and Flexible Learning for TECs”, Ernst & Young, Juin 1995.

H. Temple, “Cost-Effectiveness of Open Learning for Small Firms: A Study of First Experiences of Open Learning”, Hilary Temple Associates, Octobre 1995.

J. Calder and W. Newton, “A Study of National Vocational Achievement Through Open and Flexi-

ble Learning”, Institute of Education Technology, The Open University, Octobre 1995.

J. Calder et al., “Learning Effectiveness of Open and Flexible Learning in Vocational Education”, Institute of Educational Technology, Open University, Août 1995.

A. McCollum and J. Calder, “Learning Effectiveness of Open and Flexible Learning in Vocational Education: A Literature Review and Annotated Bibliography”, Août 1995.



Avoir plus de technologie est-ce avoir plus de choix de formation ?

L'expérience du projet TeleScopia

Le projet TeleScopia

"TeleScopia" est un projet sur un an (décembre 1994-décembre 1995), soutenu par la DG XII, la DG XIII et la DG XXII de la Commission des Communautés européennes. Le terme "TeleScopia" est la forme abrégée de "Trans-European Learning System for Crossborder Open and Interactive Applications" - (Système d'apprentissage transeuropéen pour les applications transfrontalières ouvertes et interactives). Le projet était dirigé par Deutsche Telekom, et avait pour objectif général d'effectuer une avancée majeure vers la création d'un marché commun de la formation en Europe, faisant intervenir les opérateurs de Télécom, les pourvoyeurs de cours, les universités et les agences privées de formation. Un élément important de cette initiative était d'offrir une "plate-forme technique flexible" à un groupe de pourvoyeurs de cours et étudier leurs expériences, de l'adaptation des cours existants pour leur diffusion par canaux sélectionnés à partir d'une plate-forme technique flexible, jusqu'à la distribution des cours aux enseignants professionnels de l'ensemble de l'Europe. Cette plate-forme technique a permis aux pourvoyeurs de cours de sélectionner différentes combinaisons de technologies de distribution:

- Emissions de télévision, diffusion par satellite à partir de studios en France et en Allemagne, rendues interactives par leur raccordement ISDN à des sites à distance, permettant de voir et d'entendre les réactions des apprenants
- Vidéoconférence basée sur l'ISDN, pour des conférences dans des centres

spécialement équipés et pour le partage des applications dans la téléconférence privée aux fins d'enseignement personnel.

- Outils de transmission de données par courrier électronique (e-mail), conférence par ordinateur et accès au World Wide Web via Internet.

De plus, les pourvoyeurs de cours ont pu utiliser les technologies courantes - caméscopes et lecteurs vidéo, ordinateur, fax et téléphone.

Le projet s'articulait autour des contributions de trois groupes: les pourvoyeurs d'infrastructures techniques (Deutsche Telekom, Francom/SNE, et TechNet Finland); six pourvoyeurs de cours (Berlitz et IWB en Allemagne, UETP-Macedonia en Grèce, UETP-EEE en Finlande et La Sept/Arte et ENIC en France); et une équipe de recherche formée de cinq membres (Université de Twente, Pays-Bas; CTA, Allemagne; UETP-EEE et TechNet Finland en Finlande; et Consorto Nettuno, Italie). Chacun des membres de l'équipe de recherche a travaillé avec un ou deux pourvoyeurs de cours en communiquant sur des études de cas tout au long du projet; par ailleurs, chaque membre de l'équipe de recherche était responsable d'un ou deux thèmes de recherche qui faisaient intervenir l'ensemble des études de cas en tant que matériaux de base. L'Université de Twente était responsable de la coordination générale et de la gestion du projet pour les questions concernant la recherche. Le tableau 1 montre les relations bilatérales entre membres de l'équipe de recherche et pourvoyeurs de cours durant le projet, ainsi que les différents thèmes de recherche sur lesquels



Betty Collis

Université de Twente (NL). Elle a travaillé à de multiples projets, tant en Amérique du Nord qu'en Europe, sur les applications novatrices des technologies de communication et d'information dans l'éducation et la formation.

Le Projet TeleScopia comportait la mise en oeuvre d'une plate-forme flexible de distribution de télé-enseignement transeuropéen. Le présent article décrit brièvement les six cours tenus dans le cadre de ce projet, la manière dont leurs concepteurs ont adapté ces cours lorsqu'ils ont eu accès à une série de technologies, et certains des résultats-clés découlant des innovations pédagogiques dégagées par le projet. En particulier, il est souvent postulé que l'accroissement des technologies disponibles permet d'offrir un plus grand choix à l'apprenant. Dans le cadre de TeleScopia, les cours eux-mêmes sont devenus plus novateurs grâce à une gamme élargie de technologies, mais il n'a été ménagé que relativement peu de choix à l'apprenant dans le cadre des cours à proprement parler. L'expérience de TeleScopia appelle un certain nombre de considérations sur l'enseignement "flexible" dans l'offre de cours au niveau transeuropéen.

Note: Cet article se fonde sur le rapport de recherche final du Projet TeleScopia "Issues Relating to Trans-European Course Delivery and Implementation Strategies", (Köhler & Collis, Ed., 1995). Tous les documents disponibles concernant TeleScopia référencés dans cet article, peuvent être obtenus auprès de: Mme I. Dremeau, Deutsche Telekom AG, Generaldirektion, Friedrich-Ebert-Allee 140, 53113 Bonn, Germany. L'auteur a dirigé la section recherche du projet.



Tableau 1
TeleScopia, Chercheurs, Pourvoyeurs de cours et Thèmes de Recherche

Chercheurs de l'équipe TeleScopia	Thèmes de recherche, tous cours confondus	Cours de TeleScopia, objets d'études de cas par les chercheurs	Pourvoyeurs de cours TeleScopia
Université de Twente, Pays-Bas	- Flexibilité de l'enseignement et options durant la réception du cours - Coûts	L'anglais d'affaires I, L'anglais d'affaires II, Anglais technique de base, Anglais technique pour le secteur des télécommunications	Berlitz, Allemagne
TechNet Finland	- Questions d'organisation	Introduction aux réseaux	ENIC, France
CTA, Allemagne	- Coopération des apprenants	Contrôle financier	IWB, Allemagne
Consortio Nettuno, Italie	- Le problème des "langues multiples" - Méthodes/technologies pédagogiques	(a) Gestion de l'innovation; (b) Apprentissage du grec en tant que langue étrangère	(a) La Sept/Arte, France (b) UETP-Macedonia, Grèce
UETP-EEE, Finlande	- Animation des cours	Gestion de l'environnement	UETP-EEE, Finlande

“Comment la technologie intervient-elle pour accroître la flexibilité des cours? (...) et qu'en est-il des coûts?”

ont travaillé les membres de l'équipe (tableau 1).

“La flexibilité”, un élément-clé de la recherche

Qu'est-ce qu'une cible de recherche efficace dans un projet transnational visant à montrer certains aspects de l'enseignement à distance par la télématique, ou télé-enseignement? Par nature, ces projets de démonstration du télé-enseignement font souvent intervenir des technologies nouvelles pour de nombreux participants ainsi qu'une organisation complexe, due au nombre de parties en cause - pourvoyeurs de cours, institutions de formation de différents pays, opérateurs de télécommunications et spécialistes de l'éducation. Dès le démarrage du projet, l'équipe de chercheurs a décidé de ne pas évaluer les cours de TeleScopia et les pourvoyeurs de cours en eux-mêmes, mais de procéder par études de cas susceptibles d'apporter des éléments de réponse aux questions générales importantes pour les concepteurs et réalisateurs d'outils pédagogiques dans l'ensemble de l'Europe. Ainsi la méthodologie de recher-

che choisie pour le projet n'était pas une démarche d'évaluation, mais de “réflexion collective” parmi les participants au projet (Collis & Vingerhoets, 1995).

Toute réflexion doit néanmoins se fixer une cible. Les chercheurs de TeleScopia ont décidé de saisir l'occasion de ce projet pour étudier de plus près un postulat très répandu, à savoir que la technologie peut donner plus de flexibilité à la formation et offrir un plus large éventail de choix aux apprenants qui s'interrogent sur la période, la manière, le contenu et le lieu de leur formation. Qu'en est-il de ce postulat dans la pratique? Si les pourvoyeurs de cours ont accès à une série de technologies modernes, l'éventail de choix qu'ils offriront aux apprenants sera-t-il plus vaste que celui proposé jusqu'à présent par les technologies et méthodes de prestation traditionnelles? (Collis, Vingerhoets & Moonen, 1995). Quelles options les pourvoyeurs de cours choisissent-ils d'envisager ou d'écarter? Quelles options seront difficiles à concrétiser en dépit de toutes les technologies disponibles?

Pour explorer la relation entre l'essor des technologies et la flexibilité accrue de la



formation, les chercheurs du projet TeleScopia ont décidé de centrer directement leurs travaux sur la question suivante: quelles sont en fait les implications d'une offre de "cours plus flexibles"? Comment la technologie intervient-elle pour accroître la flexibilité des cours? Si les producteurs de cours ont accès à une vaste gamme de technologies, vont-ils en conséquence offrir des cours plus flexibles à leurs clients potentiels? En particulier, qu'en est-il de la "flexibilité pédagogique"? Une solide plate-forme technique bien ancrée dans un projet cadre peut-elle encourager l'innovation pédagogique? Et enfin, qu'en est-il des coûts? Toutes ces idées sur la flexibilité et l'innovation pédagogique ne vont-elles pas coûter trop cher pour une application plus générale? De cette réflexion ciblée sur la flexibilité, se dégagent trois questions fondamentales:

1. Quelles dimensions sont les plus importantes au regard de la transition fixe flexible que doit effectuer la formation européenne?

2. Quels facteurs liés aux formateurs, aux agences de formation, aux apprenants, aux employeurs de ces apprenants, aux technologies, à la conception pédagogique, aux matériels d'enseignement, aux coûts, à la culture, aux questions sociales et juridiques, exercent une influence décisive de contrainte ou de stimulation du passage d'un enseignement fixe à un enseignement flexible, autour de ces dimensions-clés?

3. Comment les différents apports de la télématique, et notamment ceux que désignent les métaphores telles que "la salle de classe virtuelle", "les contacts étendus" et "le groupe d'apprentissage collaboratif" peuvent-ils contribuer au mieux à la transition de l'enseignement fixe à l'enseignement flexible?

Collecte des données

Pour répondre à ces trois interrogations fondamentales, les membres de l'équipe ont travaillé en étroite coopération avec les pourvoyeurs de cours tout au long du projet; ils ont recueilli leurs idées et leurs opinions, non seulement par des questionnaires et autres outils, mais également

par des interviews et des discussions informelles. Des contacts par questionnaire ont été établis à différentes occasions avec les apprenants, dans le cadre des cours TeleScopia. De plus, des interviews et autres formes de collecte de données ont été utilisées pour saisir les opinions des formateurs locaux participant à l'animation des cours à distance. Des matériels produits par les apprenants et les transcriptions de leurs discussions électroniques ont été étudiés. C'est ainsi qu'a pu être compilée une vaste série de données (voir les études de cas dans les rapports édités par Collis, 1995, et Köhler, 1995). Le rapport final de la partie recherche du projet (Köhler & Collis, 1995) contient une analyse complète des données.

Comment résumer les constats dégagés de toutes ces interactions? Certaines des conclusions-clés sont présentées ici. Ce sont les idées afférentes aux trois questions de recherche posées ci-dessus, idées qui ont convergé durant le déroulement du projet, au fur et à mesure de la synthèse des données issues des multiples sources choisies.

Quelles sont les dimensions les plus importantes du passage de l'enseignement fixe à l'enseignement flexible pour la formation européenne?

En premier lieu, que s'est-il passé dans les cours TeleScopia après l'offre d'un arsenal de technologies aux pourvoyeurs de cours? La variété pédagogique a-t-elle été conservée? Si nous pensons à l'expérience d'un cours, en évaluant la quantité de temps que l'apprenant consacre proportionnellement à chacune des sept catégories d'activités d'apprentissage, nous pouvons voir se dégager, au tableau 2, un profil général des changements pédagogiques que représentent les cours de TeleScopia.

Malgré les changements apportés, les cours de TeleScopia sont demeurés des "cours". Il n'a pas réellement été tenté de renoncer à la méthode du cours en tant qu'unité spécifique d'enseignement, ni de s'orienter vers l'offre de modules pédagogiques appropriés à l'enseignement "just-in-time" sur les lieux de travail, qui est de plus en plus recommandé comme approche de la formation continue tout au long de la vie professionnelle (voir par

"(...) les cours de TeleScopia sont demeurés des "cours". Il n'a pas été réellement tenté de s'orienter (...) vers l'offre de modules pédagogiques adaptés à l'enseignement "just-in-time" sur les lieux de travail (...)"

"(...) il ne semble pas que la flexibilité pédagogique ait été un élément inhérent aux cours eux-mêmes."

**Tableau 2**

Changements dans les profils de cours, cours TeleScopia, basés sur une estimation du temps passé par l'apprenant sur chacune des sept activités pédagogiques, et les technologies intervenant dans les changements

Activité pédagogique et degré de changement lié à la technologie	Berlitz	ENIC	IWB	La Sept/Arte	UETP-Macedonia	UETP-EEE
1. Présentation par l'instructeur du matériel de la leçon par un exposé ou une leçon	Pas de changement; (pas de présentation par instructeur)	Changement; (non seulement face à face mais aussi vidéo interactive via ISDN)	Pas de changement; (pas de présentation par instructeur)	Pas de changement	Pas de changement; (pas de présentation par instructeur)	Pas de changement; (pas de présentation par instructeur)
2. Contacts face à face individuels apprenant/instructeur (autres que commentaires sur l'exécution)	Changement: continu, par courrier électronique	Changement: continu, par courrier électronique et téléphone	Changement: intense, durant le partage des applications (via ISDN et téléconférence)	Pas de changement	Pas de changement	Changement possible, par des messages par courrier électronique via un site sur le Web
3. Discussions de groupe entre les apprenants	Changement; exploitées à différents degrés par certains apprenants par téléconférence	Changement possible; peut-être lors de sessions de face à face entre groupes et formateurs locaux	Pas de changement	Changement; deviennent le centre de sessions de vidéo interactive	Pas de changement	Changement; permanent, via les fonctionnalités de groupe sur le site du Web et également, mais moins intensément, durant les sessions de vidéo interactive
4. Prise en charge auto-éducative par la lecture ou l'interaction avec des matériels pédagogiques	Certains changements; semblent être intégrés aux exercices pédagogiques (voir ci-dessous)	Pas de changement; matériaux de texte, cassettes vidéo de présentation des leçons disponibles pour la poursuite de l'étude	Pas de changement; matériels textuels	Changement; traduction de textes et de cassettes vidéo	Changement; traduction de textes, utilisation de programmes télévisés (également disponibles sur cassettes)	Changement; textes accessibles par le Web, y compris les matériels non déterminés par l'instructeur mais accessibles par d'autres sites externes du Web
5. Travail individuel sur exercices ou dissertations	Vaste changement, exercices rendus et commentés par téléconférence	Pas de changement, exercices sur supports imprimés	Vaste changement, de nombreux exercices effectués au moyen d'un didacticiel	Pas de changement	Un certain changement, exercices rendus par fax	Pas de changement
6. Travail de groupe (sur projet ou tâche)	Aucun	Aucun	Aucun	Changement; vaste travail de groupe en préparation de sessions de vidéo interactive	Aucun	Changement; important, dans le cadre de sessions de vidéo interactives
7. Examens ou séances d'évaluation (autres que les devoirs à faire)	Aucun	?	Aucun	?	Aucun	Aucun



exemple Barker, 1995, dans le numéro spécial d'un journal de formation, centré sur les systèmes de soutien à la performance de l'employé [employee performance support systems-EPSS]) en tant qu'outil de soutien à la formation en entreprise. Les cours de TeleScopia sont restés des cours, structurés par le formateur et vécus comme des cours par les apprenants. La parenté de ces cours avec l'enseignement "face à face" traditionnel était probablement plus étroite dans les cas de ENIC et de La Sept/Arte, et les cours les plus proches des "cours traditionnels d'éducation à distance" étaient probablement ceux de Berlitz et de l'UETP-Macedonia, ainsi que le cours de l'IWB (avec l'ajout d'interfaces pédagogiques individuels). Le cours de l'UETP-EEE était le plus novateur en termes de structure. Face aux changements incorporés à ces cours, les apprenants n'avaient d'autre choix que de s'y adapter.

Dès lors, si la stimulation suscitée par l'éventail de technologies offertes et par le projet lui-même a fait apparaître un certain nombre de caractéristiques pédagogiques nouvelles pour les cours TeleScopia, il ne semble pas que la flexibilité pédagogique ait été un élément inhérent aux cours eux-mêmes.

Cependant, tant les apprenants que les pourvoyeurs de cours et les formateurs, continuent à considérer que la flexibilité est importante. Sur la base des données issues de notre interview et de notre questionnaire et d'une réflexion sur les multiples dimensions théoriquement importantes pour une formation plus flexible (une analyse de 26 d'entre elles, basée sur les ouvrages disponibles, figure dans Collis, Vingerhoets & Moonen, 1995), nous avons dénombré sept dimensions comme étant les plus importants facteurs d'accroissement de la flexibilité pour les apprenants. Nous soulignons que par "**accroissement de la flexibilité**" nous entendons l'offre de choix, avant ou durant la participation au cours, entre plusieurs options rattachées à une dimension. Le tableau 3 montre les sept dimensions que les participants de TeleScopia ont jugé particulièrement importantes pour la conception future d'une formation plus flexible, et le choix des options qui offriraient les possibilités les plus enrichissantes pour l'apprenant (Tableau 3).

Tableau 3

Aspects de la participation à des cours où il serait particulièrement souhaitable de proposer un choix d'options à l'apprenant

SITUATION ACTUELLE (FIXE):

Le pourvoyeur de cours décide à l'avance des caractéristiques du cours offert

1. Le pourvoyeur de cours détermine l'approche de l'organisation sociale du cours, soit sous forme de classe ou de groupe ("la salle de classe à distance") soit d'orientation individuelle (du type "formation par correspondance")

2. Le pourvoyeur de cours détermine la sélection des contenus, leur répartition en séquences et les activités pédagogiques

3. Le pourvoyeur de cours détermine l'ensemble des matériels pédagogiques fournis pour le cours

4. Le pourvoyeur de cours détermine la (ou les) méthode(s) principale(s) par (la)lesquelle(s) l'interactivité intervient pour l'apprenant dans le cadre d'un cours

5. Le pourvoyeur de cours décide de la plate-forme technique du cours

6. Le pourvoyeur de cours décide du régime linguistique du cours

7. Le pourvoyeur de cours décide si le cours doit être suivi totalement à distance ou s'il comprend une combinaison d'enseignement à distance et d'enseignement "présentiel"

SITUATION FUTURE SOUHAITEE (PLUS FLEXIBLE) :
Options qu'il est recommandé d'offrir à l'apprenant

1. Offrir un choix: (a) L'apprenant préfère-t-il faire partie d'un groupe, souhaite-t-il une participation collective au cours.? Ou (b) Préfère-t-il travailler individuellement, sans avoir l'impression d'avoir des "camarades de classe"?

2. Offrir un choix: (a) L'apprenant souhaite-t-il que le pourvoyeur de cours spécifie le contenu, les séquences et les activités pédagogiques? Ou (b) Préfère-t-il faire son propre choix quant au contenu, aux séquences et aux activités pédagogiques ?

3. Offrir un choix: Les options incluent des didacticiels, des ressources distribuées via le Web, des ressources de vidéo-bibliothèque, des bases de données multimédias

4. Offrir un choix: (a) L'apprenant préfère-t-il une interaction en temps réel de personne à personne ? (b) L'apprenant préfère-t-il une interaction humaine par écrit, asynchrone, de manière à avoir du temps pour réfléchir sur les commentaires reçus et y répondre lorsqu'il le souhaite? (c) L'apprenant préfère-t-il une interaction cognitive avec un programme informatique convenablement conçu ou d'autres matériaux pédagogiques au lieu de communiquer avec une personne?

5. Offrir à l'apprenant un choix entre les trois grandes plates-formes (ou une combinaison des trois): (a) Une plate-forme "à domicile" avec télévision, téléphone, enregistreur et lecteur, et peut-être un micro-ordinateur; (b) Une plate-forme de réseau informatique avec accès au courrier électronique, peut-être la téléconférence et le World Wide Web via Internet; (c) Une plate-forme de vidéo interactive, peut-être via ISDN ou ATM, permettant une communication audio-vidéo interactive, peut-être permettant aussi le partage d'applications.

6. Offrir à l'apprenant le choix de la langue à utiliser dans (a) les matériels de leçon (b) la communication asynchrone (c) la vidéo interactive en temps réel ou l'interaction audio et (d) les contacts face à face

7. Offrir à l'apprenant le choix: (a) Souhaite-t-il suivre la totalité du cours "à distance", ou (b) Souhaite-t-il combiner des parties à distance et des parties autodidactes avec certaines sessions en face à face?



Tableau 4

Facteurs limitant l'offre d'options à l'apprenant

Principales contraintes pour la flexibilité de l'apprenant

Principaux acteurs à l'origine des contraintes

La flexibilité de l'apprenant n'est pas gérable...

- Les formateurs (instructeurs) ne peuvent assurer une prestation qui revient à un cours individualisé, pour des raisons de temps et aussi en raison de contraintes liées à l'activité cognitive, si le nombre d'apprenants augmente.
- les pourvoyeurs de cours n'ont ni le temps ni les ressources pour anticiper les permutations d'options d'un apprenant, tout en conservant au cours sa cohérence et sa qualité.

La flexibilité de l'apprenant n'est pas acceptable...

L'agence de certification dont émane un cours ne peut pas gérer un nombre considérable de permutations sans compromettre le caractère reconnu du cours.
- La culture à laquelle appartient l'apprenant n'est pas orientée vers l'idée du libre choix de l'élève, mais au contraire, fait du pourvoyeur de cours le responsable de décisions pédagogiques prédéterminées.

La flexibilité de l'apprenant n'est pas économiquement viable...

Chaque combinaison d'options peut exiger une certaine "reconfiguration" du cours; les économies d'échelle sont peu probables. Le fait de laisser de nombreux choix à l'apprenant comporte des conséquences techniques et de personnel beaucoup plus coûteuses que ce qu'un pourvoyeur de cours peut assumer.

La flexibilité de l'apprenant n'est pas réaliste...

La flexibilité de l'apprenant peut exiger une approche imaginative et créative dans la reconfiguration des cours, laquelle se trouve hors de portée de nombreux pourvoyeurs de cours (il existe relativement peu d'innovateurs)
- Certaines combinaisons d'options ne sont pas compatibles entre elles de par leur nature même (si un apprenant préfère étudier à son rythme, choisir lui-même le contenu de son cours et la séquence, il est inconcevable qu'il travaille en temps réel par la vidéoconférence interactive avec des "camarades de classe"; si un apprenant choisit de travailler dans sa propre langue et si cette langue n'est pas maîtrisée par les autres participants au cours, il ne peut insister pour que l'on mette l'accent sur l'interactivité humaine, ni en temps réel ni en mode asynchrone)

options spéciales dans le cadre du cours TeleScopia. En particulier:

□ dans le cours de l'IWB, les apprenants ont pu négocier avec les formateurs quant au choix des activités d'apprentissage;

□ dans l'UETP-Macedonia, les apprenants ont eu le choix du moyen de communication - télécopie, téléphone ou téléconférence, et le choix de la méthode de réception des programmes vidéo créés pour le cours - par satellite ou par cassettes vidéo envoyées par la poste;

□ dans le cours de l'UETP-EEE, les apprenants avaient le choix entre plusieurs matériels pédagogiques complémentaires, en se connectant à un site sur le WWW, et avaient aussi un certain choix dans les séquences de thèmes, tous disponibles sur le site du "Web" à tout moment;

□ dans le programme de La Sept/Arte et de l'UETP-Macedonia, les apprenants avaient le choix entre trois langues pour les matériels pédagogiques sur papier et (dans le cas de La Sept/Arte) le choix entre plusieurs matériels vidéo;

□ dans le cours de l'UETP-EEE, les apprenants pouvaient travailler avec leurs formateurs locaux dans leur langue maternelle.

La forme de flexibilité offerte à la plupart des apprenants dans TeleScopia était une flexibilité au niveau des horaires (durant la journée ou la semaine) fixés pour la transmission de leurs réponses. Dans la plupart des cours, les apprenants avaient le choix du moment où ils pouvaient soumettre une réponse asynchrone ou une question par courrier électronique, téléconférence, applications de groupe ou par télécopie. Ce fut notamment possible avec l'accès à la plate-forme variation 2 de Computer Networks (cela s'est également produit via télécopie pour un cours). La flexibilité dans le temps était toutefois soumise à certaines contraintes, au niveau de la vitesse de défilement et des coupures de séquences fixées par le pourvoyeur du cours.

De même, dès le démarrage de TeleScopia, tous les cours offraient certaines formes de flexibilité géographique à l'ap-

"(...) par "accroissement de la flexibilité", nous entendons l'offre de choix, avant ou durant la participation au cours, entre plusieurs options rattachées à une dimension."

Il est intéressant de noter qu'à quelques exceptions près, les cours de TeleScopia n'ont pas offert ces choix à l'apprenant. Chaque cours de TeleScopia était fixé par le pourvoyeur de cours aux termes de ces dimensions. L'apprenant avait toutefois la possibilité de ne pas assister à certaines séquences d'un cours, comme par exemple les sessions de vidéo en temps réel, mais ce choix n'était pas intégré dans la conception du cours lui-même. Il est probable que le fait de manquer une séquence signifiait manquer un élément considéré comme inhérent au cours.

Quelques exceptions ont été relevées. Des apprenants se sont vu offrir certaines



prenant, allant d'un haut niveau de flexibilité dans le cadre du cours UETP-Macedonia, au choix de sites spécifiques dans le cadre de l'ENIC et de La Sept/Arte. Les cours qui incluaient une composante vidéo interactive limitaient la flexibilité de lieu des apprenants, du moins durant la période des activités vidéo. Les apprenants devaient se rendre sur le site où se trouvaient les techniques nécessaires à la vidéo interactive (et au partage des applications); ce fut le cas dans les cours de Berlitz, de l'ENIC, de l'UETP-EEE, de La Sept/Arte et de l'IWB.

Toutefois, les séquences de vidéo interactive et de partage des applications occupaient une place d'ampleur variable dans le déroulement du cours, allant d'une faible intégration des contenus chez Berlitz à une forme centralisée de cours magistraux à l'ENIC.

S'il est vrai que les cours offerts par TeleScopia ne comportaient qu'une flexibilité relativement limitée pour l'apprenant en termes de choix et d'options de participation au cours, ce fait ne doit pas être considéré comme une critique des pourvoyeurs de cours intervenant dans le cadre de TeleScopia. La participation à TeleScopia a exigé d'eux une réaction très rapide lors du démarrage du projet d'un an, et ils n'ont disposé que de très peu de temps pour reconfigurer un cours permettant de présenter des options fondamentales, en amont, à l'apprenant. Seul le cours de l'UETP-EEE était un cours "nouveau" pour TeleScopia, et il était basé, lui aussi, sur une expérience antérieure où l'élaboration des matériels fondamentaux du cours était déjà achevée et la décision, antérieure à TeleScopia, d'accéder à une plate-forme du "Web" était déjà adoptée. Un des principaux avantages du "Web" en tant que "plate-forme de distribution" réside dans sa flexibilité naturelle, qui permet à l'apprenant de lire et d'interagir grâce à "l'hyperconnectabilité" du Web.

Il apparaît qu'à défaut d'une plate-forme technique telle que le Web et d'un cours de conception spéciale, où l'on a anticipé les choix de l'apprenant, il est extrêmement difficile d'offrir des choix a posteriori. La réponse à la question "un supplément de technologie peut-il conduire à un apprentissage plus flexible?" semble

Tableau 5
Relation entre les options de plate-forme technique et les options de pédagogie

Plate-forme technique	Offre de plus grandes possibilités de se sentir intégré à un groupe/une classe	Offre de possibilités accrues de contacts personnels avec l'enseignant/le formateur	Offre d'options plus nombreuses permettant de participer à des activités de pédagogie collaborative	Offre d'options plus nombreuses pour un contenu et des expériences de cours novatrices
Plate-forme "à domicile": télévision, enregistreur vidéo, téléphone	*P ?	P?	P -	P+
Plate-forme de réseaux informatique: accès au CMC et au WWW	P?	P+	P?	P+
Plate-forme de vidéo interactive	P+	P ?	P -	P?

***légende:** Par "P+" on entend un bon potentiel de bons résultats, ayant déjà une solide base d'expérience de la pratique (à la fois dans le cadre du projet TeleScopia et en dehors). Un "P?" signifie que le potentiel est présent mais que des obstacles substantiels freinent sa réalisation dans la pratique. Ces obstacles, comme on l'a noté auparavant, sont principalement liés aux limitations financières et humaines. Un "P-" indique un faible potentiel de combinaisons plates-formes technologiques/cibles pédagogiques: il sera simplement trop difficile et trop coûteux de réaliser la cellule dans la pratique.

être: "seulement dans certains cas et dans certaines limites". Ci-après, nous aborderons certaines des raisons principales justifiant cette conclusion.

Parmi les facteurs liés aux formateurs, aux instituts de formation, aux apprenants, aux employeurs des apprenants, aux technologies, à la conception pédagogique, aux matériels pédagogiques, aux coûts, à la culture, aux aspects sociaux et juridiques, quels sont ceux qui jouent un rôle décisif de frein ou de moteur au niveau du passage d'une formation fixe à une formation flexible?

Les contraintes de temps ont été un obstacle majeur à la reconfiguration des cours pour TeleScopia, dans l'objectif d'offrir aux apprenants davantage d'options, en particulier dans les sept dimensions indiquées au tableau 3. Dans de nombreux cas, il n'est simplement pas possible de ménager un choix d'options à l'apprenant de manière conviviale; en fait, il est peut-être nécessaire de reconfigurer complè-

"(...) chaque type de plate-forme technologique peut être considéré comme particulièrement utile pour certaines formes de flexibilité, et inutile pour d'autres (...)"



tement le cours et même d'en concevoir un nouveau afin d'anticiper ces différentes options. Par exemple, un cours conçu pour que les apprenants se rencontrent face à face et également dans le cadre de vidéoconférences, comme dans le cours de l'ENIC, ne peut tout simplement pas être reconfiguré pour être offert à un apprenant qui demande une approche individuelle et qui veut choisir lui-même le contenu et les séquences dans sa propre langue (autre que le français), en ayant seulement accès à une "page d'accueil" technologique.

Quels sont les facteurs de contrainte qui limitent l'offre d'options dans un cours, malgré la panoplie de technologies modernes à disposition? L'expérience dégagée de TeleScopia et d'autres expériences plus générales nous amènent à repérer, en tant que contraintes fondamentales, des facteurs liés aux coûts et à l'élément humain. Ces facteurs limitatifs, qui ont joué un rôle particulièrement important dans les cours de TeleScopia, sont présentés au tableau 4.

Ainsi le souci d'offrir aux apprenants davantage de flexibilité dans un cours se heurte à des contraintes considérables, même lorsque toute une série de technologies modernes sont disponibles. Ces contraintes ne sont pas nouvelles; mais il convient de résister à cette "impression" en vogue, selon laquelle "une plate-forme technique flexible" peut réduire la majorité des contraintes humaines et organisationnelles qui limitent la flexibilité.

Toutefois, il reste vrai qu'une plate-forme technique flexible peut faciliter l'accès à certaines options. Dans le paragraphe suivant, nous examinons ce potentiel.

Comment les différents apports de la télématique, et notamment ceux que désignent les métaphores telles que "la salle de classe virtuelle", "les contacts étendus" et "le groupe d'apprentissage collaboratif" peuvent-ils contribuer au mieux à la transition de l'enseignement fixe à l'enseignement flexible?

Peut-être est-ce demander l'impossible que d'offrir à l'apprenant, simultanément, une large gamme d'options dans la ma-

nière de suivre un cours; pourtant, l'analyse de TeleScopia met en évidence certaines possibilités prometteuses de flexibilité supplémentaire, du moins dans les cours offerts. Si un pourvoyeur de cours ne peut offrir une vaste gamme d'options, du moins peut-il en envisager quelques-unes. Du reste, le pourvoyeur de cours devra s'exprimer plus prudemment lorsqu'il offrira un apprentissage "flexible" et veiller à indiquer plus spécifiquement les aspects flexibles du cours proposé, compte tenu des différentes technologies. Le tableau 5 propose un condensé des nombreuses observations faites dans le cadre du projet TeleScopia, pour montrer la relation potentielle entre différents types de technologies disponibles et certaines formes de flexibilité dans les cours. De l'avis des pourvoyeurs de cours, des apprenants, des animateurs et des chercheurs travaillant sur le projet, chaque type de plate-forme technologique peut être considéré comme particulièrement utile pour certaines formes de flexibilité, et inutile pour d'autres. (Tableau 5).

Autres constats

Après une année de participation intense au projet TeleScopia, les chercheurs impliqués ont amassé une multitude d'impressions et d'observations, non seulement à partir de leur propre analyse, mais aussi grâce à la collaboration des autres participants à TeleScopia, tels que les pourvoyeurs de cours, les formateurs et les apprenants. Certaines de ces conclusions transparaissent dans la compilation des données rassemblées, dans les questionnaires et dans les rapports de synthèse. Toutefois, nombre de ces aperçus sont assez diffus et se profilent à travers la synthèse des interactions de partenaires et les réflexions personnelles ou les dialogues. Nous terminons le présent exposé en présentant ci-dessous neuf de ces impressions. L'espace réservé à cet article ne nous permet pas de nous attarder sur ces idées, mais chacune d'elle est discutée dans le rapport final de TeleScopia (Köhler & Collis, 1995).

1. Les solutions doivent être suscitées par l'apprenant et non par le pourvoyeur de cours ou par "incitation technologique".



2. Il paraît plus facile de concevoir l'usage du réseau et de plates-formes techniques de vidéo interactive comme un moyen d'ajouter de la valeur humaine à la communication dans un cours, plutôt que comme un moyen d'élargir l'accès aux ressources du multimédia et autres matériels pédagogiques.

3. L'interactivité ne devrait pas être automatiquement associée à la "parole".

4. Le problème du multilinguisme est un aspect décisif dans le télé-enseignement trans-européen.

5. La question des coûts doit être gardée à l'esprit de manière réaliste; les coûts par apprenant/heure de contact sont généra-

lement les mêmes quelle que soit la plate-forme technique.

6. La quantité (p. ex. plus de technologie, plus d'interactivité, plus de communication, etc.) n'améliore pas nécessairement la qualité.

7. Les solutions techniques doivent être fiables et bien étayées et les apprenants doivent avoir les compétences requises pour les utiliser aisément.

8. Éviter l'expérimentation avec de "vrais" apprenants.

9. Il y a lieu de rechercher de meilleurs moyens permettant de mesurer et de démontrer l'efficacité.

Références

Barker, P. (Ed.). (1995). Special Issue on Electronic Performance Support Systems. *Innovations in Education and Training International*, 32(1).

TeleScopia Reports:

Collis, B. (Ed.). (1995). *The TeleScopia courses: Experiences with the adaptation process for trans-European tele-learning*. TeleScopia Deliverable UT/DL1001/WP3.3. Bonn, Germany: Deutsche Telekom AG, Generaldirektion.

Collis, B., & Vingerhoets, J. (1995). *Evaluating trans-national tele-learning demonstrator projects: Design and methodology*. TeleScopia Deliverable UT/DL1001/WP1.3. Bonn, Germany: Deutsche Telekom AG, Generaldirektion.

Collis, B., Vingerhoets, J. & Moonen, J. (1995). *flexibility as a key construct in European training: The TeleScopia Project*. TeleScopia Deliverable UT/DL1001/WP1.2a. Bonn, Germany: Deutsche Telekom AG, Generaldirektion.

Köhler, H. (Ed.). (1995). *Experiences with course delivery using trans-European tele-learning*. TeleScopia Deliverable UT/DL1001/WP3.4. Bonn, Germany: Deutsche Telekom AG, Generaldirektion.

Köhler, H., & Collis, B. (Eds.). (1995). *Issues relating to trans-European course delivery and implementation strategies: The final research report of the TeleScopia Project*. TeleScopia Deliverable CTA/DL1001/WP1.6. Bonn, Germany: Deutsche Telekom AG, Generaldirektion.



Le débat sur les modules de formation en République fédérale d'Allemagne

Depuis peu, l'utilisation de modules et l'organisation modulaire de la formation professionnelle font l'objet d'un débat soutenu en Allemagne. A cet égard, il arrive fréquemment que la signification de ces concepts ne soit pas clairement comprise. Dans un document publié en décembre 1995, les principales associations représentatives de l'économie allemande, réunies au sein du Conseil de l'économie allemande pour la formation professionnelle, ont expliqué que le concept de module peut s'employer dans divers contextes, à savoir la pédagogie/méthodologie, la formation continue, la formation professionnelle, la formation complémentaire, ainsi que pour certains groupes cibles. Les débats suscités en République fédérale par les modules de formation permettent de dégager deux points principaux et, le cas échéant, deux thèmes: d'une part, l'organisation modulaire de la formation professionnelle pratique, et, d'autre part, la discussion politique portant sur l'utilisation de modules dans la formation professionnelle.

L'utilisation de modules

1. *Les modules dans la formation professionnelle continue: la formation professionnelle continue utilise les modules de formation depuis longtemps. Ces modules constituent des unités de qualification complètes qui peuvent être sanctionnées par des examens et des certificats. Ainsi, par exemple, la REFA (Association fédérale allemande effectuant des études sur le travail) a présenté un programme de formation modulaire destiné à la formation continue. Chaque module correspond ici à une brève unité d'apprentissage autonome consacrée à un thème. Ces modules possèdent une structure uniforme et définissent des conditions d'accès clairement déterminées, des objectifs de formation ainsi que des programmes d'apprentissage. L'idée directrice de ce concept modulaire est de permettre une utilisation flexible de modules d'apprentissage et, partant, une organisation plus flexible de la formation pour les entreprises et pour les salariés. La Chambre de l'artisanat de Trèves a, d'une manière différente, organisé ses programmes d'apprentissage des langues étrangères sous une forme modulaire. Ainsi, elle a mis en place un module d'enseignement de la langue fran-*

çaise, d'une durée de 16 heures, destiné aux agents de maîtrise.

2. *Les modules dans la définition des programmes de formation: les modules peuvent également être utilisés comme des outils pédagogiques et méthodologiques, tant pour la définition que pour l'articulation de programmes complexes de formation. Ainsi, en 1995, le service chargé de la formation au sein de l'entreprise Mannesmann AG a développé un système pédagogique de qualification modulaire pour l'enseignement des techniques de manutention. A cette occasion, le modèle de manutention destiné à recréer par simulation des processus de production complets a été conçu sous forme d'unités modulaires.*

Sur le même principe, il convient de citer les initiatives prises par l'industrie de l'imprimerie en vue de compléter et de développer davantage les programmes de formation professionnelle existants au moyen d'un système d'unités capitalisables. Ce système permet à l'apprenant d'opérer un choix parmi divers modules. Composée d'un nombre minimum d'unités fondamentales d'apprentissage, la formation suivie s'inscrit en complément de l'examen de la Chambre de commerce.

3. *Les modules de complément de qualification: afin de compléter certains programmes de formation initiale ou continue, il est possible de suivre notamment des cours de langues étrangères. Ainsi, par exemple, les apprentis qui suivent une formation commerciale ont la possibilité de faire valider leurs connaissances en langues étrangères lors des examens de fin d'études organisés par les différentes chambres d'industrie et de commerce, et se voient décerner la mention "complément de qualification en langues étrangères pour apprentis en formation commerciale". En outre, certaines chambres de commerce et d'industrie ont mis en*



place, pour les travailleurs, des examens de formation continue en langues étrangères dans le cadre professionnel.

4. Les modules de qualification destinés à certains groupes cibles: la requalification des jeunes adultes sans formation professionnelle s'effectue parallèlement à l'activité professionnelle, sous forme de modules. Depuis peu, la modularisation a également été envisagée comme une possibilité permettant d'offrir une qualification professionnelle aux jeunes ayant un niveau faible. De nombreux spécialistes de la pédagogie du travail recommandent d'expérimenter cette possibilité.

Les différents exemples d'utilisation de modules présentés jusqu'ici s'appuient sur des expériences pratiques. Ni l'utilisation de certains aspects pédagogiques et méthodologique, ni le développement de programmes de formation continue ou complémentaire, pas plus que la définition d'offres de formation destinée à certains groupes cibles ne sont controversés. Il n'en n'est pas de même de l'utilisation de modules dans le cadre de la formation professionnelle.

Le système de modules dans la politique de l'éducation du Royaume-Uni

Certains programmes de formation professionnelle de l'Union européenne ainsi que les systèmes de formation d'autres pays, principalement le programme par niveau du "National Vocational Qualification" (programme national de qualification professionnelle, ci-après NVQ) mis en place au Royaume-Uni, ont ouvert le débat politique sur l'utilisation de modules dans la formation professionnelle. Le Royaume-Uni a développé au cours des dernières années un système de qualification par modules à partir du programme NVQ. Dans le cadre de ce système modulaire, un certain nombre d'unités notionnelles débouchent sur un niveau de formation correspondant à une qualification requise dans un domaine d'application très spécifique, par exemple l'installation de commandes à programme numérique. Le système NVQ est décrit sous cette forme en Allemagne. Toutefois, les spécialistes du système éducatif britanni-

que soulignent à propos de ce système modulaire qu'il faut établir une différence entre la théorie et la réalité pratique. Nombreux sont ceux qui croient que le système NVQ permet à l'apprenant de choisir entre différents modules. Toutefois, dans la réalité, ce choix n'existe pas. Le système NVQ apparaît davantage comme un cadre juridique, mais le contenu des formations est codifié.

Les modules ne constituent pas une alternative au concept de profession

En République fédérale d'Allemagne, le développement de modules de formation professionnelle aurait signifié la transmission d'éléments de qualification, ce qui aurait entraîné le démantèlement du système de qualification professionnelle. Un démantèlement de ce système global a été rejeté pour des raisons politiques. Cela signifie que les spécialistes de la formation professionnelle au sein des associations d'employeurs, des syndicats et du Gouvernement fédéral rejettent unanimement le principe d'un système de qualification modulaire pour les actions de formation situées en deçà de la formation professionnelle complète. Les raisons invoquées par les associations sont différentes de celles du gouvernement. Les milieux économiques s'opposent à une modularisation de la formation professionnelle qui, selon eux, conduirait à une disparition progressive des professions pour faire place à un nombre incalculable de qualifications spécifiques.

Les principales associations des milieux économiques ont résumé leur point de vue sur les "modules dans la formation professionnelle" de la manière suivante: "le concept de profession représente un pilier important du système de formation, et ce concept ne peut être remplacé d'une manière satisfaisante par une approche modulaire. Le concept de profession permet de garantir que la formation représente beaucoup plus qu'une simple accumulation d'éléments de qualification. L'établissement de règles de formation valables sur l'ensemble du territoire fédéral et, en outre, uniformes, transparentes, définies en collaboration avec les entreprises, permet de fournir aux jeunes



une formation professionnelle complète qui garantit leur insertion professionnelle ainsi que leur flexibilité entre les différentes professions et leur mobilité au sein des entreprises et des secteurs d'activité".

Développement ultérieur

S'il est vrai que les acteurs économiques refusent une modularisation de la formation professionnelle, ils se prononcent néanmoins dans le même temps en faveur d'une utilisation renforcée des avantages offerts par une organisation modulaire de la formation professionnelle. En effet, les modules autorisent une plus grande flexibilité, permettent de mieux faire face aux nouvelles exigences professionnelles et de mieux prendre en compte les exigences individuelles ainsi que les besoins et les capacités des entreprises, comme cela

est le cas pour les professions nécessitant une formation complexe. De ce fait, les principales associations représentatives de l'économie allemande, réunies au sein du Conseil de l'économie allemande pour la formation professionnelle, demandent que, dans la cadre de la formation professionnelle, le développement de modules de compléments de qualification soit renforcé. En outre, concernant la requalification des adultes et leur reconversion, il convient d'exploiter davantage les modules en tant que méthode de qualification. A cet égard, l'organisation modulaire de la formation pourrait également constituer un moyen approprié d'améliorer les chances d'intégration professionnelle des jeunes en difficulté d'apprentissage ou handicapés.

Reinhard Zedler

Institut de l'économie allemande,
Cologne.

Bibliographie

Bildungskommission NRW (éd.): Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft, Neuwied 1995

Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (éd.): Module in der beruflichen Bildung, Standpunkt der Wirtschaft, Bonn 1995

Mannesmann Rexroth Pneumatik GmbH (éd.): Modulares, didaktisches Qualifizierungssystem, Hannover 1995

REFA-Bundesverband (éd.): Modulkonzept der REFA-Aus- und Weiterbildung, Darmstadt 1995

Helmut Pütz: Integration der Schwächen = Stärke des dualen Systems. Förderung der Berufsausbildung von benachteiligten Jugendlichen - Neue Strukturen und Konzeptionen, Berlin 1993.



L'organisation modulaire de la formation initiale et continue

Etude comparative du système éducatif au Royaume-Uni et en Allemagne

A une époque où les sociétés européennes, soucieuses de promouvoir le concept du *citoyen responsable*, déhiérarchisent leurs structures et préparent ainsi de nouveaux modes d'organisation pour la production de biens et de services (ce que révèlent des expressions telles que *production en flux tendus, gestion de la qualité totale, stratégie de mise en réseau, déréglementation* ainsi que les nouvelles approches en matière de contrôle de la qualité, de gestion du chaos, du nouveau manque de transparence, de la société du risque, de l'organisation globale de la pensée, etc.), l'intérêt du *nouvel individu* semble être stimulé par des formes d'enseignement et d'apprentissage plus flexibles.

Le système actuel d'enseignement et d'apprentissage dispense une formation d'ensemble. En assurant l'enseignement d'un grand nombre de disciplines, ce système permet à l'apprenant d'établir un lien individuel et subjectif entre les différentes matières qui lui sont proposées et, en outre, de créer des synergies, par exemple en opérant un choix diversifié de matières. A cet égard, le système de la formation d'ensemble révèle une grande complexité.

La transition d'une formation d'ensemble sanctionnée par un diplôme général vers un système - relativement moins complexe - de formation modulaire s'effectue cependant en douceur, lorsque

□ le nombre de matières qui sont (ou doivent être) proposées et, le cas échéant, validées, est plus restreint;

□ les matières peuvent être suivies en fonction de spécialités (la somme des certificats validés forme alors le diplôme d'ensemble);

□ l'étude de chaque matière est étalée dans le temps et, le cas échéant, s'effectue par niveaux (l'addition de tous les niveaux et, selon les cas, de tous les segments formant une matière, composent un certificat dont la somme constitue elle-même le diplôme d'ensemble).

□ chaque niveau - ou segment - de qualification est scindé en de nombreuses unités notionnelles (modules) dont l'agencement n'est pas obligatoirement séquentiel - chronologique - mais que chaque individu peut au contraire enchaîner dans l'ordre qui lui convient en vue d'atteindre le niveau - ou le segment - de qualification. La somme de tous ces segments (ou niveaux) forme un certificat, dont la somme constitue le diplôme d'ensemble. C'est tout au moins à ce niveau que la pédagogie traditionnelle ne remplit plus son rôle. Elle doit alors céder la place à des formules personnalisées d'enseignement et d'apprentissage, en utilisant par exemple la pédagogie de l'enseignement programmé.

Comme le montre ce type de formation par niveaux, la question de savoir *ce qu'est un module* appelle des réponses diverses. Je définis le module comme la plus petite unité d'(auto)formation et, le cas échéant, d'(auto)éducation, dont chaque apprenant peut moduler la forme et le contenu - également par matières ou



Hans Dieter Hammer

Directeur d'études au Westfalen-Kolleg (Dortmund) ainsi qu'au Rahel-Varnhagen Colleg de

Hagen - Instituts chargés de l'obtention du niveau baccalauréat pour les adultes actifs ou ayant une expérience professionnelle

Un système de formation basé sur le droit aboutit à un système de formation d'ensemble. Un système de formation qui privilégie le déploiement des initiatives personnelles aboutit à un système de formation modulaire. En conséquence, la formation modulaire ainsi que l'apprentissage (ou la formation) d'ensemble découlent essentiellement du système de valeurs de la société qui en fait le choix. Ces deux conceptions peuvent toutefois s'enrichir mutuellement, tout au moins dans le domaine de la formation post-secondaire (formation supérieure, formation professionnelle supérieure et formation professionnelle continue) ainsi que pour la reconnaissance des activités non rémunérées, lorsque tous les jeunes et tous les jeunes adultes se voient auparavant ouvrir l'accès à une profession (ce qui constitue un devoir pour la société en vue de réduire le chômage des jeunes dans tous les pays de l'Union européenne).



“(…) le système de formation du Royaume-Uni adopte une stratégie d’individualisation plus marquée (…) alors que le système allemand souligne plus fortement le caractère juridiquement exigible que revêt l’acquisition d’une qualification.”

“Ainsi, dans le système allemand, tout est (…) réglé et, en outre, défini selon des principes constitutionnels, ce qui permet en conséquence de former un recours devant un tribunal.”

par spécialités. Cette manière de définir les modules permet ainsi de mieux répondre aux exigences de souplesse de l’enseignement ou de l’apprentissage. En outre, elle permet à l’individu d’accéder à des formules d’enseignement - et à des risques - nouveaux, car la dynamique créée par la définition et la mise en oeuvre de stratégies et d’objectifs individuels de formation et de certificats (à l’aide de séquences modulaires) possède à cet égard une certaine analogie avec les jeux informatiques: réussite et échec, plaisir et frustration (jusqu’à la réalisation d’objectifs partiels [modules] dans le cadre d’une séquence de formation donnée, définie librement, d’une façon modulaire et pratique, ne comportant même parfois aucune épreuve écrite) ne sont pas incompatibles et une réussite peut intervenir immédiatement après une première tentative malheureuse, moyennant un effort suffisant. Le travail fourni s’avère ainsi payant!

D’autre part, même si la motivation est moins forte, cette formule incite tout de même à travailler, comme dans le conte des Frères Grimm intitulé *Jean-qui-rit*. Cela signifie que l’individu offre sa valeur d’échange en vue d’atteindre une valeur d’utilisation qui est, provisoirement, supérieure.

C’est à ce moment que la société doit remplir son devoir vis-à-vis des jeunes et doit dépasser la pensée dialectique en vue d’offrir une sécurité accrue à chacun d’entre eux. Chaque individu non seulement peut - mais également doit - exiger que la société remplisse ses obligations, ce qui ne peut être réalisé sans une volonté au niveau social.

Les deux modes de pensée décrits ci-dessus existent dans la société européenne. A cet égard, le système de formation du Royaume-Uni (ci-après *système britannique*) adopte une stratégie d’individualisation plus marquée (l’effort est payant - il suffit de vouloir) alors que le système allemand souligne plus fortement le caractère juridiquement exigible que revêt l’acquisition d’une qualification. Cela signifie que la loi garantit à un individu l’accès à un réseau de relations - et que la société a le devoir de répondre d’une manière différenciée aux exigences de chaque individu.

A quel niveau - et de quelle manière - une approche modulaire est-elle applicable dans le système de formation allemand? A ce sujet, j’aimerais comparer certains aspects caractéristiques des systèmes de formation anglais et allemand. Pour ce faire, j’ai rassemblé certaines expériences acquises dans le cadre d’un programme d’échange de l’Union européenne ainsi que par des sources bibliographiques et des contacts étendus.

L’entrée dans le système d’apprentissage à l’issue de l’éducation primaire (à partir de dix/onze ans) jusqu’à la fin de la “formation de base” (*Grundbildung* = “première maturité” à 16 ans).

en Grande-Bretagne: elle s’effectue après l’obtention du *General Certificate of Secondary School (GCSE)* et

en Allemagne: elle s’effectue après l’obtention de la *Sekundarstufe 1* (Premier niveau secondaire).

Dans les deux pays, la scolarité est obligatoire jusqu’à 16 ans; toutefois, en Grande-Bretagne, cette obligation s’arrête à 16 ans, que les jeunes aient - ou non - obtenu un diplôme, alors qu’en Allemagne, la scolarité est en règle générale obligatoire (filiales professionnelles) jusqu’à 18 ans, ce qui prolonge ainsi la validité des exigences et des devoirs juridiques liés à cette obligation (selon le principe que l’élève doit obtenir un diplôme scolaire). C’est seulement par la suite - soit à partir de 19 ans - que commence la phase de la formation continue en Allemagne, alors qu’en Grande-Bretagne, elle s’applique dès la sortie du système scolaire, dès l’âge de 16 ans.

En outre, le déroulement de la scolarité jusqu’à la fin de la “formation de base” est très différent dans les deux pays. Le système anglais s’organise très tôt autour d’un modèle national de contrôle des connaissances, qui correspond en Allemagne aux *Zentralprüfungen* (examens nationaux). Tous les élèves d’une même classe d’âge sont évalués à 7, 11 et 14 ans et *dirigés* - apparemment indépendamment du résultat des examens et selon un schéma de différenciation interne, jusqu’à l’examen de fin d’étude (GCSE) à 16 ans. Aucun règlement ne prévoit de réorientation ou de redoublement. En revanche,



à l'intérieur du système allemand, l'élève est *guidé* avec l'ensemble de ses camarades de classe au sein des différentes filières scolaires: *Hauptschule* (cycle court à caractère pratique succédant à l'école primaire), *Realschule* (collège), *Gymnasium* (lycée, cycle de 9 ans), *Gesamtschule* (établissement réunissant l'enseignement primaire et secondaire). Ainsi, dans le système allemand, tout est réglé, inscrit dans la loi et, en outre, défini selon des principes constitutionnels, ce qui permet en conséquence de former un recours devant un tribunal. Cela vaut tant pour l'accès aux différentes filières de formation secondaire assurant la "formation de base" que pour le passage d'une filière à l'autre ainsi que pour l'évaluation des connaissances, l'association des élèves et des parents ainsi que pour les règles en matière de redoublement, de diplômes de fin d'études, etc. Les établissements scolaires sont tenus de respecter ce principe d'ancrage dans la loi. Cette obligation s'inscrit dans le respect des droits légaux auxquels chacun peut prétendre, alors que ce type de pensée est fondamentalement absent en Grande-Bretagne (par exemple, il n'existe aucune obligation de redoublement d'une classe).

Par ailleurs, en Allemagne, conformément à la pensée de Humboldt, le devoir de l'école est de dispenser une formation générale au cours de la "formation de base" qui conduit à la "première maturité" (16 ans), et opère une séparation nette entre d'une part, l'école, et, d'autre part, le monde de l'économie et l'industrie, la scolarité des élèves n'étant interrompue que pour de brefs stages en entreprise destinés à l'orientation professionnelle. Au Royaume-Uni, en revanche, il n'est pas rare que certains jeunes, lassés de l'école, demandent dès quatorze ans à des entreprises locales de leur dispenser une formation orientée vers des exigences professionnelles spécifiques.

Indépendamment de ce dernier type de formation (Training) qui prépare les jeunes à occuper un poste de travail spécifique, les deux systèmes nationaux se différencient également au niveau de la qualité et du contenu des matières et des disciplines enseignées dans la partie secondaire de la "formation de base". Alors qu'en Allemagne, au cours des six dernières années de cette "formation de

base" qui débouche sur le diplôme de fin d'études secondaires, les élèves reçoivent un enseignement plutôt diversifié puisque ce dernier consiste en douze matières tirées de neuf disciplines (avec sept matières supplémentaires annuelles autorisées), les écoles britanniques imposent aux élèves neuf (plus une) matières dont l'enseignement relativement approfondi se poursuit jusqu'à l'examen national de fin d'études (GCSE), qui comporte en règle générale une seule langue étrangère, dont l'étude ne peut excéder deux ans. Dans les écoles allemandes en revanche, une langue étrangère (au minimum) est enseignée pendant six ans (et jusqu'à trois langues étrangères au lycée) jusqu'au diplôme de fin d'études générales secondaires. D'autre part, dans le système anglais, pour réussir l'examen national de fin d'études (GCSE) que les élèves passent à 16 ans, il suffit de réussir une seule matière avec la note minimale de 1 (les notes allant de 1 à 7). Pour entrer dans l'enseignement secondaire supérieur (niveau du *A-Level* = baccalauréat), la présentation de l'attestation de réussite à cinq certificats du GCSE est exigée. Dans le système allemand en revanche, la loi exige que les enseignants accordent (en moyenne) la mention *ausreichend* (+ passable, soit la moins bonne des quatre notes) pour l'ensemble des matières enseignées dans les différentes filières.

Cette vision simplifiée montre déjà clairement qu'en Angleterre, l'école, les filières et les enseignants orientent les élèves *d'une manière modulaire* (acquisition de qualifications dans des matières spécifiques), avec toutes les conséquences que cela entraîne pour la fonction d'enseignant et leur formation (professeur principal, professeur chargé de l'orientation des élèves, diplômés en gestion d'entreprise pour les procédés d'apprentissage), alors que dans le système allemand, les enseignants guident l'ensemble des élèves vers le même diplôme général, les notes obtenues ayant des conséquences juridiquement définies pour l'entrée dans l'enseignement secondaire général et professionnel qui, rappelons-le, dispense une formation générale. A cet égard, il existe en Allemagne une éthique différente concernant les enseignants et leur formation.

"...(alors que) l'Allemagne (...) opère une séparation nette entre d'une part, l'école, et, d'autre part, le monde de l'économie et l'industrie, (...) au Royaume-Uni, en revanche, il n'est pas rare que certains jeunes, lassés de l'école, demandent (...) à des entreprises locales de leur dispenser une formation orientée vers des exigences professionnelles spécifiques."

"Alors qu'en Allemagne (...) les élèves reçoivent un enseignement plutôt diversifié (jusqu'au diplôme de fin d'études secondaires) (...), les écoles britanniques imposent aux élèves neuf (plus une) matières dont l'enseignement relativement approfondi se poursuit jusqu'à l'examen national de fin d'études."

Il apparaît "(...) clairement qu'en Angleterre, l'école, les filières et les enseignants orientent les élèves d'une manière modulaire (...), alors que dans le système allemand, les enseignants guident l'ensemble des élèves vers le même diplôme général (...)"



“Le système anglais est très flexible, mais il n’ouvre aucun droit - même pour l’accès à l’enseignement supérieur.”

La formation secondaire générale et professionnelle et la transition école-profession à l’issue de la “formation de base”.

Ce concept n’existe pas dans le système britannique. Outre-Manche, la formation continue peut débiter dès la fin de la scolarité obligatoire (16 ans). C’est à ce niveau que les jeunes choisissent des filières différentes en fonction du nombre de certificats (et des notes) obtenus lors de l’examen de fin d’études (GCSE) (voir ci-dessous le schéma 1 intitulé *Cadre national de qualification du NCVQ*):

□ la formation secondaire supérieure (deux ans) en établissement scolaire: elle consiste en une étude approfondie de deux à trois matières (environ 18 à 24 heures hebdomadaires) - ces matières correspondant aux *Fachsegmente* allemands - qui, au terme de deux années, parfois modulables par semestres, peuvent conduire à l’obtention de *A-Levels*. Ces derniers ouvrent l’accès aux filières supérieures dont la spécialité et le programme correspondent ou, le cas échéant, à un apprentissage de niveau supérieur;

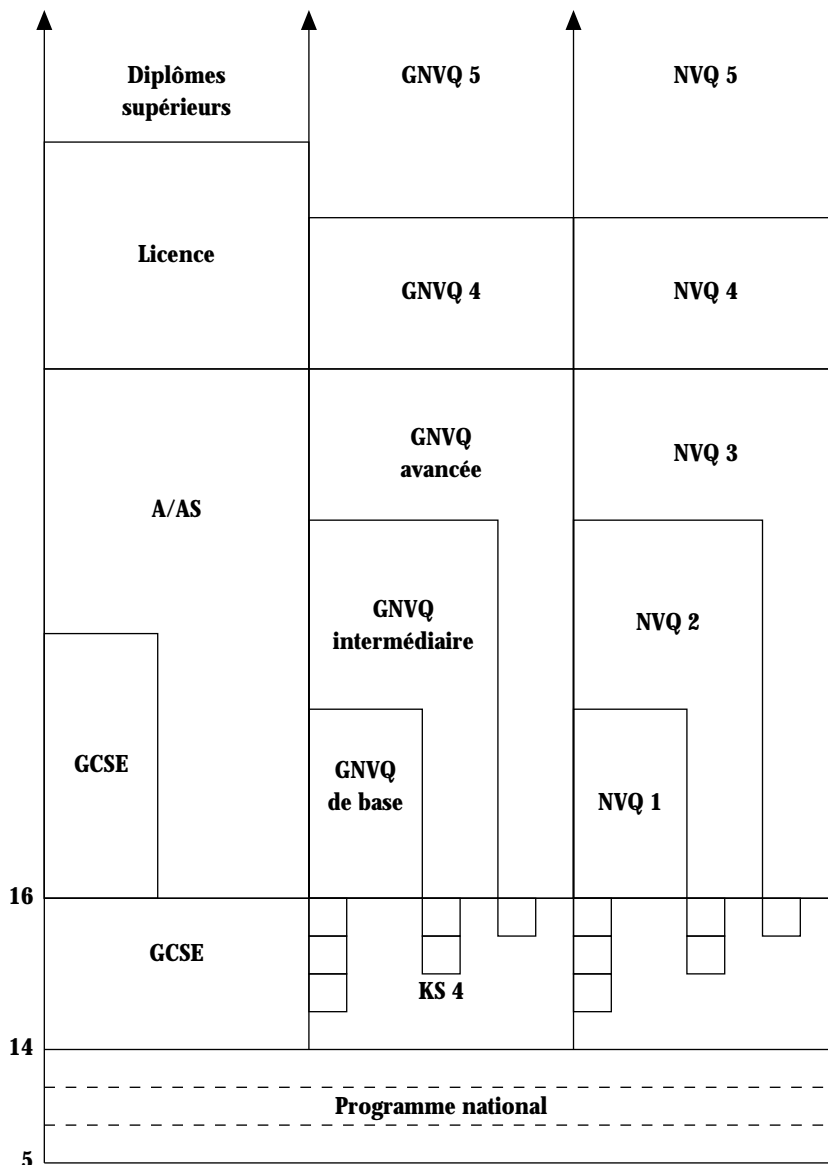
□ la formation professionnelle générale (*GNVQ = General National Vocational Qualification, niveau 1 à 3, dans les écoles [formation d’une durée d’environ un à deux ans]*): il s’agit d’une formation professionnelle générale approfondie, qui propose 14 filières différentes dotées d’une structure modulaire. La réussite du *GNVQ*, niveau 3, correspond ainsi à deux *A-Levels* et ouvre également l’accès aux formations supérieures spécialisées correspondantes et, éventuellement, à un apprentissage de niveau supérieur;

□ la qualification en entreprise pour les travailleurs (et pour les personnes exerçant une activité non rémunérée) et, le cas échéant, la qualification à temps plein à l’école (*NVQ = National Vocational Qualification, niveau 1 à 3*): ce schéma permet d’acquérir des éléments de qualification modulaires aux niveaux précités, dans l’ordre et selon le rythme de son choix, en entreprise ou à l’école. La somme de tous les modules qu’il est possible d’acquérir dans un niveau pour une activité professionnelle ou sur un lieu de travail permettent d’obtenir le certificat de fin d’études. Le nombre d’emplois et, le cas échéant, d’activités pouvant aboutir à un certificat n’est, dans la plupart des cas, pas limité. L’obtention d’un diplôme n’est pas requise pour exercer une profession. Il n’est pas nécessaire de passer un examen écrit pour accéder à une qualification: la pratique est suffisante. L’obtention du *NVQ* niveau 3 ouvre l’accès à l’enseignement supérieur ou à l’apprentissage de niveau supérieur.

Pour les trois formes et filières citées ci-dessus:

□ toutes les matières peuvent être passées sans limite d’âge et de tentatives;

**Schéma 1:
Cadre national de qualification du NCVQ**



Source: GNVQ Information Notre, NCVQ London 1993



□ les certificats obtenus dans le cadre des *A-Levels*, du *GNVQ* et du *NVQ*, même partiellement réussis, peuvent être combinés en vue de répondre aux exigences professionnelles correspondantes.

Le système anglais est très flexible, mais il n'ouvre aucun droit - même pour l'accès à l'enseignement supérieur. Les établissements d'enseignement supérieur, tout comme les employeurs, établissent librement leurs modalités de recrutement. Chaque individu recherche l'employeur *adapté* ou l'établissement d'enseignement supérieur *adapté*. La structure traditionnelle sectorielle des associations et des chambres, qui ont acquis une légitimité historique en Allemagne et jouissent d'un statut juridique public, et qui sont donc dotées de règles contraignantes d'accès et d'enregistrement, de règles légales, de droits et d'obligations de service, et sont en outre soumises à la séparation entre le domaine public et le domaine privé, n'existe pas sous cette forme au Royaume-Uni. De ce fait, dans l'intérêt des individus, il est nécessaire d'en appeler constamment au respect de l'égalité des chances. Dans le cadre du débat sur l'égalité des chances, le NCVQ (National Council of Vocational Training) a pour mission, depuis 1986, de rassembler, de classer et de hiérarchiser tous les certificats de fin d'études des candidats selon des critères équitables. A cet égard, la hiérarchisation de ces qualifications (professionnelles) s'opère en cinq niveaux progressifs, d'après la structure établie pour les niveaux de formation, conformément à l'article 2, alinéa 2 de la Décision 85/368/CEE, chaque niveau étant constitué par la somme de modules à acquérir selon des critères définis, sans toutefois que soient spécifiées les conditions d'entrée ou de titres. Cela explique pourquoi la charte sociale CE/UE (voir par exemple le paragraphe 15: Droit à la **formation professionnelle** et non à l'**apprentissage**) n'est pas reprise par les Britanniques. Il existe certes un apprentissage de type dual en Grande-Bretagne, mais seulement pour les jeunes défavorisés.

A l'inverse, dans le système allemand, l'ouverture du droit à la formation respecte le principe de l'égalité des chances, que l'on considère comme un droit individuel. C'est sur cette base que s'établit le choix des filières d'enseignement

secondaire général et professionnel résumées ci-après - avec le passage de l'école à l'emploi - proposées aux jeunes à partir de 16 ans, en fonction des résultats obtenus à leur diplôme secondaire de niveau 1 (fin de la "formation de base"):

□ *les diverses filières de l'enseignement secondaire supérieur (deux à trois ans) ouvrant l'accès à l'enseignement supérieur (général et professionnel):* chacune de ces filières comporte huit matières, dont six dispensent une formation de base et deux une formation approfondie, dans le cadre d'un enseignement d'environ 31 à 35 heures hebdomadaires. L'addition des notes obtenues à l'issue des semestres et des examens de fin d'études permet d'obtenir l'*Allgemeine Hochschulreife* (littéralement "maturité supérieure générale") ou l'*Abitur* (baccalauréat). Parmi les six matières mentionnées figurent au minimum une ou deux langues étrangères;

□ *les formations professionnelles générales (deux ou trois ans) délivrant des diplômes de fin d'études (Fachhochschulreife (FHR) = "maturité supérieure spécialisée") pouvant ouvrir l'accès à l'enseignement supérieur:* cette filière propose selon les niveaux et les formules différents programmes professionnels généraux - à temps partiel ou à temps plein - composés d'un ensemble d'environ huit matières (dont une langue étrangère); la formule à plein temps correspond à environ 33 heures par semaine);

□ *la formation professionnelle duale (en général trois ans):* il s'agit d'une formation qui associe d'une part l'enseignement scolaire professionnel - qui ouvre l'accès à l'enseignement supérieur (FHR) et se compose d'environ six matières (et douze heures de cours hebdomadaires; l'introduction d'une langue étrangère est à l'essai) - et d'autre part la formation professionnelle en entreprise. Les entreprises assurant la formation sont agréées par l'Etat et préparent à quelque 370 professions réglementées (chiffre actuel) par des examens théoriques et pratiques de fin d'études devant les Chambres professionnelles mandatées par l'Etat.

Dans le cadre de la réglementation de la formation secondaire générale et professionnelle en Allemagne, toutes les formations en apprentissage sont ouvertes, éga-

En Allemagne "(...) les filières scolaires et professionnelles sont fondamentalement distinctes. (...) Certaines tentatives visent à mettre en place un système modulaire dans le domaine des langues (...) ainsi que pour diverses formations professionnelles dans le domaine de la formation continue.



“Au niveau de la formation secondaire générale et professionnelle, la société allemande est tenue de tout mettre en oeuvre afin que chaque jeune ait accès à une formation et à un emploi, et qu’il puisse ainsi s’intégrer d’une manière productive dans la société.”

lement à titre externe et sans condition d’âge. Les filières scolaires et professionnelles sont fondamentalement distinctes et ne peuvent donc pas être mises en parallèle. Certaines tentatives visent à mettre en place un système modulaire dans le domaine des langues (reconnaissance du niveau à l’entrée et à la sortie des filières) ainsi que pour diverses formations professionnelles dans le domaine de la formation continue. En outre, un système modulaire défini sous la forme d’un système d’unités d’enseignement/de matières est à l’étude pour les examens de fin d’apprentissage externe cités ci-dessus. De plus, toutes les formes d’apprentissage susmentionnées possèdent les caractéristiques suivantes:

- les certificats obtenus au cours de l’apprentissage professionnel secondaire sous ses différentes formes scolaires permettent de raccourcir d’une année la durée de la formation professionnelle duale. Cela vaut également pour les bacheliers qui entament une formation professionnelle duale;
- les formations qui ouvrent l’accès à l’enseignement supérieur permettent en outre d’accéder à la formation professionnelle supérieure;
- Les régimes d’assurance vieillesse légaux prennent en compte non seulement les périodes de formation professionnelle à ce niveau, mais également les périodes de formation scolaire qui ouvrent l’accès à l’enseignement supérieur.

Par ailleurs, un jeune titulaire d’un diplôme professionnel et à la recherche d’un emploi bénéficie de l’*als-ob-Regelung* (règle de principe) qui lui confère le droit à l’allocation chômage comme s’il avait déjà exercé une profession réglementée. La reconnaissance du statut de travailleur exerçant une activité non rémunérée se réduit ainsi à un nombre restreint de cas de figure. L’amélioration de cette situation est toutefois à l’examen. Parallèlement à ce système existent également les examens externes.

Cela signifie qu’au niveau de la formation secondaire générale et professionnelle, la société allemande est tenue de tout mettre en oeuvre afin que chaque jeune ait accès à une formation et à un

emploi, et qu’il puisse ainsi s’intégrer d’une manière productive dans la société.

La formation post-secondaire (formation dans l’enseignement supérieur, formation professionnelle supérieure, formation continue générale et professionnelle).

Dans les deux pays considérés, il est possible d’entrer dans le système de formation post-secondaire à partir de 18/19 ans. Au Royaume-Uni, il s’agit des programmes d’enseignement supérieur (conduisant aux diplômes de *Bachelor*, *Master*, etc.), de la formation professionnelle générale supérieure (aboutissant au GNVQ, niveaux 4 et 5) ainsi que des niveaux de qualifications de niveau supérieur en entreprise (NVQ, niveaux 4 et 5). L’organisation modulaire de ces niveaux de formation ainsi que l’ouverture de leur accès à titre individuel (égalité des chances) en est encore actuellement au stade de l’étude. Il existe en outre certains cours pour adultes, ouvrant l’accès à l’enseignement supérieur et organisés de façon modulaire en fonction des filières d’étude (Access-Course), de courte durée et ne comportant qu’un nombre restreint d’heures hebdomadaires d’enseignement.

En Allemagne, en revanche, il existe dans ce domaine toute une série de possibilités, car le système de formation, en ce qui concerne tant l’accès à l’enseignement supérieur des travailleurs que les formations professionnelles de niveau supérieur ou encore l’enseignement supérieur lui-même, est régi par des dispositions légales. A cet égard, la reconnaissance du droit à l’égalité de traitement pour tous - également pour les agents de maîtrise et les techniciens - ne s’exerce qu’à partir de l’accès à l’enseignement supérieur (niveau 3 conformément à la décision 85/368/CEE, *op. cit.*). Selon mon analyse des motifs invoqués par les Britanniques (reconnaissance du système GNVQ/NVQ au niveau 3 comme équivalent du *A-Level*), les qualifications correspondantes du système britannique existent déjà dans la directive européenne à partir des niveaux 3 et 4 (annexe D de la directive 92/51/CEE). Il ne faut pas accorder une importance exagérée à ce point.

En Allemagne, toutefois, il est nécessaire que l’Etat réglemente la reconnaissance



des professions en formation continue, également au delà de l'accès à l'enseignement supérieur.

Ces éléments peuvent se résumer comme suit:

L'organisation modulaire d'un système de formation découle d'un ordre social profondément ancré dans la tradition libérale, et qui évalue les capacités de chaque individu d'après le niveau que la majorité des individus peut atteindre, sans que les droits de chacun d'entre-eux puissent être mis en doute. Ces capacités sont mises entre parenthèses ou, le cas échéant, trans-

férées. A cet égard, le système britannique de formation par modules recèle un énorme potentiel pour l'Europe, et peut beaucoup apporter au système allemand de formation continue générale et professionnelle (post-secondaire) ainsi qu'aux filières s'adressant aux individus exerçant une activité non rémunérée. Sur ce point, je renvoie aux approches concernant les projets de formation actuellement débattues en Allemagne. Toutefois, comme le montre la forte différence du taux de chômage des jeunes au Royaume-Uni et en Allemagne, l'organisation modulaire de la formation ne semble pas être encore adaptée au passage école-emploi.

Bibliographie

U. Lauterbach: Internationales Handbuch der Berufsausbildung; Nomos-Verlag 1995

Eurydice und CEDEFOP: Strukturen der allgemeinen und beruflichen Bildung in den Mitgliedstaaten der EG; Brüssel 1990

Eurydice: Die Bildung im Elementar- und Primarbereich in der EU; Brüssel 1994

R. Hrbek: Europäische Bildungspolitik und die Anforderungen an das Subsidiaritätsprinzip; Nomos-Verlag 1994

Der Arbeitsminister des UK: Berufsbildung in Großbritannien - Übersicht (deutsch); London 1994

Schriften, Prospekte und Materialien des NCVQ bis 1994; London

D. Handley: Vocational Qualifications in England, Wales and Northern Ireland, NCVQ London 1994

A. Smithers: All Our Futures - Britain's Education Revolution; Channel 4 Publication 1993; ISBN 1851440844

E. Clarke, Th. Lange, R. Shackleton, S. Walsh: Die politische Ökonomie der Berufsbildung in Großbritannien und Deutschland; Zeitschrift für Pädagogik 40/1994, S. 373-388

Sekretariat der ständigen Konferenz der Kulturminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK): Das Bildungswesen

in der Bundesrepublik Deutschland - Dossier für das Bildungsinformationsgesetz in der EG; Bonn 1993

W. D. Grünert: Das deutsche System der Berufsausbildung - Geschichte, Organisation, Perspektive, Nomos-Verlag 1993

W. Schlaffke: Wer mehr weiß, kann mehr leisten - Das duale System der beruflichen Bildung sichert den Standort Deutschland; AUXILIUM - Beiträge zur Jugendbildung (4)1995 S. 6-8

Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft: Berufsbildungsbericht 1994; Bonn 1994

Bereinigte amtliche Sammlung der Schulvorschriften des Landes Nordrhein-Westfalen (BASS) 1995/1996; Verlag Ritterbach 1995

H. D. Hammer: Hochschulzugang in Deutschland - Entwicklung, Struktur, Perspektiven - mit besonderer Darstellung des Zweiten Bildungswegs in der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung; Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf 1994; ISBN 3-928204-16-5

OECD: Education in OECD-Countries, Paris 1993

G. Igl: Rechtsfragen des freiwilligen sozialen Engagements - Rahmenbedingungen und Handlungsbedarf - Gutachten im Auftrag des Bundesministeriums für Familie und Senioren (BMFuS); Schriftenreihe des BMFuS, Band 26, Bonn 1994



Ulrich Wiegand

travaille depuis octobre 1991 à la fédération du patronat allemand Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, à Cologne.



Les modules dans la formation professionnelle

Lorsqu'on aborde

- **les stratégies susceptibles de renforcer l'attrait, l'efficacité et la flexibilité de la formation professionnelle,**
- **la dimension européenne à conférer à la formation professionnelle,**
- **la corrélation entre les systèmes nationaux de formation et les développements européens (article 137 du Traité de Maastricht),**

les modules, les qualifications partielles, les unités de formation, ou même la modularisation de la formation professionnelle sont des solutions proposées de plus en plus souvent. Le débat n'est guère différencié. En Allemagne, on craint que le système dual puisse se trouver mis en cause par des modules articulés à l'échelon européen, la corrélation entre perspective européenne et perspective nationale ne faisant pas l'objet d'une attention suffisante et les répercussions indirectes de la propension croissante aux formules modulaires dans les systèmes européens de formation professionnelle n'étant par ailleurs guère prises en compte. Les définitions existantes (par exemple dans le cadre de la Décision du Conseil 85/368/CEE du 16 juillet 1985 concernant la correspondance des qualifications de formation professionnelle entre Etats membres des Communautés européennes) préjugent dès aujourd'hui des futures structures au niveau communautaire. C'est dans ce contexte que s'inscrit la prise de position de l'auteur.

des modules: formation initiale, formation continue ou les deux.

Formes de modularisation en Europe

a) formes universelles de modularisation, couvrant l'ensemble du système national

Exemples: le Portugal, l'Espagne, qui dans le cadre de la mise en place de leurs systèmes nationaux de formation professionnelle (initiale et continue) élaborent des formules modulaires.

b) modules spécifiques à certains cours ou secteurs

Offres spéciales à l'intention de certains groupes cibles, par exemple jeunes chômeurs.

c) modules isolés

Exemple: modules pouvant exister hors du contexte d'un système national de formation.

Exemple: modules transnationaux.

Perspective européenne

Pour certains Etats membres, les modules représentent une première démarche essentielle vers la mise en place d'un système national de formation professionnelle ou une stratégie de développement de ce système.

On entend par "module" un élément de qualification ou un ensemble de qualifications circonscrit, contrôlable et de brève durée.

La notion de module porte nettement l'empreinte du système britannique de formation. De nettes différences peuvent exister d'un Etat membre à l'autre en fonction des divers systèmes de formation. Un aspect important est celui de l'articulation

En prenant pour référence le système allemand de formation professionnelle, on peut dire que les modules présentent les caractéristiques générales suivantes:

- leur grand nombre (avec, pour exemple extrême, l'Ecosse et ses 2.700 modules relevant de 11 champs professionnels),
- leur taux élevé de révision (c'est ainsi qu'en Ecosse, jusqu'à 300 modules sont révisés chaque année),
- la médiocre transparence des contenus et des critères de qualification,
- un faible contrôle de qualité,
- un certain flou dans la structure de la qualification globale,

"Pour certains Etats membres, les modules représentent une première démarche essentielle vers la mise en place d'un système national de formation professionnelle ou une stratégie de développement de ce système."



□ en règle générale, l'absence d'homologation (telle qu'elle est prévue par la loi allemande sur la formation professionnelle) de l'aptitude de l'établissement de formation et du personnel de formation,

□ le fait que les examens à l'issue d'un module ne sont pas de règle, des certificats étant parfois délivrés à titre de résultat d'une évaluation continue,

□ le fait que les modules transmettent des éléments d'une qualification, et non pas une compétence professionnelle globale d'action (telle qu'elle correspond en Allemagne à la notion de profession).

De plus en plus, les Etats membres de l'UE cherchent à structurer et à renforcer la formation professionnelle; il s'agit là d'une tendance positive à laquelle la création de modules peut contribuer.

Il convient de rappeler dans ce contexte qu'en vertu de l'article 127 du Traité de Maastricht, la responsabilité en revient aux Etats membres. A l'avenir encore, les modules élaborés en commun dans le cadre de programmes ou initiatives communautaires ne sauraient avoir de caractère contraignant pour les Etats membres. C'est aux instances nationales intéressées qu'il appartient de décider de leur prise en compte, et notamment de leur reconnaissance, la Commission des Communautés européennes n'ayant qu'une compétence subsidiaire.

Perspective allemande

La formation professionnelle dispensée dans le cadre du système dual mène directement à l'aptitude professionnelle et constitue en même temps la base de l'apprentissage permanent. Elle demeure la clé de voûte de la formation des travailleurs qualifiés en Allemagne.

L'un des fondements essentiels du système de formation est la notion de profession. Une profession est davantage que la simple addition d'un certain nombre de qualifications partielles exploitables. L'objectif de la formation est l'aptitude à l'exercice de la profession, qui implique l'acquisition de la nécessaire expérience professionnelle. La notion de profession est

appelée à garder toute son importance. Elle garantit que la formation représente davantage que la simple juxtaposition de qualifications partielles: le jeune reçoit, sur la base de règlements de formation applicables dans l'ensemble du pays, uniformes, transparents et formulés avec le concours des entreprises, une qualification professionnelle globale garantissant aptitude et flexibilité professionnelles.

L'élément fondamental: le système dual, axé sur la notion de profession, dispense pour une profession de formation clairement définie une qualification professionnelle sanctionnée par un certificat. L'employeur sait quelle est la qualification minimum qu'il peut attendre du travailleur. Les modules ne peuvent assurer cette transparence. Les employeurs ne pourraient avoir la certitude que les qualifications offertes correspondent aux qualifications dont l'entreprise a besoin.

Si les modules venaient à supplanter la notion de profession en tant que base de la formation permanente, les entreprises tout comme les travailleurs en feraient les frais parce que la conséquence en serait une pression constante pour l'adaptation des qualifications acquises. La formation professionnelle transmet quant à elle une ample qualification de base, qui contribue à garantir un niveau élevé de mobilité et de flexibilité au sein de l'entreprise - et sur le marché du travail.

La loi sur la formation professionnelle ne permet de former les jeunes de moins de 18 ans qu'à des professions de formation reconnues. De ce fait, une modularisation impliquant des éléments ou des ensembles de qualifications circonscrits, contrôlables et de brève durée est exclue pour ce groupe, notamment pour des raisons juridiques. Il n'en est pas moins d'ores et déjà possible de recourir à la modularisation en tant que méthode pédagogique, pour transmettre des contenus dans le cadre des professions de formation existantes.

Le système dual permet une ample différenciation de la formation en fonction des performances et des aptitudes des jeunes. Il autorise pendant la formation des offres complémentaires (par exemple cours de langues en vertu de l'article 44 de la loi sur la formation professionnelle),

"(...) les modules transmettent des éléments d'une qualification, et non pas une compétence professionnelle globale d'action (telle qu'elle correspond en Allemagne à la notion de profession)."

"L'un des fondements essentiels du système de formation est la notion de profession. Une profession est davantage que la simple addition d'un certain nombre de qualifications partielles exploitables."

Le système dual "(...) dispense pour une profession de formation clairement définie une qualification professionnelle sanctionnée par un certificat. (...) Les modules ne peuvent assurer cette transparence."



“Pour les jeunes en situation d'échec scolaire ou handicapés qui ne sont pas en mesure d'acquérir un certificat dans une profession de formation reconnue, les formules modulaires peuvent représenter une possibilité d'améliorer leur insertion professionnelle.”

qui sont facultatives et dont les acquis sont validables, ce qui permet de promouvoir les jeunes performants et de leur fournir une motivation supplémentaire. L'attrait de la formation professionnelle duale s'en trouve renforcé. Par ailleurs, ces qualifications complémentaires permettent de réagir rapidement à un besoin spécifique de qualifications de la part des entreprises.

Pour les jeunes en situation d'échec scolaire ou handicapés qui ne sont pas en mesure d'acquérir un certificat dans une profession de formation reconnue, les formules modulaires peuvent représenter

une possibilité d'améliorer leur insertion professionnelle.

Dans le cadre de la qualification professionnelle des adultes, l'élaboration et l'utilisation de modules constituent un aspect positif. Il existe déjà toute une série de qualifications courtes validables, notamment dans la formation continue de promotion. Ces qualifications constituent, à l'issue d'une formation initiale, une importante offre de formation qu'il importera de développer encore à l'avenir en fonction des besoins des entreprises. Les dispositions législatives existantes suffisent à cet effet.



Modularisation et réforme des qualifications au Royaume-Uni: quelques réalités

La modularisation

La mise en place de programmes d'enseignement secondaire basés sur des modules ou des unités est allée de pair avec une expansion massive du nombre des étudiants à plein temps de l'enseignement supérieur au Royaume-Uni et celle du secteur universitaire, qui a absorbé les anciens "Polytechnics". De nombreuses universités considéraient la modularisation comme un moyen d'atteindre une plus grande flexibilité en permettant diverses combinaisons de matières et en encourageant les études à temps partiel et en mode mixte pour les nouveaux étudiants, dont le nombre venait d'augmenter. "Modulariser" est devenu l'une des principales préoccupations de la fin des années 1980 et du début des années 1990, et la littérature et les conférences de cette époque portent témoignage de l'étendue du changement et des turbulences qu'il avait créés. Mais avec quels résultats? La possibilité de mettre au point de nouveaux programmes répondant aux besoins d'un nombre plus grand d'étudiants et les préparant au marché de l'emploi agité des années 1990 a été proposée, mais rarement mise à profit.

On peut se demander dans quelle mesure l'objectif d'une plus grande flexibilité a été atteint dans la réalité et pour la majorité. De nombreuses structures et réglementations subsistent, qui découragent le choix et laissent les contenus et les structures des filières d'enseignement dans l'état où ils étaient avant la réforme. Quant au développement des compétences liées à l'emploi, par exemple l'esprit d'entreprise, l'autopromotion ou le travail en réseau, il reste au niveau des déclarations d'intention. Dans l'ensemble des filières du secondaire, la place faite aux

langues étrangères et à l'informatique reste chroniquement insuffisante. Dans tous ces domaines, la modularisation pourrait avoir produit des programmes meilleurs, mais cela n'a pas été le cas.

Les qualifications professionnelles

Les "National Vocational Qualifications" (NVQ) et leurs équivalents écossais, les SVQ, ont été mises au point au cours des huit dernières années à la suite de la parution du Livre blanc "A New Training Initiative" (Manpower Services Commission MSC 1981) et de la révision des qualifications professionnelles (MSC/Ministère de l'Education et de la Science DES 1986). Le principal message de ces publications était que l'enseignement et la formation professionnelle n'avaient plus de prise sur la réalité du monde du travail et ne répondaient plus aux besoins du nouveau marché de l'emploi de l'époque postindustrielle. L'enseignement supérieur n'échappait pas à cette critique, que résumait fort bien le titre d'un article publié par le journal "The Independent" en novembre 1993: **"Ils sont peut-être intelligents, mais savent-ils travailler?"**

Les nouvelles qualifications professionnelles se distinguent radicalement de celles qui les ont précédées. Il en existe de deux types.

La **"National Vocational Qualification" (NVQ)** est une qualification basée sur l'expérience du travail et se composant d'unités développées à partir de la pratique professionnelle. Une NVQ décrit les normes de performance pour des activités professionnelles plutôt que de fixer un programme de formation. L'évaluation est



Sue Otter

est actuellement consultante indépendante. Elle est conseillère pour l'enseignement supérieur de la "Sector

Skills Partnership Division" du ministère de l'Education et de l'Emploi et travaille sur le développement de qualifications professionnelles nationales de niveau supérieur.

La nature et la structure des qualifications des personnes de plus de 16 ans ont connu une transformation radicale au Royaume-Uni au cours de la dernière décennie. De nombreuses filières traditionnelles de trois ans de l'enseignement secondaire ont été modularisées et réorganisées en semestres plutôt qu'en années scolaires. D'autre part, un système complètement nouveau de qualifications professionnelles réformées a vu le jour, fortement soutenu par le gouvernement, qui offre des itinéraires alternatifs vers le monde du travail et l'enseignement supérieur. Jamais les chances n'ont été meilleures pour mettre en place un système souple de qualifications répondant aux besoins des jeunes et des adultes et apportant un soutien important à ceux qui entrent ou progressent sur le marché de l'emploi. Cet article décrit quelques aspects de ces réformes.

"On peut se demander dans quelle mesure l'objectif d'une plus grande flexibilité a été atteint dans la réalité et pour la majorité."



“La “National Vocational Qualification” (NVQ) est une qualification basée sur l’expérience du travail et se composant d’unités développées à partir de la pratique professionnelle.”

“Les GNVQ viennent compléter de façon très utile le système de qualification NVQ. Elles dispensent une qualification initiale avec une forte approche professionnelle et offrent un plus grand potentiel de passerelles vers les études universitaires que les NVQ entièrement basées sur le monde du travail.”

basée sur le travail lui-même et sur l’observation du candidat sur son poste de travail. La relation étroite avec l’emploi a été établie et est contrôlée par des instances appelées “Lead Bodies”, qui sont des groupes d’employeurs représentant différents secteurs responsables de l’élaboration et de la mise à jour des qualifications dans leur domaine.

Les NVQ concernent toutes les personnes en cours d’emploi, des jeunes travailleurs débutants aux cadres dirigeants. En réalité, le système des NVQ représente, ou pourrait aspirer à représenter, une structure basée sur la réalité professionnelle en vue d’un apprentissage tout au long de la vie.

La **“General National Vocational Qualification”** (GNVQ ou, en Ecosse, GSVQ) représente le deuxième type de qualification mis au point en 1992. Les GNVQ ont également une structure modulaire, et chacune comprend d’une part des unités obligatoires et des compétences centrales définies au niveau national et d’autre part des unités optionnelles. Leur structure ressemble à celle de nombreuses filières et formations basées sur des modules. Les GNVQ fournissent une vaste formation professionnelle de base et elles ont été conçues pour être dispensées dans le cadre d’un enseignement à plein temps avec une faible présence sur le poste de travail. La “Advanced GNVQ” est particulièrement importante dans l’enseignement secondaire supérieur puisqu’elle est conçue pour atteindre le même niveau que les “A levels”. Le développement éventuel de GNVQ à des niveaux plus élevés a fait l’objet de consultations entre le NCVQ et les instances de l’enseignement supérieur, et ce domaine pourrait connaître un développement important à l’avenir.

Les GNVQ viennent compléter de façon très utile le système de qualification NVQ. Elles dispensent une qualification initiale avec une forte approche professionnelle et offrant un plus grand potentiel de passerelles vers les études universitaires que les NVQ entièrement basées sur le monde du travail. Les GNVQ ont connu un succès remarquable, puisque selon l’UCAS (le Service des admissions à l’université et dans l’enseignement secondaire), 40 % des personnes qui suivent un enseigne-

ment après l’école obligatoire suivent un programme GNVQ, et qu’un tiers de tous ceux qui entrent dans l’enseignement supérieur auront suivi ce système d’ici quelques années.

L’évaluation

L’évaluation des nouvelles qualifications professionnelles est basée sur un ensemble de critères et vise tout simplement à distinguer un candidat compétent d’un candidat qui ne l’est pas encore. L’évaluation ne donne pas lieu à une notation ou à un classement, le candidat ne pouvant que réussir ou échouer. Les principes en matière d’évaluation des NVQ/SVQ sont décrits en détail dans le guide des NVQ (NCVQ 1995) et ils ont été révisés récemment dans le rapport du Beaumont Committee (1995). L’évaluation comporte deux éléments importants:

- le candidat doit apporter la preuve de sa capacité à atteindre le niveau fixé dans les unités. Il doit par conséquent jouer un rôle actif dans l’évaluation ou apporter des éléments de preuve à un évaluateur. L’évaluation peut comprendre l’observation directe sur le poste de travail ou à partir d’activités simulées (projets et tâches), ainsi que des éléments supplémentaires de connaissance et de compréhension. Elle peut prendre la forme de l’interrogation orale ou d’épreuves écrites (rédaction et tests à choix multiples).
- l’évaluateur doit disposer d’éléments suffisants pour déterminer si le candidat est capable d’avoir la même compétence à l’avenir. Le candidat doit par conséquent faire la preuve de sa compétence dans des environnements différents et à plus d’une occasion.

La portée et la spécificité des éléments requis pour démontrer la compétence sont des aspects importants des normes fixées pour l’évaluation. Il existe en fait un seuil qui détermine la réussite ou l’échec, mais il concerne un vaste éventail de performances et exige que soient soigneusement réunies et documentées les indications sur chacun des éléments. Cette approche n’encourage peut-être pas forcément l’approfondissement, et par conséquent la motivation à faire davantage, mais beau-



coup de choses dépendent de la qualité de la formation reçue et de l'aide apportée pendant l'acquisition de la qualification.

Les réalités

Les objectifs de l'enseignement supérieur et de la qualification professionnelle sont très différents.

Les NVQ et les GNVQ devraient créer une main-d'œuvre "plus facilement adaptable, plus motivée et plus productive" (A New Training Initiative 1981). Elles ne prétendent pas avoir la même portée que l'enseignement supérieur pour la culture générale et le développement personnel.

L'objectif du NCVQ, le Conseil national des qualifications professionnelles, est simplement "d'encourager la mise en place d'un enseignement et d'une formation professionnelle plus étoffés et de meilleure qualité grâce à des NVQ répondant aux besoins réels du marché de l'emploi et préparant les individus aux changements dans le domaine des technologies, des marchés et de l'emploi, contribuant ainsi à améliorer les résultats économiques du pays".
(Guide to National Vocational Qualifications NCVQ 1991)

Les objectifs de l'enseignement supérieur sont plus complexes: Atkins et al. (1993) en proposent quatre:

- une expérience éducative générale
- une préparation à la création de savoir
- une préparation professionnelle spécifique
- une préparation à la vie active en général.

Accueil du nouveau système des qualifications professionnelles et progression au sein de ce système

La structure des NVQ constitue un système permettant aux travailleurs de se qualifier en cours d'emploi. Les qualifications qu'il permet d'obtenir s'inscrivent dans un cadre (The National Vocational Qualifications Framework) qui précise aux apprenants et aux employeurs comment les qualifications se situent les unes par

rapport aux autres et quelles sont les prochaines étapes possibles. Ainsi, par exemple, un travailleur peut se spécialiser dans un rôle professionnel donné ou parfaire sa qualification pour devenir dirigeant. Ce système permet également d'élargir ses domaines de compétences ou d'en acquérir de nouveaux en suivant des unités dans de nouveaux domaines de qualification et de développement.

En réalité, l'accueil réservé au système a été très divers. Certains secteurs d'emploi - par exemple le commerce de détail - l'ont bien accepté et largement utilisé. D'autres sont restés méfiants face au changement et ont continué à travailler sur la base des anciennes qualifications, qui leur étaient plus familières. La confiance dans le nouveau système des NVQ ne se développe que lentement.

Quant à la manière dont les travailleurs entrent dans la structure des NVQ et y progressent, elle soulève d'autres problèmes. Ce qui est certain, c'est que les travailleurs progressent, mais que beaucoup sont gênés par le système d'évaluation - ainsi, par exemple, leurs employeurs ne coopèrent que de manière réticente avec ce système d'évaluation, ou la nature de leur travail ne correspond pas exactement à la structure de qualification, ce qui constitue une barrière. Il est tout à fait évident que dans le système des NVQ le candidat doit être soutenu pendant toutes les phases. Ainsi, il existe maintenant plusieurs centaines de NVQ, dont chacune comprend différentes unités pouvant être proposées à différents niveaux. Le choix est donc extrêmement vaste et cette souplesse peut mettre dans l'embarras des adultes qui sont davantage habitués à un système de qualification formel et structuré offrant moins de choix.

L'évaluation

Dans la pratique, l'évaluation est difficile et compliquée. Cette situation s'explique en partie par l'inexpérience des évaluateurs et en partie par une attitude excessivement méfiante au sujet de la qualité, qui a conduit les évaluateurs à être trop prudents, au risque de rendre l'évaluation extrêmement lourde pour les candidats. La méfiance subsiste au sujet des normes d'évaluation et de la comparabilité nationale, et il est possible que cette rai-

"Certains secteurs d'emploi (...) ont bien accepté et largement utilisé ce système. D'autres sont restés méfiants face au changement et ont continué à travailler sur la base des anciennes qualifications, qui leur étaient plus familières."

"Le coût de l'évaluation fait l'objet d'une critique fréquente du système NVQ et a certainement contribué à la tiédeur de l'accueil réservé à ce système dans certains secteurs."



“Une forte préoccupation souvent exprimée est qu'en testant la capacité de faire, les NVQ risquent d'ignorer la capacité de comprendre, et donc les compétences cognitives critiques qui sous-tendent l'action (...) mais les NVQ actuelles prévoient toutes une évaluation spécifique des connaissances requises.”

“L'un des éléments les plus marquants de la dernière décennie tenait à l'absence de collaboration, coopération et compréhension entre les secteurs de l'enseignement supérieur et de la formation professionnelle.”

son mène à l'adoption d'un système d'évaluation externe standardisé.

De nombreuses critiques quant à l'approche de l'évaluation des NVQ reflètent la diversité des philosophies des systèmes NVQ/SVQ d'une part et du reste du système éducatif britannique d'autre part. Les premiers visent à développer une main-d'œuvre disposant de qualifications adéquates pour un emploi donné, et l'évaluation vise à sanctionner l'acquisition d'une compétence plutôt qu'à classer les candidats par ordre de mérite. D'autres systèmes de qualification peuvent poursuivre des objectifs différents et mesurer des performances par d'autres moyens.

Le coût de l'évaluation fait l'objet d'une critique fréquente du système NVQ et a certainement contribué à la tiédeur de l'accueil réservé à ce système dans certains secteurs. Il est évident par exemple que certaines entreprises considèrent que les normes sur lesquelles sont basées les NVQ constituent de bons critères pour leur propre programme de formation et de développement, tout en estimant que les contraintes et le coût de l'évaluation sont réducteurs.

L'absence de programmes

De nombreuses qualifications reposent sur un programme qui décrit le déroulement de la formation - y compris ce qui sera enseigné, sous quelle forme, avec quelle durée, quelles modalités d'évaluation, et peut-être même les qualifications que doivent posséder les participants au départ. Le système des NVQ part d'un concept différent, puisqu'il s'appuie sur un niveau de performance à l'arrivée et non pas sur des cours ou des programmes de formation. Les NVQ décrivent ce qu'un formé doit être en mesure de réaliser pour obtenir la qualification désirée et s'en remettent au fournisseur de la formation pour définir le processus d'apprentissage. Elles ont pour objectif affiché de dépasser les notions traditionnelles de cours de formation et de méthodes d'enseignement figées, en reconnaissant que les gens apprennent de diverses manières, à différents rythmes, et de plus en plus en différents lieux. L'existence de normes n'empêche pas les fournisseurs de formation de mettre au point un programme permettant de satisfaire les besoins de leurs

formés, mais signifie que différents fournisseurs s'adressant à différents publics pourront utiliser différentes façons de dispenser la formation et donc avoir des programmes différents.

La compétence en tant que philosophie sous-jacente des qualifications professionnelles

Une forte préoccupation souvent exprimée est qu'en testant la capacité de faire, les NVQ risquent d'ignorer la capacité de comprendre, et donc les compétences cognitives critiques qui sous-tendent l'action. Pour certains critiques, les systèmes sur base de compétence n'accordent pas suffisamment d'attention à l'évaluation du savoir et de la compréhension. Dans la pratique, ce problème se posait pour les premières qualifications définies, mais les NVQ actuelles prévoient toutes une évaluation spécifique des connaissances requises. Un autre problème tenait à ce que les NVQ sont basées sur des normes de compétence professionnelle mises au point par des instances comprenant des représentants des employeurs. Au sein du système éducatif, on craignait, ce qui est compréhensible, que les NVQ ne soient ciblées de manière étroite sur les besoins des employeurs plutôt que sur ceux, plus généraux, du marché de l'emploi.

Dans la pratique, la méthodologie utilisée pour définir les qualifications professionnelles a connu un succès considérable et permis de créer un consensus sur la spécification des rôles professionnels entre des groupes différents et souvent conflictuels dans certains domaines d'emploi. Entre des mains expertes, elle constitue un outil de développement qui permet de s'appuyer sur l'expérience de groupes étendus et souvent différents qui, bien que partageant des objectifs similaires, ont à bien des reprises préféré par le passé choisir des voies différentes pour les atteindre. Dans la pratique, les dispositions adoptées pour développer les NVQ constituent un nouveau moyen d'envisager les qualifications, autour duquel se sont créés un large consensus et soutien. Les représentants du secteur éducatif ont joué un rôle de plus en plus actif dans ce mouvement, ainsi que pour mettre au point les structures éducatives nécessaires pour apporter un soutien aux travailleurs en cours d'emploi.



La collaboration

L'un des éléments les plus marquants de la dernière décennie tenait à l'absence de collaboration, coopération et compréhension entre les secteurs de l'enseignement supérieur et de la formation professionnelle, engagés tous deux dans un processus de réforme. La possibilité de développer de nouveaux programmes de formation et d'études dans le contexte de

l'augmentation des effectifs de l'enseignement postobligatoire a été jusqu'ici très rarement mise à profit. La collaboration doit être le maître mot de demain. Il est encore temps de créer un lien entre un système de normes de qualification professionnelle concerté au niveau national et les structures d'apprentissage développées dans l'enseignement supérieur, afin de permettre à tout un chacun de se former de manière plus efficace.

Références

A New Training Initiative. Manpower Services Commission. 1981

Review of Vocational Qualifications in England and Wales. Manpower Services Commission/Department for Education and Science 1986

Practical Progression Matching Advanced GNVQs to HE Programmes. University and Colleges Admission Service (1995) (available from UCAS, Fulton

House, Jessop Avenue, Cheltenham, Gloucester, GL50 3SH.

NVQ Criteria and Guidance. NCVQ (1995) - available from NCVQ, 222 Euston Road, London NW1 2BZ.

Assessment Issues in Higher Education. Atkins, M., Beattie, J., Dockrell, W.B., Employment Department (1993) available from DfEE, N4, Moorfoot, Sheffield, S1 4PQ.



Dick Barton

Consultant indépendant en formation pour cadres et entreprises, travaille dans le développement des ressources



humaines depuis 1990 après avoir passé sept années dans le secteur de l'informatique en qualité de programmeur, de chef de projet et de chef du personnel.

Cet article étudie l'hypothèse selon laquelle les pénuries de compétences qui interviennent dans les entreprises sont parfois causées par les entreprises elles-mêmes, qui aménagent les structures organisationnelles selon des formules restreignant les possibilités de développement des compétences. L'auteur étudie l'exemple du secteur informatique, où les compétences requises évoluent très vite et où les pénuries sont fréquentes. Six projets informatiques ont été étudiés, de même que des manuels et cours de gestion de projet et le marché du travail des informaticiens. La conception de certains projets limitait étroitement les possibilités pour les personnels de développer de nouvelles compétences, et le développement des compétences ne suscitait guère l'intérêt des responsables. D'autres projets, aménagés selon des formules différentes, permettaient aux personnels d'acquérir une vaste gamme de compétences. En guise de conclusion, on peut dire qu'en se désintéressant du développement des compétences et du contrôle politique de leur acquisition, ce secteur clé contribue lui-même à la pénurie de compétences qu'il déplore.

Modes d'organisation, apprentissage au poste de travail et leurs corrélations: le secteur de l'informatique

Le présent article traite des rapports entre la façon dont la division du travail s'opère dans une entreprise et le développement de la compétence au poste de travail. Un point de départ naturel consisterait à formuler une définition de la compétence, mais il se trouve que justement, les éléments constitutifs de la "compétence" font l'objet d'un débat qui se poursuit depuis longtemps déjà. En l'absence de définition universellement reconnue, il est possible d'opérer une classification selon les diverses optiques en vertu desquelles on considère la compétence. On postulera qu'il y a en gros trois perspectives de la compétence: la perspective détaillée ou micro-perspective, la perspective globale ou macro-perspective et la perspective politique.

La micro-perspective se base sur la conception que la compétence peut faire l'objet d'une analyse isolant des actions ou activités distinctes. Cette perspective est largement acceptée en Grande-Bretagne et constitue le fondement de diverses formules, depuis l'étude et l'ordonnancement des temps et des mouvements jusqu'aux compétences et aux *National Vocational Qualifications*¹. L'avantage de la micro-perspective est que la formation peut être ciblée sur les actions repérées, qui peuvent alors être validées et sanctionnées. L'inconvénient est que le processus peut devenir difficile à manier, et donc bureaucratique et inflexible; l'accent est parfois mis davantage sur l'évaluation de la compétence que sur le développement de la compétence, ce qui peut amener à méconnaître les autres acceptions de la compétence qui existent.

Cet article choisit un autre point de vue sur la compétence: la macro-perspective.

Cette perspective considère moins les détails de ce qu'une personne compétente fait, mais davantage la question plus générale de la façon dont un individu peut au sens large développer des compétences. C'est dans cette catégorie que l'on peut classer l'initiative britannique *"Investors in People"*. C'est également la catégorie où s'inscrit l'essentiel des efforts des entreprises en matière d'évaluation, de tutorat, de guidage, de styles de conduite et de formation générale - *mais aucun de ces éléments n'a grande utilité à moins que le poste de l'intéressé lui permette d'exercer les compétences à apprendre. Si le poste est organisé de cette façon, tous ces éléments contribueront au développement de la compétence. Si par contre sa conception restreint la mise en oeuvre des compétences, toutes les formules de tutorat, les formations, évaluations et autres interventions ne pourront faire acquérir à l'intéressé les compétences ainsi restreintes.*

Cette perspective constitue le point de départ de cet article. La perspective politique de la compétence sera mentionnée à la fin. La question qui se pose est la suivante: les postes sont-ils conçus de telle sorte que les individus puissent développer une vaste gamme de compétences, maintenant leur intérêt pour leur travail et leur permettant de rester plus flexibles et mieux employables, ou bien sont-ils conçus pour restreindre les possibilités de développement de la compétence, conduisant ainsi à l'inflexibilité et contribuant aux pénuries de compétences? C'est là une question que l'on pourrait poser dans n'importe quel secteur.

Si le secteur informatique a été choisi pour faire l'objet de cette investigation,

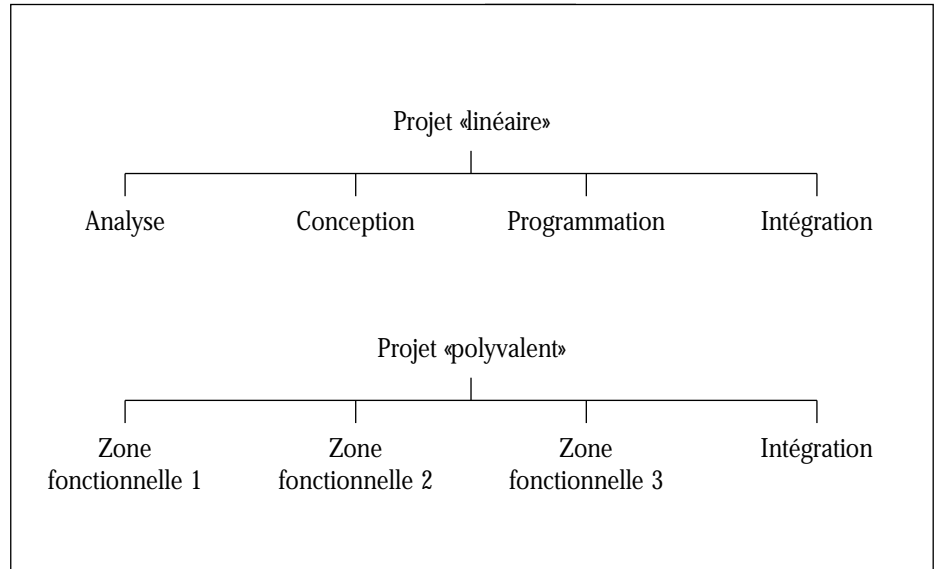


c'est que l'auteur le connaît bien. Il s'agit d'un secteur qui déplore des pénuries de compétences et, eu égard au rythme accéléré de l'évolution technologique qu'il connaît, il y a des limites à ce que l'on peut attendre des systèmes nationaux de formation. Dans cette étude, six projets informatiques sélectionnés à partir de contacts personnels et professionnels ont été examinés sur la base de l'expérience personnelle et d'entretiens avec les chefs de projet et les équipes. Les projets regroupaient de cinq à nettement plus de cent personnes, couvraient diverses applications parmi lesquelles la défense et l'administration publique, et étaient répartis dans toute l'Angleterre. L'étude visait à déterminer si le travail effectué dans ces projets était réparti selon une formule permettant aux personnels de développer une gamme de compétences, et en tout état de cause s'il s'agissait là d'une préoccupation du chef de projet concerné.

Des manuels et cours de formation pour chefs de projets ont été étudiés pour examiner s'ils soulevaient la question de la conception du travail dans l'optique du développement du personnel. Enfin, des entretiens ont été menés avec un certain nombre d'agences de recrutement pour discuter de leurs vues sur les profils de compétences dans le marché du travail de la technologie de l'information.

Il existe de nombreuses manières différentes d'organiser un projet informatique, dont deux sont présentées ci-contre. Le projet "linéaire", calqué sur la "chaîne de production", est structuré en fonction des phases du processus d'élaboration du logiciel: une analyse du système requis est effectuée, les résultats en sont transmis à des concepteurs qui transmettent à leur tour leur conception à des programmeurs qui rédigent le logiciel proprement dit. Les phases ultérieures sont celles de l'intégration du logiciel, puis des tests.

L'autre solution est celle du projet "polyvalent", où les travailleurs se consacrent à un élément fonctionnel du système, accomplissent toutes les phases de l'élaboration de cet élément et acquièrent ainsi toute la gamme des compétences informatiques. Cette étude a cherché à déterminer si cette structure existe dans la pratique.



Projet 1: petit système aéronautique

Ce projet a pris un logiciel mis au point par un partenaire italien et l'a converti pour le client britannique. Il semble inéluctable que lorsqu'un travail est transmis d'un groupe à l'autre, ceux qui en héritent maugréent sur le travail de leurs prédécesseurs. C'est ce qui s'est passé sur ce projet, mais des idées utiles sont venues des Italiens: ils n'avaient pas organisé leur projet en fonction du cycle d'élaboration. Plutôt que de baptiser les membres de leur équipe "analystes", "concepteurs" ou "programmeurs", ils les avaient appelés "ingénieurs", et ces derniers avaient travaillé sur tous les aspects du processus, poursuivant un élément du travail jusqu'à son terme. L'équipe britannique a suivi cet exemple, ses ingénieurs acquérant toute la gamme des compétences informatiques.

Sur les petits projets de ce type, il s'agit là d'une forme courante et appropriée d'organisation. La petite taille s'oppose à ce que des équipes distinctes travaillent sur différentes phases de l'élaboration du logiciel. Ceci montre qu'il est bel et bien possible de faire travailler sur toutes les phases d'un projet, en mettant en oeuvre toutes les compétences.

Projet 2: système de moyenne ampleur pour l'administration publique

Lors de la phase initiale de ce projet, des analystes ont rédigé une analyse du système requis. Des concepteurs ont alors

"La question qui se pose est la suivante: les postes sont-ils conçus de telle sorte que les individus puissent développer une vaste gamme de compétences, (...) ou bien sont-ils conçus pour restreindre les possibilités de développement de la compétence, conduisant ainsi à l'inflexibilité et contribuant aux pénuries de compétences?"

"(...) il est bel et bien possible de faire travailler sur toutes les phases d'un projet, en mettant en oeuvre toutes les compétences."

¹⁾ Note de l'éditeur: les **National Vocational Qualifications** (NVQ, Qualifications professionnelles nationales) valident des acquis correspondant à des critères établis pour des professions données. Basées sur l'activité, les NVQ existent à cinq niveaux articulés dans un cadre national global et sont conçues pour ouvrir l'accès à l'évaluation et faciliter aux travailleurs l'apprentissage permanent.



“Outre qu’elle ne facilite guère le développement des compétences, cette structure linéaire enfreint la plupart des règles d’aménagement des postes (...)”

établi une conception détaillée du système, mais la conception de ce que le système devait faire avait tant changé dans l’intervalle que l’analyse a été largement ignorée. Les analystes et les concepteurs se sont retirés du projet, et les programmeurs ont passé leur temps à rédiger des programmes à partir des spécifications et des tests qu’ils avaient eux-mêmes élaborés. Ces programmes ont alors été classés. Plus tard, un nouveau chef de projet a constitué une nouvelle équipe qui s’est efforcée d’intégrer les programmes. Mais si chacun des programmes fonctionnait isolément, ils ne formaient pas un tout fonctionnel. Il a fallu investir encore temps et argent, en reprenant parfois les choses au tout début.

Personne n’ayant travaillé sur un aspect quelconque du système pendant plus d’une phase du système, il n’y avait guère de “paternité” du programme. Du fait que les analystes et les concepteurs étaient partis, il était impossible de leur poser des questions sur leur travail et, comme cela est pratiquement inévitable dans un projet “linéaire”, ils ont été rendus responsables en leur absence de bon nombre des problèmes. Personne n’a guère eu l’occasion d’acquiescer davantage qu’une gamme restreinte de compétences informatiques.

Projet 3: système commercial de moyenne ampleur

L’équipe de quarante à cinquante personnes travaillant sur ce projet était organisée selon la structure “linéaire” classique basée sur le contrôle, le travail technique étant divisé selon une formule limitant l’ampleur des compétences informatiques utilisées. Il n’y avait guère non plus de rotation des tâches, et le chef de projet était perplexe lorsqu’on lui a demandé comment ses collaborateurs développaient leurs compétences.

Le chef de projet a choisi cette structure parce que c’était la structure de projets sur lesquels il avait travaillé auparavant. Aucune autre formule n’avait été envisagée. L’avancement ne semble possible que lorsqu’un projet s’achève et que de nouveaux projets s’engagent: l’un des chefs d’équipe de ce projet avaient été programmeur dans le projet antérieur du chef de projet.

Outre qu’elle ne facilite guère le développement des compétences, cette structure linéaire enfreint la plupart des règles d’aménagement des postes: peu de diversité, peu de responsabilité ou d’autonomie, guère d’identité propre et de signification des tâches. Selon la théorie de l’aménagement des postes de travail, ce type de projet était voué à connaître des problèmes de moral et de motivation, ce qu’a confirmé un responsable social de l’entreprise.

Projet 4: système de grande ampleur pour l’administration publique

Il s’agit là d’un système d’une immense complexité de par son âge et son application: de nombreux éléments devant chacun tenir compte de ses règles, de ses réglementations, de ses tarifs et de ses lois spécifiques. De ce fait, il paraîtrait raisonnable d’organiser le projet autour de ses différents éléments fonctionnels. Mais le clivage principal du projet se trouvait entre le groupe systèmes, qui réalisait l’analyse et la conception, le groupe programmation, qui effectuait la mise en oeuvre, et le groupe diffusion, qui intégrait toutes les modifications et les homologuait pour diffusion deux fois par an. Un deuxième clivage au sein des systèmes et de la programmation reflétait l’organisation naturelle du système.

La structure “linéaire” est ainsi illustrée une nouvelle fois. Les possibilités de développement des compétences étaient limitées, les individus devenant au contraire experts dans le maniement d’un aspect étroit d’un élément du système. Il en résultait des craintes quant à l’employabilité et d’énormes problèmes de transmission lorsque certains quittaient le projet.

Projet 5: système aéronautique de grande ampleur

Une version précoce de ce système avait été élaborée en recourant à une structure de projet “linéaire”. De nombreuses difficultés intervenues à l’époque ont été rapportées à l’auteur. Lorsqu’il s’est agi d’élaborer une version plus avancée du système, la décision a été prise de le produire par phases successives. Il a donc été organisé autour de ces produits.



Lors de l'étude du projet, la première phase avait été remise au client. L'analyse du système a été effectuée par une équipe de spécification des exigences et transmise à une équipe de conception "de haut niveau", qui a mis au point une conception informatique globale. La concentration de ces phases du travail sur des équipes distinctes a contribué à assurer l'intégration fonctionnelle des diverses phases du système.

Les conceptions de haut niveau ont été transmises à des équipes de mise en oeuvre travaillant pour réaliser une phase spécifique du système. Elles ont effectué la conception détaillée, la mise en oeuvre et les premiers tests, ce qui représente, sinon la gamme complète des compétences de l'ensemble du projet, tout au moins une gamme nettement plus ample que dans la plupart des projets étudiés.

Les tests du logiciel achevés ont été effectués par une équipe distincte, tout comme pour le système aéronautique de moindre ampleur, si bien que les tests ont été mis au point indépendamment de l'élaboration du système.

Une autre différence entre ce projet et les trois projets précédents était l'attitude du chef de projet, qui était tout disposé à appréhender les problèmes susceptibles de découler de l'aspect "linéaire" de la structure du projet au niveau du développement des compétences, des responsabilités et de la motivation. Il a déclaré que le développement des compétences provient de la rotation des tâches et que de nombreux agents permanents développent les compétences de conduite d'une équipe de sous-traitants réalisant l'essentiel du travail effectif de mise en oeuvre.

Projet 6: système maritime de grande ampleur

Ce système a toujours été conçu pour être livré en phases successives de fonctionnalité croissante, mais à ses débuts, le projet a été organisé selon le modèle "linéaire". Un groupe a effectué l'analyse du système, transmettant le produit à des équipes de réalisateurs assurant la conception et l'élaboration du logiciel.

Il n'est guère étonnant de constater qu'un fossé s'est ouvert entre analystes et réali-

sateurs. Le projet s'est fissuré et la communication s'est enrayée.

Plus tard, un nouveau chef de projet a éliminé les causes structurelles du conflit au sein du projet. Il a dressé un code de pratique de gestion et réorganisé le projet pour qu'il accuse des éléments à la fois de contrôle et de "paternité". Le clivage essentiel de la structure correspondait aux phases diffusées, qui constituent les produits effectivement livrés au client. Dans chacune des équipes responsables d'une phase, le travail était divisé en zones fonctionnelles, si bien que les personnels pouvaient assumer la paternité de leur élément du système depuis l'analyse jusqu'aux tests initiaux.

Le système maritime de grande ampleur n'est pas dépourvu de problèmes, et il connaît une certaine insatisfaction du personnel. Cependant, les phases sont livrées au client comme prévu et sont opérationnelles, et les personnels travaillant sur ces projets peuvent développer une gamme de compétences bien plus vaste que leurs collègues des autres projets étudiés. La "polyvalence" est possible dans le secteur de l'informatique.

Les sources bibliographiques

Le monde de la recherche fournit des éléments sur certaines des corrélations existant entre les pénuries de compétences, la conception organisationnelle, l'aménagement des postes de travail, la motivation et le développement des compétences. Or, nous n'avons rien trouvé qui s'applique à un secteur comme celui de l'informatique. L'impact du choix fondamental et pratique entre une structure impliquant des postes à gamme étroite de compétences ou une autre où les postes englobent l'ensemble du processus pour conférer des compétences plus larges et assurer l'identification avec le produit n'est pas mis en avant, en dépit de son application à de nombreux types de travail.

On ne peut attendre de dirigeants surmenés qu'ils étudient la littérature spécialisée, mais certains peuvent être amenés à rechercher une assistance sous forme

"La 'polyvalence' est possible dans le secteur de l'informatique."

"(...) même si les chefs de projets consultent la bibliothèque de leur entreprise ou suivent un cours de formation, il est tout à fait improbable qu'ils soient appelés à considérer l'impact sur le développement des compétences de la formule fondamentale selon laquelle ils structurent leur organisation."



“(…) une hypothèse est que les projets sont conçus pour n’autoriser qu’une gamme limitée de compétences afin de préserver les monopoles de compétences, et régler de la sorte le marché du travail au bénéfice de ceux qui bénéficient d’un statut plus élevé.”

écrite. Nous avons recherché dans la bibliothèque commune de l’association britannique de l’informatique *British Computer Society* et de la fédération des ingénieurs en électricité *Institution of Electrical Engineers* des ouvrages sur la gestion de projets. Ils sont pour la plupart entièrement techniques, et la majorité des autres ne consacrent qu’un ou deux chapitres aux aspects humains des projets. Ils tendent à postuler une ligne de démarcation entre analystes et programmeurs et considèrent le terme de développement des compétences comme synonyme de cours de formation. Nous avons trouvé des exemples de modèles d’itinéraires professionnels matérialisant le lent développement des compétences par une succession de désignations de postes, créant un effet d’apprentissage “par l’ancienneté”.

Dans toute la bibliothèque, un ouvrage différenciait entre structure “linéaire” et structure “polyvalente”, mais sans en commenter les retombées sur le développement des compétences. Un seul ouvrage (Softky, 1983) plaidait en faveur du recours au tutorat au poste de travail pour générer les compétences chez les personnels.

Cours de formation à la gestion des projets informatiques

Après certaines recherches, nous avons fini par repérer dix organismes britanniques qui dispensent une formation à la gestion de projet pour le secteur de l’informatique. Parmi eux, cinq ne proposent rien sur le développement des compétences des personnels, la conception de l’organisation ou l’aménagement des postes de travail. Deux entreprises enseignent des techniques de développement des compétences comme le tutorat, une autre étudie des options pour la conception de l’organisation et une quatrième fait l’un et l’autre sans lier les deux domaines. Un seul fournisseur de formation, *Learning Tree*, se préoccupe de la forme “linéaire” ou “polyvalente” de la structure des projets et de son impact sur le développement des compétences.

Ainsi, même si les chefs de projets consultent la bibliothèque de leur entreprise

ou suivent un cours de formation, il est tout à fait improbable qu’ils soient appelés à considérer l’impact sur le développement des compétences de la formule fondamentale selon laquelle ils structurent leur organisation.

Evaluation du marché du travail par les agents de recrutement

L’essentiel du recrutement des informaticiens s’effectue par l’intermédiaire d’agences, si bien que ces dernières nous ont paru représenter les meilleurs interlocuteurs pour considérer le marché du travail et examiner s’il favorise plutôt les spécialistes ou les détenteurs d’une vaste gamme de compétences. Six agents ont été proposés par des personnes qui recrutent pour les six projets étudiés. Le tableau diversifié qu’ils ont dressé permet de tirer quelques conclusions générales. Tout d’abord, le marché du travail est nettement dominé par les spécialistes des phases de l’élaboration des logiciels. Parmi les agents qui parlaient de “polyvalence”, la plupart avaient simplement à l’esprit des programmeurs maîtrisant plusieurs langages de programmation. Ensuite, le seul atout qui joue un rôle sur le marché du travail de l’informatique est le nombre d’années d’expérience, et le niveau du diplôme pour les jeunes diplômés. Enfin, de nombreux agents voient leurs clients exiger que les candidats aient déjà toutes les compétences que leur activité requerra - on n’est guère enclin à fournir une formation.

Conclusions

Cette étude ne prouve pas que les problèmes du secteur de l’informatique sont dus à la façon dont les projets informatiques sont conçus, mais elle suggère que les pénuries de compétences (plus l’insatisfaction des salariés et les conflits entre groupes) peuvent très bien être liées aux structures des organisations au sein desquelles les informaticiens opèrent. Le même effet pourrait intervenir dans un secteur ou une entreprise quelconques. Certains indices donnent à penser que les choses peuvent s’améliorer par endroits:

“(…) les pénuries de compétences dans le secteur britannique de l’informatique sont dues en partie à ses formules organisationnelles.”



le cours, le manuel ou le projet inhabituels favorisant une structure différente, une structure qui permet la "polyvalence".

La structure "linéaire" peut avoir été appropriée dans les débuts du secteur de l'informatique, lorsque les applications informatiques étaient simples. A présent, la structure "polyvalente" est plus efficace, elle favorise la motivation, renforce l'engagement en faveur du produit final et ouvre la voie à un secteur de l'informatique plus productif à l'avenir. Le coût apparent de la formation d'ingénieurs polyvalents sera compensé par la diminution de la frustration, de l'ennui et des échecs de projets. Mais alors, qu'est-ce qui amène un chef de projet à choisir une structure "linéaire" plutôt qu'une structure "polyvalente"? Il y a plusieurs raisons.

Premièrement, la pure et simple ignorance. Si les projets sont traditionnellement organisés selon la structure "linéaire", et si les manuels et les cours n'étudient pas les problèmes que cela cause, le chef de projet surmené peut ne pas imaginer d'alternatives.

Deuxièmement, la structure "linéaire", avec sa division du travail entre phases petites et visibles, paraît en fait plus facile à contrôler. La structure "polyvalente", où la paternité des fonctions du système est déléguée à des ingénieurs, paraît risquée. En vertu de ce que Hirschhorn (1988) appelle la tendance à fuir les risques réels liés au travail, les chefs de projet peuvent être davantage attirés par le modèle "linéaire", étouffant mais contrôlable.

Ce dernier motif de la poursuite du recours au modèle linéaire nous ramène à la dernière perspective de la compétence: nous avons exposé au début de cet article la micro-perspective et la macro-perspective de la compétence. Il reste la perspective politique, où la compétence est considérée comme un atout précieux. Ceux qui détiennent ce précieux atout veulent qu'il conserve sa valeur. Ils la perdraient s'il venait à se banaliser. Ceux qui détiennent une compétence qui procure un privilège, un statut ou tout simplement un meilleur travail feraient donc ce qu'ils peuvent pour réglementer l'accès à leur groupe. Ainsi, une hypothèse est que les projets sont conçus pour n'autoriser qu'une gamme limitée de compétences afin de préserver les monopoles de compétences, et réglementer de la sorte le marché du travail au bénéfice de ceux qui bénéficient d'un statut plus élevé.

La vérité est sans doute une combinaison de ces raisons. Quelle que soit la cause, cette étude suggère que les pénuries de compétences dans le secteur britannique de l'informatique sont dues en partie à ses formules organisationnelles. Ceci pourrait être également vrai d'autres secteurs et d'autres pays - chacun peut penser à des postes qu'il connaît. Les postes sont-ils conçus pour permettre le développement d'une vaste gamme de compétences, ou bien sont-ils conçus d'une façon qui n'autorise le développement que d'une gamme restreinte de compétences? Votre secteur contribue-t-il à créer ses propres pénuries de compétences?

Bibliographie

Hirschhorn, I (1988) *The Workplace Within*, Boston: MIT Press.

Softky, S (1983) *The ABCs of Developing Software*, San Francisco: The ABC Press.



Franz Blum

Collaborateur scientifique
à l'Institut für Test- und
Begabungsforschung



Anne Hensgen

Collaboratrice
scientifique à l'Institut
für Bildungsforschung



Carmen Kloft

Collaboratrice
scientifique à l'Institut
für Bildungsforschung



Ulla Maichle

Collaboratrice
scientifique à l'Institut
für Test- und
Begabungsforschung et à
l'Institut für
Bildungsforschung



“L'objectif du projet était de développer un programme d'élaboration d'épreuves d'examen permettant d'évaluer certains aspects de la compétence professionnelle d'action.”

Exercices programmés: Un instrument pour l'évaluation de la “compétence professionnelle d'action”

Grâce à la réorganisation de nombreuses professions réglementées, la “compétence professionnelle d'action” est devenue un terme clé de la formation professionnelle. Les nouvelles exigences professionnelles requièrent toutefois de nouvelles formes d'examens. Lors de la mise en oeuvre des nouveaux règlements de formation et des programmes cadres d'enseignement, l'un des problèmes majeurs à résoudre réside dans la définition de la méthode d'évaluation des nouvelles qualifications. Le projet de recherche intitulé “Evaluation de la compétence professionnelle d'action dans les examens des chambres de commerce et d'industrie”, initié par la société chargée de la formation continue au sein du DIHT (Assemblée des chambres de commerce et d'industrie allemandes), devrait fournir une contribution en la matière. Ont été associés à ce projet, outre l'Institut für Bildungsforschung (Institut de recherche en matière d'éducation), des formateurs, des enseignants et des concepteurs d'exercices. Ce projet a été accompagné par un comité consultatif dans lequel étaient représentés, notamment, le Bundesinstitut für Berufsbildung (Institut fédéral pour la formation professionnelle), différents ministères ainsi que certaines chambres et syndicats. Ce projet, qui a reçu le soutien de la fondation Otto Wolff von Amerongen, a débuté en juin 1993 et s'est déroulé sur une période d'un an et demi.

L'objectif du projet était de développer un programme d'élaboration d'épreuves d'examen permettant d'évaluer certains aspects de la compétence professionnelle d'action. La première partie du projet - déjà terminée - s'est attachée à définir si cet objectif pouvait être atteint au moyen d'exercices programmés. Ce programme devait toutefois être de nature très générale, de manière à n'être lié à aucune filière spécifique d'enseignement, ni à certaines formes d'examens ou d'exercices.

Un programme destiné à évaluer les compétences professionnelles d'action

L'expression “compétence professionnelle d'action” peut correspondre à des définitions et, le cas échéant, à des descriptions aussi nombreuses que variées; il n'existe jusqu'ici aucune définition universellement applicable ou reconnue. Dans l'optique de l'objectif poursuivi dans le cadre de ce projet, il est donc apparu indispensable de classifier les différentes acceptions de ce terme et de les systématiser, afin de constituer une base pour l'évaluation du contenu de l'expression “compétence d'action”. La consultation de la littérature consacrée à ce sujet nous a permis de dégager deux approches en matière de définition et d'évaluation de la compétence d'action, à savoir:

- une “**approche orientée vers l'action**” et
- une “**approche analytique**”.

L'approche orientée vers l'action se concentre sur le terme d'“action”. Son point central en est **l'action considérée comme processus**. Elle accorde une grande importance au constat selon lequel une action ne se résume pas à une “simple exécution”. Cette approche prend comme point de départ des “actions complètes” qui englobent également les étapes d'auto-information, de planification, de décision et de contrôle du résultat. Elle permet alors d'effectuer une première évaluation de certains aspects de la compétence professionnelle d'action: dans le cadre d'un examen, certaines actions typiques, aussi complètes et proches des conditions pratiques que possible sont créées et, le cas échéant, “simulées” au cours d'examens écrits.



L'approche analytique se concentre sur l'aspect de "compétence d'action" du concept sus-mentionné. A cet endroit, ce ne sont pas les actions en soi qui sont placées au premier plan, mais les **conditions requises pour effectuer une action professionnelle d'une manière compétente**: connaissances spécialisées, capacités pratiques et qualifications clés. Cette deuxième approche permet d'évaluer d'une manière différente certains aspects de la compétence professionnelle d'action: des épreuves d'examens sont définies, qui permettent d'évaluer d'une manière ciblée les différentes compétences spécifiques d'une profession.

Les deux approches décrites ci-dessus éclairent le concept de "compétence d'action" sous un angle différent, et chacune d'elles ouvre des possibilités différentes pour l'évaluation des compétences professionnelles d'action. L'approche analytique, qui évalue séparément chaque élément de qualification, correspond davantage aux examens traditionnels; à cet égard, elle ne répond pas à la question de savoir si l'apprenti est également capable d'intégrer ces qualifications afin d'effectuer la tâche qui lui a été confiée.

Le point central du projet a été **l'approche orientée vers la pratique**. Pour sa mise en oeuvre, deux exemples de profession ont été choisis: **agent commercial de bureau** et **mécanicien industriel, option technique d'entreprise**. Pour chacune d'entre elles, des "prototypes" d'exercices ont été créés, qui représentent des actions caractéristiques de ces professions. Les qualifications clés jugées importantes, comme par exemple les capacités de tirer des conclusions, de planifier et de coordonner, ou encore de résoudre des problèmes, ont été intégrées dans les épreuves d'examens orientées vers l'action.

En quoi consiste une épreuve d'examen programmée orientée vers l'action?

Cette épreuve débute par la description d'une situation professionnelle concrète incluant une tâche caractéristique de la

profession. Pour un mécanicien industriel, option technique d'entreprise, l'épreuve pourrait par exemple débiter de la façon suivante:

Vous recevez un appel téléphonique de l'atelier des tours. Le fourreau de la poupée du tour n° 4 fonctionne très mal. La manivelle à main ne peut plus être actionnée avec une force normale. Vous devez rétablir le fonctionnement de la poupée mobile.

Dans l'atelier des tours, les documents suivants vous sont remis: Une description générale avec la liste des pièces, le tableau de recherche des pannes, ... (les documents correspondants sont joints).

Comme l'exécution de cette tâche se décompose en plusieurs étapes, une épreuve orientée vers l'action et, le cas échéant, un énoncé d'épreuve contiennent également toujours plusieurs questions, dans lesquelles sont décrites certaines parties - ou l'ensemble - du déroulement de l'action ou de la tâche à accomplir. La formulation des réponses s'effectue notamment en répondant à des questions à choix simple ou multiple, sous forme d'attributions, de reclassements ou de mise en ordre de données.

Lors de l'exécution de l'exercice, le candidat doit notamment montrer qu'il est en mesure de:

- comprendre la tâche qu'il doit accomplir et
- analyser les documents fournis en fonction de l'objectif fixé,
- définir les étapes de travail,
- coordonner les différentes exigences,
- évaluer son plan d'action,
- le cas échéant, exécuter les différentes étapes de travail,
- contrôler les résultats et identifier les erreurs,
- identifier les possibilités d'amélioration et, éventuellement, les mesures de prévention.

"Le point central du projet a été l'approche orientée vers la pratique."

Une épreuve d'examen orientée vers la pratique (...) "débute par la description d'une situation professionnelle concrète incluant une tâche caractéristique de la profession."



“C’est à ce niveau que les caractéristiques de ce nouveau type d’épreuve prennent toute leur signification: la description d’une situation et une tâche uniques, suivie de plusieurs questions relatives à l’exécution de cette tâche.”

Sur la base de cette approche, des ateliers ont été organisés en vue d’élaborer des propositions d’épreuves pour chaque profession. Ces épreuves couvrent une large palette d’actions caractéristiques de la profession d’agent commercial de bureau ou de mécanicien industriel: organisation d’un voyage d’affaires ou d’une réunion, participation à la sélection d’un nouveau collaborateur, montage d’un embrayage à disque, analyse des dégâts sur une boîte de vitesses... qui ne sont que quelques exemples choisis parmi les nombreuses situations de travail reproduites dans les exercices programmés. Ces derniers ont été testés d’une manière empirique sur environ 360 apprentis originaires de différentes parties de la République fédérale.

Des résultats encourageants

Les nouvelles épreuves d’examen ont été jugées tout à fait positivement par les apprentis: elles ont été décrites comme étant intéressantes et proches des situations pratiques, et les participants ont déclaré les avoir effectuées avec plaisir - une appréciation qui est loin d’être acquise pour une épreuve d’examen. Contrairement aux craintes exprimées au départ de ce projet ainsi qu’à l’estimation des participants eux-mêmes, les épreuves orientées vers l’action pratique, qui évaluent avant tout les capacités de planification, de coordination et de résolution des problèmes, ne se sont pas avérées plus difficiles que les exercices qui ne comportent pas ces exigences spécifiques.

En outre, les préoccupations de certains concepteurs d’exercices, qui craignaient que leur exécution par les apprentis ne prenne trop de temps, ont été balayées par les résultats obtenus: dans le cas des apprentis agents commerciaux de bureau, le temps nécessaire pour répondre à chaque question n’a pas été sensiblement plus élevé que pour les épreuves traditionnelles, et il a même été moins élevé pour les apprentis mécaniciens industriels. C’est à ce niveau que les caractéristiques de ce nouveau type d’épreuve prennent toute leur signification: la description d’une situation et une tâche **uniques**,

suivie de plusieurs questions relatives à l’exécution de cette tâche.

Le degré de difficulté des exercices - notamment pour les apprentis agents commerciaux - était encore trop élevé. Pour tirer les leçons de ce constat, il faut toutefois considérer que les candidats étaient confrontés à un type d’exercices entièrement nouveau auquel leur formation ne les avait, en règle générale, pas préparés d’une manière adaptée.

Parallèlement, les premiers résultats en vue de la validation des nouveaux exercices ont pu être obtenus: ils ont notamment fait apparaître une relation étroite entre, d’une part, le niveau d’expérience pratique des apprentis concernant certaines tâches et, d’autre part, la réussite lors de l’exécution d’exercices d’actions dans leur domaine d’activité.

Quelles sont les possibilités d’utilisation offertes par cette nouvelle approche?

Pour les professions d’agent commercial de bureau et de mécanicien industriel, option technique d’entreprise, **un ensemble d’exercices-types orientés vers l’action** a été constitué, qui contient certains éléments importants (mais pas encore représentatifs) de situations de travail de ces deux professions.

Chacun de ces exercices orientés vers l’action possède un **fil conducteur** qui permet au candidat d’amorcer l’organisation de son travail et lui donne de nombreuses indications et suggestions.

Au cours de la mise en oeuvre du projet, il est apparu de plus en plus clairement que même les candidats expérimentés doivent s’entraîner activement à ce type d’exercice et y revenir plusieurs fois avant de pouvoir exploiter, à l’aide du fil conducteur cité, les possibilités offertes par ce nouveau type d’exercice. En conséquence, sur la base des expériences acquises, un **programme de formation** a été développé, qui prévoit notamment des exercices pratiques dans le cadre d’ateliers.



Une **base** a été créée, en vue d'évaluer également par écrit les aspects principaux de la compétence professionnelle d'action. A cet égard, ce programme n'est aucunement lié aux exercices programmés: entre temps, un second projet a été mis en place, dont le point central réside dans des exercices orientés vers l'action, dont les réponses doivent être formulées librement (les **exercices conventionnels**).

Ce programme **n'est pas spécifique à une profession**. Il a été réalisé et expérimenté à partir d'une profession commerciale et d'une profession technico-industrielle. Son principe est toutefois transposable à toutes les professions réglementées (entre temps, des modèles d'exercices ont été développés également pour la profession d'électroniciens en énergie, option technique industrielle).

Ce programme offre une nouvelle **approche pour la classification des épreuves d'examen**, ce qui est important, par exemple, pour la constitution de banques d'épreuves. Les classifications en fonction de critères formels, du niveau de difficulté ou du degré (estimé) de complexité peuvent être désormais complétées à l'aide de critères "orientés vers l'action". Cela permettrait, par exemple, de vérifier si un énoncé d'épreuve contient les éléments les plus importants d'une action complète.

L'idée de base - à savoir aborder systématiquement les éléments d'une action professionnelle sous forme de questions - peut également être utilisée lors du **contrôle des connaissances au cours de la formation** ou des **examens de formation continue**, lorsque l'objectif de la formation est de promouvoir les compétences professionnelles d'action.

Enfin, il convient de mentionner que l'intérêt de ce projet de recherche ne réside pas uniquement dans les "produits" qu'il a permis d'élaborer, mais également dans les nouvelles connaissances qu'il a permis d'acquérir concernant l'utilisation d'une **méthodologie de travail**. Cette dernière a été élaborée à partir du diagnostic psychologique et de la psychologie de l'organisation, appliqués aux domaines de la formation professionnelle et des examens, et utilisée avec succès. A

cet égard, il convient de mentionner plus particulièrement l'**analyse des exigences** qui a permis, d'une part, de définir et d'analyser d'une manière exemplaire certaines actions professionnelles type, et, d'autre part, d'identifier certaines qualifications clés et de les "traduire" en situations concrètement observables.

Quelle fonction ces nouveaux exercices doivent-ils occuper dans les examens de fin d'études?

Actuellement, leur utilisation est réservée en priorité aux examens écrits contenant des exercices orientés vers l'exécution de tâches complètes, et qui peuvent être intégrés sans problème. Pour la formation d'agent commercial de bureau, ce type d'exercices s'applique aux matières suivantes: organisation de bureau, comptabilité, ainsi que sciences sociales et économiques. Pour les apprentis en mécanique industrielle, ces exercices sont utilisées pour les matières suivantes: planification du travail et technologie; dans ce cas également, l'insertion d'exercices programmés orientés vers l'action dans l'enseignement des sciences économiques et sociales serait certainement profitable, en l'occurrence pour les épreuves dont l'objectif principal n'est pas de restituer des connaissances, mais plutôt d'analyser des situations de travail à l'intérieur d'une entreprise et de résoudre des questions d'actualité (par exemple en matière de droit du travail ou de conventions tarifaires).

Lors de la définition des futurs examens, il sera important de savoir quels aspects des capacités professionnelles d'action et quels types d'exercices seront les plus fiables, c'est-à-dire les plus précis et, simultanément, les plus économiques. A cet égard, il est important d'identifier avec réalisme les avantages et les inconvénients de chaque forme d'examen et de les comparer. Ainsi, par exemple, le principal avantage de l'examen pratique - à savoir le fait que le candidat peut apporter la preuve de ses capacités également lors de la mise en oeuvre pratique de son plan de travail - est indissociable d'un inconvénient qui ne doit pas être sous-estimé: l'examen pra-

"Ce programme offre une nouvelle approche pour la classification des épreuves d'examen (...)"

"Actuellement, leur utilisation est réservée en priorité aux examens écrits contenant des exercices orientés vers l'exécution de tâches complètes, et qui peuvent être intégrés sans problème."



“Etant donné le large éventail d’actions professionnelles, dans quelle mesure est-il possible de déduire les différentes compétences professionnelles d’action d’un individu à partir de deux ou trois “essais” effectués en situation professionnelle?”

tique nécessite comparativement plus de temps, de matériel et de personnel, et doit donc être limité à un nombre restreint d’actions de travail. Cette restriction entraîne (pour les contrôles théoriques) des conséquences graves sur la force de persuasion de ce procédé: étant donné le large éventail d’actions professionnelles, dans quelle mesure est-il possible de déduire **les différentes** compétences professionnelles d’action d’un individu à partir de deux ou trois “essais” effectués en situation professionnelle?

Présentation des objectifs: un catalogue obligatoire des actions professionnelles spécifiques

Un catalogue à la fois représentatif et contraignant d’actions professionnelles spécifiques constituerait une base de classification pour les situations professionnelles en fonction des différentes formes

envisageables d’évaluation: la maîtrise des actions “indispensables” à l’exercice d’une profession (par exemple la maintenance pour un mécanicien d’industrie) pourrait être démontrée dans le cadre d’un examen pratique intégré. D’autres actions caractéristiques d’une profession pourraient être abordées dans le cadre d’un examen écrit - que ce dernier soit organisé sous une forme programmée ou conventionnelle, il devrait être défini en priorité en fonction de l’objectif de l’examen et, le cas échéant, également des conditions d’organisation pratique. Un examen écrit est tout particulièrement indiqué pour les situations concrètes qui ne peuvent pas être reproduites au cours d’un examen pratique: il s’agit des situations qui se déroulent sur une durée relativement longue, ou qui nécessitent des documents, des machines ou des appareils non disponibles au cours d’un examen. Leur évaluation sous la forme d’un examen écrit élargirait l’éventail des situations de travail abordées au cours d’un examen, ce qui renforcerait le bien fondé de l’ensemble du processus.



Qualification pédagogique et promotion de la coopération

- une approche pour la formation continue du personnel de la formation professionnelle

Les nouvelles exigences imposées dans de nombreuses professions par le changement technique, économique ou social imposent souvent de nouvelles exigences au personnel de la formation professionnelle. Les compétences sociales ou les qualifications clés - esprit d'équipe et aptitude à coopérer, responsabilité et autonomie - sont aujourd'hui davantage demandées.

Cet article présente les résultats d'un projet pilote de formation pédagogique et psychologique du personnel de formation travaillant en dehors de l'entreprise, essentiellement dans le cadre d'actions de formation destinées à des personnes défavorisées, chômeurs de longue durée ou personnes faiblement qualifiées. Ce personnel est employé soit par des instances de formation continue proposant des actions de perfectionnement ou de recyclage à des groupes à problèmes, soit dans la formation initiale de jeunes défavorisés en centre de formation extérieur à l'entreprise.

Motivation et approche du projet pilote

La formation continue commune mise en place s'adressait à trois groupes professionnels: les formateurs, qui dispensent le savoir pratique, les enseignants, qui dispensent le savoir théorique, et les sociopédagogues, qui s'occupent essentiellement du suivi des participants en cas de problème.

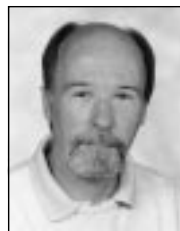
Une formation continue en cours d'emploi a été organisée en deux éditions, de 1992 à 1995; elle comportait, sur une période de quatorze mois, six séminaires répartis sur 192 heures au total pour la première, et huit séminaires répartis sur 168 heures pour la seconde. L'approche retenue se caractérisait par les innovations suivantes:

□ Cette formation continue concernait trois groupes professionnels distincts dont la coopération est particulièrement importante pour le succès de la formation professionnelle. Souvent, ces trois groupes opèrent chacun pour soi, sans concertation ou soutien mutuel ni travail d'équipe. L'idée centrale était ici d'apprendre ensemble et les uns des autres en vue d'une pratique commune.

□ Cette formation continue s'étendait sur une longue période, afin de permettre une véritable évolution des attitudes, des comportements et de la personnalité des participants.

□ Les participants choisissaient librement des projets d'enseignement ou de conseil, ce qui garantissait le transfert direct dans leur quotidien professionnel de ce qu'ils avaient appris et réalisé en équipe.

Les objectifs de la formation continue étaient conformes à cette approche: la promotion de la coopération entre le personnel de formation, l'approfondissement de sa compétence pédagogique et professionnelle, et enfin l'amélioration de la qualité des actions de formation, notam-



Dietrich Harke

collaborateur scientifique et responsable de projet à l'Institut fédéral de la formation

professionnelle de Berlin, Division des processus d'apprentissage, responsable du suivi scientifique du projet pilote



Regina Nanninga

collaboratrice de la "Stiftung Berufliche Bildung" de Hambourg, responsable du suivi

du projet pilote sur le terrain.

L'évaluation du "projet pilote Qualification" montre qu'une formation continue commune de longue durée des formateurs, enseignants et sociopédagogues permet de développer les compétences pédagogiques et la coopération. Cet article présente l'approche et les résultats de cette formation continue pédagogique et psychologique.



“Le projet pilote devait tenir compte des particularités des trois groupes professionnels concernés (formateurs, enseignants et sociopédagogues). Ce qui leur était commun, c’est qu’ils n’avaient en général pas été préparés à travailler avec un public particulier de personnes “défavorisées scolairement”, ni à coopérer avec d’autres opérateurs.”

ment pour un public n’ayant guère l’habitude d’apprendre.

Le projet pilote a été mené par la “Stiftung Berufliche Bildung”, instance de formation continue publique et reconnue d’utilité publique de la ville de Hambourg. Les deux premières éditions réunissaient quarante-huit participants, dont des personnes provenant de cinq, puis six autres instances de formation. Celles-ci avaient envoyé chacune une équipe composée généralement à partir des trois groupes professionnels. Un comité scientifique assistait le projet pilote grâce à ses observations critiques.

Le projet pilote était suivi sur le plan scientifique par l’Institut fédéral de la formation professionnelle (BIBB). Ce suivi consistait en des interviews de tous les participants au début et à la fin du projet pilote, ainsi qu’en des interviews de leurs supérieurs; les représentants de l’Institut fédéral de la formation professionnelle assistaient en qualité d’observateurs aux séminaires, intervenant à différentes occasions sur des éléments importants du projet pilote.

Les particularités des groupes professionnels et leurs relations

Le projet pilote devait tenir compte des particularités des trois groupes professionnels concernés. Lors du questionnaire initial puis au cours de la formation continue elle-même, les situations de départ, les manières de travailler et les orientations diverses de ces trois groupes ont été clairement mises en évidence. Ce qui leur était commun, c’est qu’ils n’avaient en général pas été préparés à travailler avec un public particulier de personnes “défavorisées scolairement”, ni à coopérer avec d’autres opérateurs.

De par leur formation, ils étaient généralement tournés vers une activité s’adressant à des enfants et adolescents, à l’école générale ou professionnelle. Tous n’avaient pas achevé leur formation pédagogique. Les formateurs ou maîtres ouvriers étaient préparés par leur propre formation à former des jeunes “normaux”,

et ceux qui travaillaient dans la formation continue ne disposaient pas généralement de connaissances particulières en matière de pédagogie des adultes. Quant aux sociopédagogues, ils avaient essentiellement été formés pour apporter une aide individuelle en cas de problèmes sociaux. Ils avaient dû acquérir des compétences supplémentaires pour pouvoir travailler dans le domaine de la formation continue.

Les trois groupes professionnels se répartissent le travail selon les domaines de compétence: l’enseignement, la formation pratique et le suivi sociopédagogique. Les contenus et objectifs différents de leur travail et le manque d’échanges conditionnent leur perception mutuelle, conduisant parfois à des stéréotypes et des préjugés. Ainsi, les enseignants étaient souvent qualifiés de “bavards”; quant à l’approche des sociopédagogues, elle n’était pas toujours considérée comme importante. La différence de rémunération - les enseignants se situant au sommet et les formateurs au bas de l’échelle -, ainsi que les horaires de travail différents entre les trois groupes suscitaient un certain mécontentement. Ces thèmes ont été discutés au sein de chaque groupe et en commun, ce qui a conduit à des clarifications, une évaluation plus réaliste et un rapprochement graduel.

Les éléments du projet et leur réalisation

Le projet de formation continue a été développé à partir de divers éléments mis en œuvre de manière quelque peu diverse au cours des deux éditions.

□ Le travail sur des thèmes

Citons par exemple “les qualifications clés, le conseil pédagogique ou l’animation de groupes”. Ces thèmes ont été discutés en plénière et dans de petits groupes de travail mixtes à composition variable.

□ Le travail sur des projets

Il s’agissait de développer avec des collègues de son propre groupe - donc en équipe - un projet d’apprentissage ou de conseil, à le réaliser dans la pratique et à l’évaluer.

“Le projet de formation continue a été développé à partir de divers éléments: le travail sur des thèmes, le travail sur des projets et le suivi de la pratique.”



❑ **Le travail en groupe professionnel**

Dans les trois groupes professionnels, les thèmes généraux ont été tout d'abord examinés sous leur aspect spécifique, avant que s'engage une réflexion sur l'identité professionnelle propre de chaque groupe et ses rapports avec les autres.

❑ **Le suivi de la pratique**

Cette assistance a été apportée sous la forme de discussion de cas et servait à examiner des problèmes se posant dans la pratique concrète et à élargir le champ d'action des participants.

L'évaluation de la première édition de ce projet de formation continue a fourni des indications précieuses, notamment sur l'importance et la place des différents éléments du projet: tous devaient trouver une place précise dans le calendrier et le déroulement des séminaires - y compris la réflexion sur le projet et la discussion de cas prévues à l'origine comme activités complémentaires. Le travail sur projet, caractérisé par une coopération intense au sein de l'équipe et un transfert direct dans la pratique, allait obtenir un plus grand poids, ce qui s'est traduit par l'agencement des séminaires de la deuxième édition en trois grands blocs (voir tableau 1).

La promotion de la coopération - les structures et processus utiles

Promouvoir la coopération entre les membres des trois groupes professionnels représentait un objectif central de ce projet pilote. Dans le travail quotidien, il manque souvent un temps commun pour par-

ler de l'action pédagogique. Ce temps a été trouvé ici.

Diverses structures et décisions pédagogiques servaient dans un premier temps à encourager l'acceptation, la communication et la coopération entre les trois groupes: un temps et des occasions suffisants avaient été consacrés à des exercices de communication et à des jeux destinés à mettre les participants en confiance; les diverses aptitudes pouvaient s'exprimer dans le cadre du travail commun aux trois groupes, et l'organisation partiellement ouverte du séminaire laissait suffisamment de place pour la résolution des conflits.

Lors de la seconde édition furent ajoutés des exercices de communication et des discussions en grande équipe avec un animateur, au cours desquels les participants assumaient divers rôles. D'autres éléments du séminaire portaient sur les "facteurs perturbant le travail d'équipe" et des "rôles et tâches au sein de l'équipe". Dans les groupes professionnels, une réflexion était engagée sur l'image du groupe et ses relations par rapport aux deux autres.

L'élément central, qui constituait en même temps le "banc d'essai" de la coopération, était la planification, la mise en œuvre et l'évaluation d'un projet d'apprentissage ou de conseil au sein de l'équipe de travail de l'institution d'origine des participants avec l'assistance des responsables de cette action de formation continue. Le travail sur projet a débouché généralement sur une expérience positive - malgré quelques problèmes et conflits: les participants ont appris à mieux se comprendre et à expliquer leur position pédagogique en appre-

"Dans le travail quotidien, il manque souvent un temps commun pour parler de l'action pédagogique."

"Diverses structures et décisions pédagogiques servaient à encourager l'acceptation, la communication et la coopération entre les trois groupes."

"(...) les participants ont appris à mieux se comprendre et à expliquer leur position pédagogique en apprenant les uns des autres et en utilisant leurs compétences mutuelles."

Tableau 1:

Les trois blocs du "Projet pilote qualification" (seconde édition)

Travail sur des thèmes

en plénière réunissant les trois groupes et en petits ateliers de composition variable

Travail sur des projets

en équipe réunissant les représentants des trois groupes de l'institution d'origine

Travail en groupes professionnels

dans les trois groupes



“L’expérience positive de la coopération dans la formation continue ne peut cependant être transférée que de manière limitée au vécu quotidien, faute de temps disponible. Les participants provenant d’une même institution étaient réunis dans cette action de formation continue, mais souvent, dans leur réalité quotidienne, ils ne travaillent pas au sein des mêmes unités d’organisation ou au sein d’une même équipe permanente.”

nant les uns des autres et en utilisant leurs compétences mutuelles. Les difficultés tenaient le plus souvent aux différences de style de travail, à la façon de communiquer et aux conditions de mise en œuvre du projet dans les différentes institutions.

Les aspects favorables et défavorables à la coopération ont été examinés dans le cadre d’un questionnaire, et rattachés à trois grands domaines d’influence (voir tableau 2)

La quasi-totalité des participants de la seconde édition a exprimé le souhait de pouvoir travailler à l’avenir sur la base de projets de formation. L’expérience positive de la coopération dans la formation continue ne peut cependant être transférée que de manière limitée au vécu quotidien, faute de temps disponible. Les participants provenant d’une même institution étaient réunis dans cette action de formation continue, mais souvent, dans leur réalité quotidienne, ils ne travaillent pas au sein des mêmes unités d’organisation ou au sein d’une même équipe permanente. Cependant, beaucoup de participants ont développé une plus grande disponibilité à coopérer - également avec des représentants d’autres groupes professionnels.

L’approfondissement des compétences pédagogiques

Le personnel de formation doit approfondir ses compétences pédagogiques, ne serait-ce qu’en raison de la transformation du rôle des éducateurs: à côté de la transmission des savoirs, le suivi et le conseil occupent une place croissante - ainsi que, pour les personnes qui n’ont pas l’habitude d’apprendre, les activités visant à les motiver, encourager et assister.

Dans le cadre du projet pilote, cette nécessité se reflétait dans les différents thèmes traités, tels que “situations au départ et à l’arrivée, résolution de problèmes et de conflits, qualifications clés, conseil en apprentissage et problèmes d’apprentissage, animation de groupe et analyse des processus de groupe”.

Les domaines considérés comme les plus importants par les participants à la fin des deux éditions étaient les suivants: 1. Le groupe, la dynamique de groupe, les rôles au sein du groupe et 2. La coopération avec les collègues, le travail en équipe, la gestion des conflits.

Tableau 2:

La coopération : problèmes et facteurs d’influence

Quels facteurs rendent la coopération difficile?

Les rapports humains,
aspects positifs ou négatifs, par exemple la sympathie ou la méfiance

La formation, l’expérience professionnelle, la perception du rôle professionnel, le domaine d’activité
éléments de rapprochement ou de séparation, par exemple objectifs communs ou positions pédagogiques divergentes

Quels facteurs encouragent la coopération?

Organisation, environnement
conditions favorables ou défavorables, par exemple activités de conseil ou problèmes structurels



La qualification suivait un modèle de "pédagogie multicouche": les participants utilisaient un vaste éventail de méthodes et de formes de travail ou de relations, dont ils peuvent utiliser la plupart dans leur quotidien professionnel. Il s'agissait par exemple de la méthode métaplan, des jeux de rôle, de la discussion de cas, de techniques de feed-back, de peinture ou de collage, d'exercices de communication et de coopération, ainsi que de respiration et de relaxation. Au cours de chaque séminaire, étaient utilisées les formes de travail les plus diverses selon des séquences changeantes: plénière, travail au sein des trois groupes professionnels, travail au sein de l'équipe de l'institution d'origine et au sein de petits groupes de composition variable, travail à deux et également travail solitaire.

Les participants ont très bien accepté cette grande diversité des méthodes; les discussions de cas ont notamment connu un vif succès lors de chaque édition. Lors de l'évaluation finale, les participants se sont prononcés de manière très diverse sur les différentes formes de travail: au cours de la première édition, les représentants des trois catégories professionnelles donnaient la préférence au travail en groupe - lors de la seconde édition, cette approche ne satisfaisait vraiment que les sociopédagogues. Les enseignants considéraient le travail autour de thèmes, et les formateurs le travail autour de projets comme plus important.

Les critères retenus pour l'évaluation des méthodes et formes de travail employées étaient d'une part leur degré d'acceptation et leur impact sur la formation continue et, d'autre part, leur utilisation dans la pratique quotidienne. Les participants de cette formation continue utilisent aujourd'hui dans leur travail de tous les

jours la méthode métaplan, le feed-back, ainsi que les brèves réunions en début et en fin de journée par exemple. A la fin de la session, la plupart avaient déjà utilisé eux-mêmes plusieurs méthodes. Il en va de même pour les formes de travail ou de relation découvertes lors de la formation continue, et notamment le travail en groupe et le travail en partenariat. Ce résultat est réjouissant, compte tenu de la prédominance fréquente dans la formation professionnelle des méthodes centrées sur les formateurs ou les enseignants.

Cette formation continue a également eu une influence positive sur la qualité du travail de formateur: les participants ont repris pour leur pratique quotidienne de nombreuses idées permettant de mieux intégrer la formation en atelier, l'enseignement théorique et le suivi sociopédagogique.

Perspectives

Les institutions et les personnes souhaitant profiter de l'expérience de ce projet pilote pour la formation continue et le développement de leur personnel peuvent disposer de divers matériels pouvant être utilisés indépendamment de la forme d'organisation choisie, de manière souple et en tenant compte des restrictions en moyens financiers et humains que rencontre souvent la formation continue. A côté du rapport final, il est prévu d'élaborer des modèles de projets et des documents écrits, par exemple un catalogue des problèmes typiques, comme base pour des actions de formation continue. Par ailleurs, un support vidéo devrait permettre l'utilisation de cette approche de la formation continue en équipe par d'autres institutions.

"Cette formation continue a également eu une influence positive sur la qualité du travail de formateur: les participants ont repris pour leur pratique quotidienne de nombreuses idées permettant de mieux intégrer la formation en atelier, l'enseignement théorique et le suivi sociopédagogique."

**Renseignements/documentation:**

Mme Christiane Briegleb
Boîte postale 26 18 47
D-20508 Hamburg
Tél.: (040) 211 12-187
Fax: (040) 211 12-123

ou

Bundesinstitut für Berufsbildung
M. Dietrich Harke
Fehrbelliner Platz 3
D-10707 Berlin
Tél.: (030) 8683-2375
Fax: (030) 8643-2604

Références bibliographiques

Braun, P., Freibichler, H. u. Harke, D.: Fallorientierte Fortbildungsmaterialien zu Lernproblemen in der Berufsbildung Erwachsener. Sonderveröffentlichung, Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin und Bonn 1989

Bunk, G.: Kompetenzvermittlung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung in Deutschland. In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung, Nr. 1/1994, S. 9-15

Harke, D.: Lehrende lernen - Lernprozesse in der Fortbildung von Weiterbildungspersonal. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Lernen heute - Fragen für morgen. Zur Lernforschung in der Berufsbildung. Bundesinstitut für Berufsbildung, Berichte zur beruflichen Bildung, Band 168. Berlin und Bonn 1994, S. 87-102

Harke, D. u. Volk-von Bialy, H. (Hrsg.): Modellversuch "Lernberatung" - Fortbildung von Lehrpersonal in der beruflichen Erwachsenenbildung, 4 Bände. Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin und Bonn, 1991

Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hg.): Sozialpädagogisch orientierte Berufsausbildung, 5. überarbeitete Aufl., Bonn 1992

Stiftung Berufliche Bildung und Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Gemeinsam lernen -

gemeinsam arbeiten. Erste Ergebnisse aus dem Modellversuch Qualifizierung von pädagogischem Personal in der beruflichen Bildung. Hamburg, August 1993

Stiftung Berufliche Bildung und Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Teamorientierte Langzeitfortbildung - Rückblicke und Perspektiven. Ergebnisse aus dem 1. Durchgang des Modellversuchs Qualifizierung von pädagogischem Personal in der beruflichen Bildung. Hamburg, April 1994

Stiftung Berufliche Bildung und Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): MVQ - Teamorientierte Personalfortbildung. Abschlußbericht des Modellversuchs Qualifizierung, Hamburg, 1995

Tietgens, H. u. a.: Aufgaben und Probleme der Evaluation in der Erwachsenenbildung, Deutscher Volkshochschul-Verband e.V., Bonn 1986

Will, H., Winteler, A. u. Krapp, A. (Hrsg.): Evaluation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Konzepte und Strategien. Sauer, Heidelberg 1987

Wottawa; H. und Thierau, H.: Lehrbuch Evaluation. Huber, Bern etc. 1990



Innovation en matière de pédagogie professionnelle au Danemark



Søren P. Nielsen

Directeur de projet et chercheur,
Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse

(DEL), Copenhagen

Le présent article a pour ambition de présenter les cadres et les méthodes de l'innovation pédagogique dans le domaine des formations professionnelles au Danemark. Il se concentrera sur la capacité de renouveau pédagogique du système de formation professionnelle et, en particulier, sur l'infrastructure mise en place pour libérer les forces pédagogiques. Cette délimitation fait qu'aucun exemple concret de projet novateur ne sera examiné dans le cadre du présent article.

L'argumentation de la présentation suivra le cours suivant: tout d'abord, nous ferons une brève introduction concernant la tradition nordique en matière de travaux de développement pédagogique, puis nous présenterons quelques structures et fonctions élémentaires des formations professionnelles au Danemark et, enfin, nous évaluerons de manière critique la manière et la mesure dans laquelle le modèle danois d'innovation pédagogique influence le renouveau et le développement des formations. En cours de route, nous inclurons quelques évaluations plus larges du fonctionnement du système danois de formation professionnelle.

La pédagogie professionnelle dans les pays nordiques

Dans un contexte nordique, la notion de pédagogie professionnelle comprend tant les problèmes généraux liés à la formation professionnelle que les problèmes pédagogiques et les formations de professeurs. Il s'agit donc d'une notion très large.

Dans la tradition nordique, les travaux dits FoU jouent un rôle essentiel pour le dé-

veloppement des formations professionnelles. Mais qu'entend-on par FoU? Cette notion peut avoir deux sens: 1) "recherche, expérimentation et développement" et 2) "recherche et développement". Cette distinction entre recherche et FoU - et, dans l'ensemble, entre recherche scientifique, recherche appliquée et FoU - est importante, avant tout pour les comparaisons entre les pays européens et les pays nordiques. Il convient sans aucun doute de tenir compte du fait que la recherche en matière de formation professionnelle menée dans d'autres pays européens constitue un domaine de recherche indépendant et important disposant de ses propres instituts universitaires, de chaires de professeurs, de titulaires de doctorats et d'étudiants de doctorat ès sciences.

Il n'en est pas ainsi dans les pays nordiques, où les organismes semi-universitaires de formation de professeurs de l'enseignement professionnel ont dans l'ensemble un domaine propre, où la délimitation entre la recherche et les travaux d'expérimentation et de développement ne jouent pas un grand rôle. Mais ce clivage n'est certes pas sans poser de problèmes et, en général, il existe un grand besoin de véritable recherche en matière de formation professionnelle dans tous les pays nordiques. Par ailleurs, il se produit parfois des conflits et des problèmes de démarcation entre la "filière recherche"/les chercheurs universitaires, et "la filière développement"/les formateurs de professeurs de l'enseignement professionnel, dans le cadre de grands projets de développement et d'évaluation fondés sur les connaissances.

Il convient toutefois de souligner à nouveau que ce qui caractérise la tradition danoise en particulier est que l'innovation pédagogique se produit dans une grande mesure par le biais des travaux

Le présent article a pour ambition de présenter le cadre du processus d'innovation pédagogique des formations professionnelles au Danemark et les méthodes qui y sont appliquées. L'article se concentre sur la capacité d'innover en matière de pédagogie, en particulier sur l'infrastructure mise en place pour soutenir le renouveau du dynamisme. La suite logique de la présentation est la suivante: premièrement, une vaste introduction de la tradition spécifique nordique en matière de recherche pédagogique et de travaux de développement, deuxièmement, les structures fondamentales et le fonctionnement du système de formation professionnelle sont exposés et mis en perspective par la comparaison du système danois au système dual allemand de formation professionnelle et au système suédois fondé sur les établissements scolaires; troisièmement, une évaluation critique de la stratégie danoise en matière d'innovation en tant qu'instrument de développement du système de formation professionnelle est présentée. Certaines remarques critiques formulées par le rapport des experts de l'OCDE pour 1994 figurent en fin d'article.



“Dans un contexte nordique, la notion de pédagogie professionnelle comprend tant les problèmes généraux liés à la formation professionnelle que les problèmes pédagogiques et les formations de professeurs. Il s’agit donc d’une notion très large.”

“Dans la tradition nordique, les travaux dits FoU jouent un rôle essentiel pour le développement des formations professionnelles.”

“Le système danois de formation professionnelle (EUD) peut être qualifié de tête-de-pont culturelle entre les systèmes d’apprentissage européens d’une part et les modèles nordiques fondés sur des établissements scolaires.”

“L’interaction entre l’établissement scolaire et l’entreprise, l’apprentissage dans la vie professionnelle et le rôle des partenaires sociaux dans les formations professionnelles sont donc, au Danemark, des domaines essentiels pour les efforts novateurs en matière de pédagogie professionnelle.”

1) Pour obtenir un aperçu du domaine FoU nordique, y compris des organismes centraux de ce domaine, voir: Nielsen, Søren P. *Kortlægning af nordiske yrkespædagogiske FoU-miljøer*, TemaNord 1994: 659. Conseil des Ministres nordique. La “filiale développement” domine dans cette présentation.

2) Un exposé correspondant, fondé sur les exigences posées au caractère scientifique de la recherche des organismes, a été réalisé par Kämäräinen, Pekka, *Identification of Cooperation Potentials in Vocational Education and Training Research in the Nordic Countries*, CEDEFOP, 1995.

ditions FoU au plan local dans les institutions, contrairement aux pays européens où l’importance des approches scientifiques est de loin la plus grande.^{1,2}

Le système danois de formation professionnelle (EUD) peut être qualifié de tête-de-pont culturelle entre les systèmes d’apprentissage européens d’une part et les modèles nordiques fondés sur des établissements scolaires. Ce système est un perfectionnement du principe de l’apprentissage, et le système EUD danois prévoit davantage d’enseignement théorique (une scolarité plus importante) que ne le font les formations professionnelles allemandes et, inversement, un stage pratique en entreprise bien plus long que, par exemple, dans le cadre du système suédois. En Suède, l’apprentissage pratique a été accru par la nouvelle réforme des études secondaires, mais dans ce pays, la formation en entreprise n’est pas pratique puisque l’entreprise se charge d’une tâche de formation dirigée par le cursus de l’établissement scolaire et soumise à une logique de formation; c’est ainsi que les entreprises suédoises doivent fournir des tuteurs qualifiés sur le lieu de travail.

Cette partie de la formation professionnelle transférée sur le lieu de travail est, en Suède, bien moins importante que dans d’autres pays, y compris les pays nordiques - soit 15 % du temps de formation par rapport à 60 à 70% au Danemark. Dans l’apprentissage existant dans de nombreux pays, une grande partie de la formation se déroule sur un seul lieu de travail. Dans ces systèmes **duaux** les élèves/apprentis reçoivent toute leur formation professionnelle sur le même lieu de travail, ce qui implique qu’ils participent à la production en étant soumis à une logique de production et qu’ils obtiennent une connaissance approfondie et des aptitudes à maîtriser les besoins de compétences et l’environnement social qui sont actuellement ceux de cette entreprise précise, mais qu’ils ne parviennent guère à bien connaître le développement futur de la branche.

Le volet scolaire des formations danoises en alternance tente de niveler cela. Bien qu’il existe de grandes différences structurelles entre les systèmes de formation professionnelle nordiques ces derniers ont également de nombreux points

communs en matière de contenu. Lennart Nilsson, professeur de didactique professionnelle à l’Ecole supérieure d’Akershus, Oslo, a affirmé qu’il existait un véritable modèle nordique d’enseignement professionnel commun aux 5 pays nordiques. Ce modèle comprend 3 éléments: a) un volet pratique: technique du travail, b) un volet théorique: théorie professionnelle et c) un volet général: matières générales. Ces trois volets sont des éléments égaux du profil professionnel global qui est l’objectif de qualification de l’enseignement. Mais les difficultés consistent dans le développement de la pédagogie afin que les éléments puissent être appris globalement. Selon Lennart Nilsson, le Danemark est allé le plus loin pour ce qui est des tentatives réelles de réalisation d’un enseignement professionnel d’orientation globale qui, du point de vue de l’élève, permette une étroite intégration au niveau du contenu entre le volet pratique, le volet théorique et le volet général du modèle nordique.

Au Danemark, le système EUD est fortement décentralisé depuis 1991. Les formations professionnelles initiales sont organisées sous forme de formations en alternance entre des stages scolaires et des stages en entreprise. Par le biais de l’autonomie dite professionnelle, les partenaires sociaux jouent un rôle dominant dans le développement des formations techniques.

Le champ d’action FoU en devient ainsi plus large que les projets pédagogiques scolaires. L’interaction entre l’établissement scolaire et l’entreprise, l’apprentissage dans la vie professionnelle et le rôle des partenaires sociaux dans les formations professionnelles sont donc, au Danemark, des domaines essentiels pour les efforts novateurs en matière de pédagogie professionnelle. Au Danemark, il n’existe qu’une seule institution de formation de professeurs de l’enseignement professionnel, le DEL (Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse). Le DEL n’était pas organisé comme une institution de formation supérieure ayant droit à poursuivre ses propres recherches, mais il a, en revanche, créé son propre service de recherche qui procède à une recherche contractuelle. Toutefois, les nombreuses activités FoU liées à la pédagogie professionnelle du DEL bénéficient



du soutien des finances publiques grâce aux crédits annuels prévus par la loi de finances.

Au Danemark, on estime que le vaste champ de recherche représenté par les formations professionnelles et par les formations du marché du travail ne peut être couvert par une seule institution. Le DEL a donc créé, avec d'autres institutions de formation supérieure dont le centre de gravité se situe dans divers domaines, un réseau qui permet de réaliser conjointement des tâches importantes.³

Le système de formation professionnelle au Danemark

Au Danemark, il existe deux types principaux de formation professionnelle fondés sur des arrêtés du ministère de l'Education et du ministère du Travail. Le ministère de l'Education est responsable du système de formation professionnelle ordinaire pour les jeunes (et à partir de 1992 aussi pour les adultes); ce système est organisé sous forme d'un système d'apprentissage dual. Les formations professionnelles sont offertes par 58 écoles techniques et 50 écoles de commerce, qui proposent aussi des formations secondaires professionnelles d'une durée de 3 ans. Les cours de formation continue sont principalement offerts dans le cadre de la Loi sur la formation ouverte, de 1993.

Il est par ailleurs frappant que le Danemark diffère des autres pays nordiques en ce qui concerne la place des formations professionnelles dans la configuration globale des formations pour les jeunes. Tandis que les autres pays nordiques ont, dans une très large mesure, réalisé au plan organisationnel une scolarité de 12 ans pour tous - "l'école complémentaire" en Norvège, "le lycée" en Suède, les "études combinées" en Finlande, avec une individualisation et une flexibilité croissantes dans le cadre de structures de formation existantes et bien connues, il est remarquable que la différenciation des formations ait été de plus en plus instituée en système au Danemark: grâce à plusieurs initiatives sur le plan législatif visant à plus de flexibilité, prises dans les années 90, ("Jeter des ponts", "La formation pour tous", etc.) les

élèves peuvent choisir parmi plusieurs formes et traditions scolaires; ils peuvent combiner une multitude de possibilités et ils peuvent varier considérablement la durée d'un parcours de formation.

Pour résumer, nous pouvons affirmer que le système danois de formation pour les jeunes est toujours marqué par deux traditions principales: l'école latine sous forme d'études secondaires modernes d'une durée de 3 ans dans un lycée et l'apprentissage sous forme d'un système de formation professionnelle fondé sur le principe de la formation en alternance (système dual). A cela s'ajoute une profusion d'"écoles privées" offrant aussi un enseignement à orientation professionnelle. Au Danemark, il existe la tradition d'un système de formation très varié fondé sur la tradition grundtvigienne qui veut que les usagers aient le libre arbitre et que le mécanisme de marché régule l'allocation des ressources publiques, tout dépendant de la manière dont les élèves "font leur choix".

Pour des raisons historiques, les formations d'ouvriers spécialisés et la formation continue des ouvriers qualifiés et des techniciens dépend du ministère du Travail (système AMU). Les cours AMU ont pour objet de maintenir, développer et améliorer les qualifications de la main-d'oeuvre par le biais de l'offre de cours correspondant aux besoins du moment des entreprises, des individus et de la société. Un grand nombre de cours modulaires spécialisés de courte durée sont offerts par les 24 centres AMU, dont les activités sont dirigées par la Direction du marché du travail (AMS).

Il est caractéristique que les partenaires sociaux jouent un rôle extrêmement important dans la direction et le développement de ces deux systèmes. Ci-dessous figure une illustration concernant principalement la structure du système de formation professionnelle.⁴

Le dynamisme novateur des formations professionnelles

La réforme de 1991 des formations professionnelles a dynamisé le potentiel no-

"Au Danemark, il existe la tradition d'un système de formation très varié fondé sur la tradition grundtvigienne qui veut que les usagers aient le libre arbitre et que le mécanisme de marché régule l'allocation des ressources publiques, tout dépendant de la manière dont les élèves "font leur choix"."

"La réforme de 1991 des formations professionnelles a dynamisé le potentiel novateur du développement au niveau de la structure, du contenu et de la pédagogie."

(...) "on a introduit, en 1991, la direction par objectifs tant dans le domaine éducatif que dans le domaine économique-administratif"

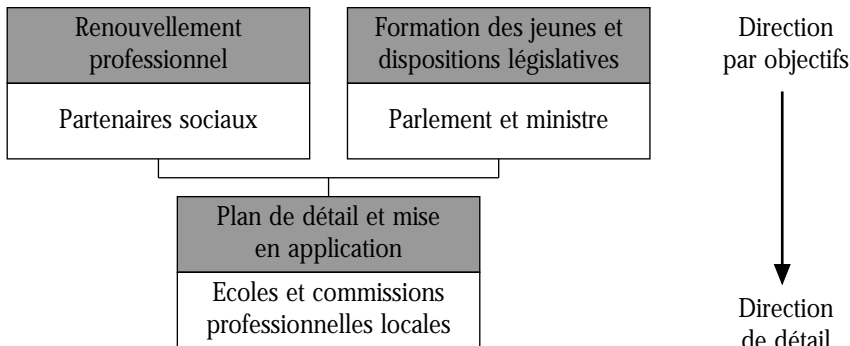
3) Du reste, il ne s'agit pas d'une expérience propre au Danemark, cf. Mallet, L.: Vocational Education and Training. Research structures and Community Orientation, CEDEFOP. 1994.

4) Pour une présentation détaillée de l'ensemble du système de formation professionnelle et de formation du marché du travail au Danemark, voir Nielsen, Søren P.: *Le système de formation professionnelle au Danemark*, Monographie CEDEFOP, 1995, et Nielsen Søren P.: *Erhvervsrettet efteruddannelse i Danmark*, FORCE Art. 11.2 rapport, ACIU, 1995.



Tableau 1

Le système de direction des formations professionnelles



éducatif, dans le cadre duquel il est d'importance cruciale que le jeu de la créativité et le dynamisme ne soient pas limités localement par de nouvelles exigences centralisées imposées aux établissements scolaires.

Un autre élément structurel essentiel visant à assurer le renouveau des formations est le rôle accru des **partenaires sociaux** à tous les niveaux du système. Les organes fixant les objectifs au niveau centralisé sont les partenaires sociaux, qui ont la responsabilité du renouveau technique, du volet stages pratiques des formations et une influence considérablement accrue également sur le volet scolaire des formations.

Ce nouveau système de direction implique l'existence, dans chaque établissement scolaire, d'une "traduction" et d'une transposition des cadres généraux fixés au niveau central applicables à l'enseignement de tous les jours dans chaque établissement. L'effort local de développement pédagogique devient ainsi une exigence imposée aux écoles, qui sont contraintes d'être elles-mêmes responsables du renouveau pédagogique; elles ont, d'une part, la responsabilité de la "traduction" du cursus du niveau de l'arrêté relatif à la formation en celui de l'enseignement et, d'autre part, les écoles souhaitent, en raison de la concurrence, démarquer leur profil les unes par rapport aux autres pour trouver des clients. La décentralisation de la responsabilité de l'innovation pédagogique au niveau des établissements scolaires a également été soutenue par les changements intervenus dans l'autonomie technique.

Les **commissions professionnelles** paritaires ont, au niveau national, la responsabilité du renouveau de chaque formation et il est aujourd'hui relativement peu compliqué de créer de nouvelles formations professionnelles ou d'appliquer des changements à des formations professionnelles existantes. Les commissions professionnelles sont l'organe de transmission entre l'identification de nouveaux besoins de qualification et les réponses éducatives qui y sont apportées. La procédure est très pragmatique et, au Danemark, il est toujours peu courant de fonder la planification éducative sur des analyses de qualification industrie-

“L’objet était notamment d’obtenir la libération de la créativité et du dynamisme au niveau local en vue d’assurer un renouveau plus rapide des formations, de meilleures possibilités d’adaptation aux élèves et une productivité élevée.”

“L’effort local de développement pédagogique devient ainsi une exigence imposée aux écoles, qui sont contraintes d’être elles-mêmes responsables du renouveau pédagogique (...)”

“Les commissions professionnelles paritaires (...) sont l’organe de transmission entre l’identification de nouveaux besoins de qualification et les réponses éducatives qui y sont apportées.”

vateur du développement au niveau de la structure, du contenu et de la pédagogie. Cela repose essentiellement sur les trois éléments de la réforme EUD: la décentralisation et l'accroissement de la direction du marché, la direction des partenaires sociaux et la plus grande priorité accordée aux efforts pédagogiques FoU dans l'interaction entre les unités décentralisées (écoles professionnelles) et le niveau central.

Dans le cadre des grandes réformes des écoles professionnelles, on a introduit, en 1991, la direction par objectifs tant dans le domaine éducatif que dans le domaine économique-administratif, ce qui a impliqué de notables changements de la répartition des responsabilités et des compétences entre les acteurs du système. Le principe de la direction par objectifs prévoit que l'on allie localement une adaptation flexible et le renouveau des formations en fonction des besoins professionnels et locaux à l'optimisation des ressources engagées dans chaque établissement scolaire.

La réglementation centrale est limitée aux objectifs et autres cadres de contenu dans des domaines généraux principaux. L'objet était notamment d'obtenir la libération de la créativité et du dynamisme au niveau local en vue d'assurer un renouveau plus rapide des formations, de meilleures possibilités d'adaptation aux élèves et une productivité élevée. Le renouveau et l'innovation pédagogique font ainsi partie intégrante des objectifs du système



sociologiques. La plupart des commissions professionnelles (et des commissions pour la formation continue) affirmeront toutefois qu'elles procèdent en fait à des analyses de qualification dans la pratique. Dès l'identification d'un besoin de changement, la méthode de travail normale consiste à établir un groupe dit TF (technico-professionnel) qui a pour tâche de formuler un profil professionnel devant être couvert par la formation. Normalement, de tels groupes de projet TF feront appel à des délégués de la direction et du personnel d'entreprises de pointe. On a souvent recours à des experts externes. Les entreprises et les enseignants des établissements scolaires jouent un grand rôle dans ce processus. La phase suivante est la formulation des projets dits TP (technico-pédagogiques) où la description du profil professionnel découlant des directives ministérielles est transformée et façonnée en termes éducatifs. Le ministère codifie ensuite la formation par l'envoi aux établissements scolaires d'un arrêté fondé sur la direction par objectifs.

La planification de détail et l'exécution se font dans l'établissement et, à cet égard, les commissions éducatives locales ont obtenu une influence sur la préparation finale de l'enseignement. La principale mission des commissions éducatives locales consiste à assister les écoles dans les travaux de planification et de renouvellement de l'enseignement et à contribuer à renforcer la liaison entre l'école et le marché du travail local. Pour chaque établissement scolaire on désigne une ou plusieurs commissions éducatives locales qui, ensemble, devront couvrir les formations offertes par l'école. Dans chaque commission, la majorité doit être représentée par des délégués des organisations siégeant dans les commissions professionnelles pertinentes.

De même, il est caractéristique du domaine de la formation AMU que la direction du contenu des cours AMU et l'offre de ces cours soient entièrement assumées par les partenaires sociaux - ce qui est tout-à-fait inhabituel dans un contexte européen. Il s'agit d'un système élaboré de conseils et de commissions, tous paritaires: un conseil éducatif général, un grand nombre de commissions pour la formation continue pour les diverses branches - et, dans chaque centre AMU, des directions et des commissions éducatives

locales. De même, dans le système EUD a été intégrée structurellement une très étroite liaison avec les entreprises qui permet l'adaptation aux besoins et aux exigences de ces dernières.

Du fait du passage à la direction par objectifs, la capacité du système danois à couvrir par une formation les nouvelles fonctions professionnelles apparaissant dans les entreprises et à transposer les besoins de changement constatés en enseignement pratique - au niveau du contenu et sur le plan pédagogique - s'est nettement améliorée.

Toutefois, cette capacité est systématiquement renforcée par les **importants travaux pédagogiques d'expérimentation et de développement** qui, depuis plusieurs années, contribuent à faire passer la pédagogie d'une pédagogie dirigée dans le détail et caractérisée par l'acquisition d'aptitudes à une pédagogie misant sur le développement de nouvelles formes d'enseignement visant à apprendre aux élèves à résoudre des problèmes, à préparer leur travail, à contrôler leur propre travail, etc.

Les efforts FoU systématiques sont dirigés centralement par le biais de deux instruments spécifiques. L'adoption de la **Loi sur les formations professionnelles (1991)**, complétée par l'**art. 67**, a assuré par l'intermédiaire de la loi de finances un montant disponible annuellement couvrant l'**analyse et les prévisions ainsi que les travaux d'expérimentation et de développement se rattachant aux formations couvertes par la loi**". Les établissements scolaires (et les commissions professionnelles) peuvent, au niveau central, demander des fonds destinés aux travaux de développement pédagogique, ce que font de nombreuses écoles dans une mesure croissante. Le service des écoles professionnelles (ESA) diffuse annuellement aux écoles une liste des domaines d'action indiquant les procédures et les critères à suivre. Il est accordé une grande importance à la valeur de transfert des projets; en revanche, la planification locale de l'enseignement doit être financée par les établissements scolaires eux-mêmes.

Il est possible de solliciter des subventions pour des projets ayant pour objet :

"La principale mission des commissions éducatives locales consiste à assister les écoles dans les travaux de planification et de renouvellement de l'enseignement et à contribuer à renforcer la liaison entre l'école et le marché du travail local."

"Les efforts FoU systématiques sont dirigés centralement par le biais de deux instruments spécifiques (...)"

"l'analyse et les prévisions ainsi que les travaux d'expérimentation et de développement se rattachant aux formations couvertes par la loi (sur les formations professionnelles)" (et) au programme d'expérimentation (...)"

"Les projets locaux de développement entrant dans le cadre de la stratégie d'innovation pédagogique ont une importance cruciale pour les pays nordiques - et surtout pour le Danemark."



“Idéalement, il convient de se fonder sur deux modèles principaux quand on souhaite comprendre la manière dont le processus se déroule - un modèle de diffusion et un modèle d'apprentissage.”

“Le modèle danois d'innovation en matière de pédagogie professionnelle (...) est en passe de s'orienter vers un tel modèle d'apprentissage applicable au développement pédagogique - ou plutôt il est en train de retourner aux sources de la tradition historique dans ce domaine.”

5) Ministère de l'Education. Service des écoles professionnelles. FoU-programme 1995. Décembre 1994.

6) Vejledning for projektgrupper. Service des écoles professionnelles. 1994. Vejledning om rapporter og publicering i FoU-programmet. Service des écoles professionnelles. 1994. Bibliografi over publicerede FoU-projekter. 2e édition élargie. Service des écoles professionnelles. 1995.

□ de mettre en évidence les besoins de changement de la structure et du contenu des formations par des travaux d'analyse et de prévision ou équivalents,

□ de développer l'enseignement des écoles professionnelles,

□ de planifier, d'évaluer et d'établir des rapports d'expérimentations, y compris les expérimentations prévues par les dispositions de la loi relative aux expérimentations.⁵

En 1995, le programme FoU disposait d'un cadre de 50 millions de DKK. Le programme mise dans une très grande mesure sur la qualité et la rentabilité des projets financés - leur contenu doit pouvoir être utilisable, fournir de l'inspiration, déplacer concrètement les formations professionnelles. La direction du programme et ses procédures de publication sont soutenues par une documentation et des bibliographies émanant de l'ESA.⁶ Le programme a une très large portée, et quelque 200 projets sont réalisés annuellement.

Le deuxième instrument consiste dans le **Programme d'expérimentation** fondé sur **l'article 68 de la Loi sur les formations professionnelles (1991)**, qui donne la possibilité de faire des expérimentations divergeant de l'actuelle loi EUD, et qui indique les cadres de l'expérimentation incluant des activités éducatives. A cet égard, 30 millions de DKK étaient disponibles pour des activités expérimentales locales en 1995 et l'ESA a publié un programme où figurent des domaines d'actions spécifiques. L'expérimentation pédagogique doit concerner l'enseignement effectif des élèves. Ce programme porte sur deux domaines principaux:

□ le développement des voies d'accès au système de formation professionnelle,

□ le développement de la structure des formations professionnelles et de chaque parcours de formation.

Ces deux programmes permettent de miser sciemment et systématiquement sur l'innovation pédagogique par le biais d'efforts d'expérimentation et de développement dans une interaction décentralisée

entre les établissements scolaires avec le niveau central.

Les efforts d'expérimentation et de développement en tant que locomotive de l'innovation pédagogique?

Les projets locaux de développement entrant dans le cadre de la stratégie d'innovation pédagogique ont une importance cruciale pour les pays nordiques - et surtout pour le Danemark. Cette philosophie, qui veut que la responsabilité du développement du contenu et de la pédagogie soit fondée dans une très large mesure sur la plus grande liberté possible accordée aux établissements scolaires et aux enseignants et sur l'octroi de fonds publics sans gestion étroitement contrôlée, a une longue histoire au Danemark. Indépendamment du fait que les formations professionnelles sous forme institutionnalisée soient plus anciennes que la tradition grundtvigienne, il ne fait aucun doute que les formations professionnelles sont, à ce jour, marquées par "la parole vivante" et par la tradition des écoles supérieures populaires, d'où le fait, qu'au cours de l'histoire, un certain nombre d'écoles techniques se sont appelées écoles supérieures d'artisanat.

Tout semble indiquer que FoU en tant que stratégie de changement jouera un rôle plus important dans le développement des formations professionnelles au Danemark. Ce modèle est assorti tant de possibilités que d'un certain nombre de problèmes. Il est nécessaire de distinguer entre les projets de développement eux-mêmes et la phase suivante de diffusion. Comment s'assurer que les résultats des projets soient connus afin que d'autres puissent en bénéficier?

La diffusion des expériences liées à des projets de développement est beaucoup plus compliquée qu'on ne l'imagine; cela ne se fait pas automatiquement et le chemin suivi n'est pas la ligne droite, mais plutôt un chemin détourné.

Un exemple intéressant à cet égard: les travaux théoriques et expérimentaux du



Norvégien Ivar Bjørgen sur l'apprentissage de la responsabilité, qui se sont imposés au Danemark, mais sont relativement peu connus en Norvège.^{7, 8} Mais sur la base des bonnes expériences faites au Danemark en matière d'apprentissage de la responsabilité dans les formations professionnelles, il va être effectué un projet FoU nordique relevant du Conseil nordique - avec notamment la participation motivée d'enseignants professionnels norvégiens!

Idéalement, il convient de se fonder sur deux modèles principaux quand on souhaite comprendre la manière dont le processus se déroule - un modèle de diffusion et un modèle d'apprentissage.

Le modèle de diffusion part du principe qu'il existe, au niveau central, un message mis à l'essai par le biais d'expérimentations dirigées et de modèles finis et dont les résultats sont appliqués à l'issue de la période d'expérimentation. Un exemple peut en être le principe allemand du "Modellversuche" assorti de "Begleitforschung". Le problème est alors que cette forme d'expérimentation ne donne pas de possibilités particulièrement bonnes d'adaptation locale et que ces processus de réforme prennent relativement beaucoup de temps. On se heurte aussi souvent à l'opposition des participants.

Le modèle d'apprentissage prévoit que les projets de développement ont pour objet, dans un premier temps, d'acquérir des expériences de nouvelles solutions et formes de travail. Naturellement, il doit exister un consensus sur le besoin de changement, mais, dans ce cas, diverses solutions sont possibles à l'intérieur d'un cadre général. L'apprentissage concernera souvent davantage la marche à suivre que la solution concrète et il sera souvent sélectif. Une diffusion efficace pourra être assurée par l'établissement d'un réseau reliant les expérimentations à d'autres milieux potentiellement intéressés. De tels réseaux doivent permettre l'échange d'expériences entre le niveau local et le niveau central, mais le plus important est le contact direct entre les milieux locaux.

Ce qui caractérise les exigences de développement imposées aux formations professionnelles c'est que nous nous heurtons, dans une plus large mesure, à des

problèmes auxquels personne ne peut vraiment apporter de réponse claire. Pour ce type de problèmes, la diffusion de solutions standard définitives peut avoir un effet malheureux parce que cela prend du temps et que les solutions deviennent vite désuètes. Une stratégie fondée sur un modèle d'apprentissage sera probablement la plus efficace pour assurer le renouveau et le développement continu de nouvelles solutions adaptées localement aux problèmes pour lesquels personne n'a de réponse à ce jour.

Le modèle danois d'innovation en matière de pédagogie professionnelle décrit structurellement ci-dessus est en passe de s'orienter vers un tel modèle d'apprentissage applicable au développement pédagogique - ou plutôt il est en train de retourner aux sources de la tradition historique dans ce domaine.

Le système de la formation professionnelle et le marché de l'emploi

La qualité d'un système de formation professionnelle augmente et diminue en fonction de sa capacité à qualifier les jeunes - et, dans une mesure croissante, les adultes - à trouver un emploi adéquat, à acquérir une formation complémentaire ou à s'intégrer à un processus continu d'apprentissage professionnel et scolaire durant toute la vie.

L'évaluation de la qualité du système danois de formation professionnelle au niveau des résultats diffèrera naturellement suivant l'objet, mais sur le plan général, en tant que meilleur indicateur de la qualité du système éducatif, il y a lieu de retenir notamment le taux de chômage des jeunes. Le Danemark est caractérisé par un taux de chômage généralement élevé pour la population dans son ensemble, mais le taux de chômage des jeunes n'est pas très supérieur au niveau général. Dans la plupart des pays de l'UE, le chômage des jeunes est considérablement plus élevé que le chômage général.

L'explication la plus courante de la situation relativement bonne des jeunes au Danemark, en Allemagne et en Autriche, est la forme de formation professionnelle

"Le Danemark est caractérisé par un taux de chômage généralement élevé pour la population dans son ensemble, mais le taux de chômage des jeunes n'est pas très supérieur au niveau général."

7) Christensen, S.S. et al.: *Eleverne som medarbejdere på egne læreprocesser*, ministère de l'Education, ESA, 1994.

8) Pour une vaste introduction à l'apprentissage de la responsabilité et aux nouveaux processus d'apprentissage des formations professionnelles des années 90 tant au plan théorique que pratique ayant pour point de départ notamment le projet norvégien AFEL et le projet australien PEEL, voir par ailleurs: *Læreprocesser i 90'erne - Ansvar for egen læring?* Rapport de conférence, SEL, juin 1995.



existant dans ces pays, qui disposent de formations d'apprentissage et d'un niveau élevé de processus d'apprentissage rattachés au lieu de travail. On considère que cela améliore la position des jeunes sur le marché de l'emploi de plusieurs manières:

□ le lien étroit entre l'établissement scolaire et la vie professionnelle donne aux jeunes une idée plus réaliste des exigences imposées par le monde du travail,

□ la proximité des lieux de stage et l'interaction entre l'établissement scolaire et l'entreprise accroissent la motivation des jeunes à apprendre également les disciplines théoriques et générales des formations professionnelles,

□ par le biais du contrat d'apprentissage, les jeunes et les employeurs prennent contact les uns avec les autres, ce qui facilite le recrutement futur,

□ l'apprentissage réalisé tant en établissement scolaire qu'en entreprise fait que les jeunes acquièrent une connaissance directe du nouveau monde du travail: ils ont l'occasion d'utiliser les nouvelles machines et la nouvelle technologie et ils obtiennent une connaissance pratique des nouveaux concepts de production.

En 1994, l'OCDE a analysé et évalué les formations pour les jeunes au Danemark: le rapport des experts, *"Review of Youth Education Policy in Denmark"*, 28 Feb-1994 indique que la formation pour les jeunes au Danemark est bien organisée et bien dotée. Elle permet à un grand nombre de jeunes d'obtenir des qualifications en demande sur le marché et de faire des études très satisfaisantes. Elle est bien différenciée de manière à satisfaire des besoins nombreux et variés; elle s'efforce de proposer une offre et une couverture exhaustives et elle offre une large gamme de possibilités à un grand nombre de personnes.

Alors que, dans l'ensemble, cette étude de l'OCDE fait de nombreuses louanges aux formations professionnelles danoises, elle émet toutefois quelques réserves sur

les principes généraux de direction du système. Le ministère de l'Education est divisé en un trop grand nombre de services et il n'existe pas d'autorité ayant le plein contrôle d'une partie du système de formation pour les jeunes. La liberté dont devraient bénéficier les formations professionnelles par suite de la direction par objectifs n'est pas réelle.

Malgré les décisions visant à établir un système décentralisé au sein duquel:

□ la direction centrale devrait se limiter à la définition des objectifs,

□ on a instauré une liaison directe entre le nombre d'élèves, le nombre de semaines de scolarité et le financement par le biais du principe du prorata des effectifs, dit du "compteur de taxi",

□ on a instauré la liberté de choix pour les "usagers" -

les expériences montrent que les établissements scolaires n'ont pas obtenu une autonomie suffisante pour définir librement eux-mêmes leurs priorités de dépenses et l'organisation de l'enseignement. Tant le ministère des Finances que le ministère de l'Education ont du mal à satisfaire aux exigences découlant de la déréglementation.

Le ministère de l'Education, en particulier, a eu des difficultés à éviter d'appliquer la direction de détail en amont traditionnelle, liée aux anciennes procédures et pratiques. La raison doit en être que le ministère n'a pas mis au point de nouvelles formes de direction permettant d'utiliser les objectifs de résultats et d'incidences en tant que paramètres de qualité en vue de l'évaluation du rendement du système.

Au cours de l'été 1995, le ministère de l'Education a élaboré un plan d'action global en matière de qualité, exprimant un certain nombre de critères et d'indicateurs de qualité liés tant aux processus qu'aux résultats. Il sera intéressant de suivre l'impact de ce projet relatif à la qualité en ce qui concerne une décentralisation plus poussée du système.



Nouvelles tendances dans la formation professionnelle: deux exemples d'innovations au Portugal

Un nouveau contexte européen

On assiste aujourd'hui à un véritable bouleversement de l'organisation économique, sociale et culturelle de tous les pays qui font partie des réseaux mondiaux tissés par les relations économiques et technologiques. Cette mutation nous oblige à repenser nos politiques et nos modes d'intervention dans de nombreux domaines d'activités humaines et notamment dans celui de l'éducation et de la formation professionnelle.

L'emploi demeure une préoccupation dominante dans tous les pays européens. La modernisation des secteurs de production est indispensable pour faire face aux nouveaux défis de la compétitivité et de la croissance économique qui découlent de la mondialisation de l'économie, de la dimension planétaire de la société de l'information et de l'émergence d'une nouvelle civilisation fortement structurée par les progrès des connaissances scientifiques et techniques.

Pour mettre au point des stratégies adaptées aux progrès scientifiques et économiques et à la modernisation des organisations, il devient essentiel, aujourd'hui bien plus qu'au cours des décennies antérieures, de former les ressources humaines, qu'elles soient déjà insérées dans la vie active ou sur le point d'y accéder. Pour rééquilibrer les structures et les politiques de l'emploi, pour procéder aux ajustements nécessaires aux nouvelles formes de cohésion sociale auxquelles le chômage oblige, il devient plus urgent d'établir de nouveaux programmes et de nouvelles orientations des politiques de for-

mation visant des groupes sociaux spécifiques.

Par ailleurs, le champ d'intervention de la formation professionnelle s'élargit à tous les individus tout au long de leur vie. A la structure actuelle des systèmes de formation de tous les pays (quel que soit leur niveau de développement et de qualité), formation initiale à l'école ou insérée dans le marché du travail, formation continue, formation axée sur des groupes déterminés, formation dans les entreprises, s'oppose aujourd'hui un nouveau cadre de référence: la formation pour tous, tout au long de la vie. En d'autres termes, la formation professionnelle cesse d'être conçue comme une étape (ou des étapes successives) d'acquisition de connaissances, de capacités techniques ou de compétences spéciales nécessaires à l'exercice de fonctions déterminées, pour acquérir une dimension nouvelle. Elle devient un processus continu de développement professionnel de chaque personne, afin de la préparer à la variété des situations qu'elle rencontrera au cours de sa vie active dans une société en mutation permanente.

Face aux défis et aux nécessités posés par le modèle de croissance, compétitivité et emploi qui accompagne le projet européen, la formation professionnelle ne saurait se contenter de répondre en termes de quantité ou de qualité conformes à des critères définis par des objectifs déjà fixés dans un autre contexte socio-économique et culturel antérieur.

De nombreuses expériences innovatrices dans le domaine de la formation professionnelle ont eu lieu ces dernières années dans tous les pays européens, particuliè-



Maria Teresa Ambrósio

Professeur à l'Université Nouvelle de Lisbonne, responsable de la section des Sciences de l'éducation

- FCT (Faculté des sciences et de la technologie)

La formation professionnelle est au centre des stratégies actuelles de développement économique et social, particulièrement dans le contexte du projet européen. Cependant, les efforts et investissements qui sont demandés à tous les pays européens dans ce domaine supposent fondamentalement des innovations accrues dans tous les volets de la formation professionnelle, ainsi que la redéfinition des concepts, objectifs et pratiques utilisés, compte tenu des nouvelles relations qui existent entre formation et emploi, éducation et formation, qualifications et compétences, information et apprentissage. Cet article vise à présenter les problèmes et questions que posent certaines des tendances actuelles d'innovation dans le champ de la formation professionnelle et de la formation prise au sens large. Il présente également deux "projets" innovateurs actuellement en cours au Portugal.

(1) Les projets transnationaux Comett, Force, Petra, Eurotecnet, Lingua, actuellement prolongés par le programme Leonardo, représentent un effort notable de soutien à l'innovation ainsi que de construction de réseaux qui puissent aider à sa diffusion dans tous les domaines de la formation professionnelle.



“La diversité des situations sectorielles, régionales et nationales, ainsi que les perturbations dans le domaine de l’emploi, rendent caduques les propositions globales ou les modèles types.”

“La formation professionnelle dépasse sa fonction essentielle d’autrefois qui était d’offrir des qualifications professionnelles, même si ces dernières sont vastes ou spécialisées.”

(2) Ces études ont été réalisées et publiées par le CEDEFOP au cours des dernières années et elles constituent une base de travail indispensable pour connaître la situation de la formation professionnelle en Europe. Je me réfère plus particulièrement aux projets européens terminés en 1995: la Formation de formateurs, la Qualité de la formation professionnelle, ainsi que le Guide comparatif des systèmes de formation, auquel nous avons participé.

rement celles appuyées par des initiatives communautaires, au niveau de programmes spéciaux(1) ou grâce à des institutions comme le CEDEFOP. D’autres sont inspirées par les réformes des systèmes d’enseignement scolaire et de formation professionnelle, par les changements dans la politique de l’emploi et de la formation professionnelle que les gouvernements ont dû introduire pour faire mieux correspondre les efforts et les investissements réalisés dans ces secteurs aux exigences nationales de qualification professionnelle. Dans ce sens, il est possible d’affirmer que les analyses comparatives des politiques, de l’organisation des systèmes et de la qualité de la formation(2) qui ont été effectuées au niveau européen révèlent une instabilité qui provient des changements dans les orientations et structures traditionnelles de beaucoup de pays. Le développement de la formation continue, davantage orientée vers la main-d’oeuvre adulte, révèle lui aussi des lacunes, des erreurs, un certain manque de cohérence dans les modèles de formation, une inadaptation, du fait que cette formation est encore conçue pour une organisation du travail dépassée ou en voie de l’être.

Il devient urgent de réfléchir de façon critique aux expériences innovatrices et, en même temps, de faire appel à la participation de tous les acteurs concernés. Car l’énorme investissement nécessaire en matériel, intelligence et volonté ne donnera véritablement les résultats souhaitables, sur le plan tant économique que social et personnel, que si les objectifs à atteindre sont clairs, souples et cohérents avec la dynamique et les stratégies de développement des pays, des régions, des secteurs de production et des entreprises, quelle qu’en soit la dimension.

Nouveaux objectifs, nouvelles tendances

Convergence dynamique entre offre et demande de qualifications professionnelles.

Les méthodes de travail et l’organisation du travail évoluent de façon accélérée dans tous les secteurs socio-économiques, y compris dans le secteur tertiaire, de sorte

que, dans tous les pays, coexistent des institutions et des entreprises qui se situent à des degrés de modernisation extrêmement variés. Cependant, pour des raisons de compétitivité ou sociales et culturelles, le modèle tayloriste tend à être rapidement remplacé par les modèles socio-techniques ou socio-productifs. L’évolution due à l’utilisation de nouvelles technologies implique et présuppose également de nouvelles formes d’organisation du travail, de gestion des ressources humaines et de nouveaux profils professionnels.

La “flexibilité” tant vantée dans la formation de personnes capables de comprendre cette évolution, de s’y adapter et d’y réagir en prenant des initiatives, trouve une traduction immédiate dans les méthodes d’évaluation des qualifications professionnelles et dans les besoins en formation. La réponse aux questions “qui former, pourquoi et comment”, qui sous-tendait les programmes de formation professionnelle classiques ainsi que les cours ou activités proposés par les écoles et centres de formation, n’a plus de contours bien définis et juridiques. Elle est remplacée par des lignes d’orientation mouvantes, de nouveaux concepts, de nouveaux schémas d’équilibre entre offre et demande de qualifications professionnelles, à la lumière desquels il y a lieu de repenser et de réévaluer les pratiques en matière de formation professionnelle.

La diversité des situations sectorielles, régionales et nationales, ainsi que les perturbations dans le domaine de l’emploi, rendent caduques les propositions globales ou les modèles types. La formation professionnelle dépasse sa fonction essentielle d’autrefois qui était d’offrir des qualifications professionnelles, même si ces dernières sont vastes ou spécialisées.

La difficulté à prévoir les besoins en qualifications professionnelles selon un cadre normalisé (qui détermine les qualifications offertes par la formation) conduit à la recherche de schémas de “convergence dynamique” entre les qualifications offertes par les systèmes de formation et les qualifications requises dans des situations concrètes de travail. Cela signifie que l’un des nouveaux objectifs de la formation n’est plus simplement de répondre de façon appropriée



à une certaine structure de l'emploi, mais d'inculquer une souplesse qui permette aux individus d'acquérir - ou de pouvoir acquérir - un large éventail de qualifications et de compétences, car ce sont eux-mêmes qui vont structurer l'organisation du travail et permettre sa modernisation. Cette convergence dynamique devenue aujourd'hui nécessaire ne dispense pas de la réalisation d'études sur les besoins et l'offre en qualifications. Ces études serviront surtout à des institutions médiatrices (comme les Centres de conseil et d'orientation professionnelle) qui acquièrent un rôle pertinent dans l'encadrement des programmes de formation professionnelle.

Une nouvelle conception anthropologique de la formation

Face aux défis et aux contraintes de l'évolution de la société, la formation d'aujourd'hui est l'acquisition par chacun d'une capacité permanente d'évolution et de développement personnel dans ses dimensions individuelles, sociales et professionnelles, par le renouvellement des connaissances scientifiques et techniques, la valorisation du savoir et des expériences, et la formation de compétences cognitives, de socialisation et de compréhension de la réalité sociale.

La formation n'est cependant pas, pour chaque individu, simplement une étape forte, dans un contexte scolaire, institutionnel ou organisé d'apprentissage, d'acquisition de connaissances fondamentales et techniques, et de compétences de différentes natures, mais un processus continu, appuyé par des temps forts, de réorganisation personnelle et de bilan, qui alimente un projet de réalisation personnelle. De nos jours, les systèmes d'éducation et de formation professionnelle sont remis en cause par une forte conception anthropocentrique de la formation.

Dans ce sens, éducation et formation professionnelle ont cessé d'être perçues comme des parcours séquentiels ou parallèles. Elles deviennent plutôt, en termes d'organisation sociale, des offres interactives et convergentes pour appuyer les processus et les parcours de chaque individu, eux-mêmes fondés sur une culture générale vaste et solide, et sur un

développement des aptitudes cognitives fondamentales au niveau personnel et social.

Quelle que soit la réponse fournie par les différentes institutions et par les Etats membres de l'Union européenne à cette nouvelle conception de la formation et à ses objectifs actuels, une rénovation profonde et un renouvellement dans les programmes et pratiques de la formation s'imposent.

Jusqu'à présent, l'exemple selon lequel s'effectuait l'évaluation comparée des systèmes de formation d'Europe était essentiellement le modèle d'organisation. A l'avenir, nous devons accentuer le modèle pédagogique ou, en d'autres termes, les "stratégies de mobilisation" des individus, leurs véritables capacités à apprendre en permanence dans une société surtout "cognitive", et ce, en tant que sujets actifs de leur propre formation, à tout moment ou dans des périodes marquantes de leur itinéraire personnel.

L'innovation dans les pratiques de formation

Les investissements réalisés dans la formation professionnelle se traduisent par d'innombrables expériences innovatrices dans tous les domaines, et notamment, dans les modèles pédagogiques, les méthodes didactiques, les programmes et les ressources, pour utiliser des concepts similaires à ceux définis pour l'enseignement scolaire. Une vaste bibliographie présentant essentiellement des résultats de recherche empirique ou d'expériences pilotes constitue aujourd'hui un cadre de référence théorique non seulement pour l'action, mais également comme fondement scientifique à ce que certains établissements universitaires nomment "sciences de la formation" par opposition aux "sciences de l'éducation".

Les réseaux de coopération européens dans ce domaine ont également contribué à la diffusion des innovations et surtout, à la promotion d'un autre état d'esprit pour la réorganisation des activités de formation, qu'elles s'adressent à des jeunes, à des adultes actifs ou à des chômeurs.

La formation est fondamentalement "(...) un processus continu, appuyé par des temps forts, de réorganisation personnelle et de bilan, qui alimente un projet de réalisation personnelle."



“Le modèle scolaire reste fortement présent dans la formation professionnelle, particulièrement dans la formation initiale et celle des jeunes.”

Une classification de ces innovations nous amène à souligner, entre autres, celles qui s'appuient sur les axes suivants:

- nouvelles conceptions et nouveaux modèles de formation initiale et d'apprentissage pour les jeunes;
- nouvelles conceptions et nouveaux modèles de formation pour les adultes;
- valorisation des connaissances et des compétences;
- formation inscrite dans la gestion et la stratégie des institutions.

- Le modèle scolaire reste fortement présent dans la formation professionnelle, particulièrement dans la formation initiale et celle des jeunes. Dans la plupart des pays, l'utilisation d'actions de formation de ce type dans le système scolaire ou dans des centres dispensant des cours traditionnels, ou dans ceux utilisant des enseignants/formateurs préparés pour l'école traditionnelle, contribue au maintien des modèles d'organisation sur base de programmes et de pratiques pédagogiques scolaires. Toutefois, au cours des dernières années, on a pu constater les effets des réformes introduites dans divers pays qui, malgré des systèmes hétérogènes, ont remplacé les périodes de stage traditionnelles par la “pédagogie de l'alternance” ou “l'alternance intégrative”, l'apprentissage de connaissances scientifiques de base sous forme de programmes modulaires, l'enseignement professionnel pour l'acquisition de capacités techniques, l'évaluation de l'apprenant en fonction d'un projet professionnel qui démontre ses compétences cognitives, sa capacité à résoudre les problèmes, etc.

D'autre part, dispenser une formation souple, permettant d'autres étapes de formation ultérieures, suppose la recherche, dans les programmes d'études ou dans l'organisation de la vie scolaire, de possibilités d'élargissement de la formation générale des élèves à d'autres aspects culturels, dépassant la culture technique et professionnelle. Les méthodes d'enseignement actif, reflétant - ou mettant en cause - les pratiques professionnelles, aidant l'élève à développer un projet personnel et professionnel avec les informations et le soutien du monde du travail,

prenant en compte les connaissances, les savoir-faire et les compétences dans l'éventail des éléments d'évaluation, font aujourd'hui partie des acquis qui modifient et améliorent l'image des cours de formation professionnelle ou d'apprentissage pour les jeunes.

Pour diffuser ces innovations, le principal problème semble résider dans l'insuffisance de préparation de nombreux enseignants/formateurs ou bien dans l'écart existant entre écoles et entreprises avec, dans certains pays, l'absence de partenariats réels entre responsables de la formation et employeurs.

A cela s'ajoutent, encore de nos jours, les multiples problèmes que rencontrent les jeunes en âge de formation professionnelle ou d'apprentissage (manque d'emplois, marginalisation, échecs, dépendances diverses), qui bloquent les attentes et la motivation nécessaires aux nouveaux modèles de formation centrés sur l'individu/apprenant.

- L'évolution des connaissances et des pratiques est notable dans l'éducation et la formation des adultes. Au cours des dix ou vingt dernières années, les apports de certains courants de la psycho-sociologie du développement, la vision anthropocentrique de l'apprentissage et de la construction d'identités professionnelles et sociales, les courants de pensée post-modernes de valorisation des acteurs sociaux et de la personne ont apporté des connaissances qui ont souvent donné lieu à des expériences innovatrices sur le terrain, dont ont bénéficié les programmes de formation pour adultes. Les concepts et pratiques qui s'appuient sur l'auto-formation, la formation expérimentale, l'auto-évaluation et la reconnaissance des savoirs et des compétences, les méthodes biographiques et histoires de vie, la formation par la construction de connaissances, entre autres, font partie d'un corpus théorique et pratique offrant de nouveaux horizons à la formation continue des adultes, conformément à leurs caractéristiques sociales et individuelles. De ce fait, il devient possible de penser la société actuelle comme une société de formation.

- A ce niveau également, il semble que l'un des grands problèmes soit la prépara-



tion d'équipes de formateurs aux fonctions différenciées, capables d'appuyer des parcours de formation très diversifiés dans leurs objectifs, motivations et stratégies de groupe ou stratégies personnelles.

- Un domaine d'innovations très porteur en Europe est celui de la formation en situation de travail intimement associée à des stratégies institutionnelles de changement d'organisation et de gestion des ressources humaines. L'expérience des entreprises qualifiantes ou de formation intégrée dans des projets de développement et d'initiatives régionales en sont des exemples.

Plus récemment, les modèles de formation utilisant les nouvelles technologies de l'information ouvrent un large champ expérimental aux résultats non négligeables posant à leur tour de nouvelles questions à analyser, surtout du fait que, dans beaucoup de cas, ils ne sont pas conçus pour être utilisés dans un contexte de relation interpersonnelle.

Deux projets innovateurs au Portugal

Dans ce chapitre, nous décrivons deux projets pilotes: le premier concerne une école professionnelle et le second une entreprise qualifiante, qui montrent l'utilité des lignes innovatrices décrites ci-dessus.

Projet d'une école professionnelle

L'École professionnelle d'éducation pour le développement (EPED) est un organisme d'initiative privée et d'utilité publique résultant d'un projet conçu par la Section des sciences de l'éducation de la Faculté de sciences et technologie de l'Université nouvelle de Lisbonne. Ce projet s'est déroulé dans le cadre du programme PETRA et visait la formation professionnelle de jeunes en gestion de l'environnement et des ressources naturelles. L'objectif de ce projet est la recherche et la construction d'un profil professionnel de technicien de niveau 3³⁾ qui soit polyvalent, créatif, autonome, capable de s'adapter aux changements et d'opérer au sein d'équipes de travail dans le domaine de la gestion de l'environnement.

Il fallait donc trouver des partenaires permettant d'associer les objectifs de la formation et les besoins du marché du travail, dans un domaine nouveau et en développement. C'est dans ce contexte que se sont associés l'UNINOVA, gestionnaire des programmes communautaires de la Faculté de sciences et technologie, l'Institut national de l'environnement, institut de promotion de l'environnement qui est chargé d'élaborer des stratégies d'information et de formation permettant la mise en oeuvre de politiques concernant l'environnement, le Conseil municipal d'Almada et le Conseil municipal de Lisbonne. Le fruit de leur association a été la création de l'EPED.

Le plan de formation fut donc construit en associant les projets de développement personnel, social et professionnel du futur technicien aux besoins du marché du travail.

La participation des différents acteurs dans l'élaboration du plan de formation est considérée comme un indicateur de qualité, car elle permet une dynamique de formation personnelle et professionnelle intégrée dans le processus plus vaste du développement social.

Le type de programme d'études adopté se fonde sur une structure modulaire et sur un travail de projets dans lequel l'apprenant établit des contacts avec le monde du travail, soit en effectuant des stages en entreprise ou dans des organismes officiels traitant des diverses disciplines de l'environnement, soit en effectuant des visites programmées et séquentielles de façon à pouvoir comprendre les diverses phases du processus analysé, et y participer, dans l'optique d'une alternance intégrative.

Dans le programme de formation/intégration au monde du travail, l'école a créé une structure (comportant formateurs, consultants extérieurs et apprenants) qui fonctionne comme une entreprise de services dans le domaine de l'environnement. De cette manière, le marché du travail en vient à connaître les compétences de ces nouveaux techniciens, tandis que les apprenants sont en contact permanent avec la multiplicité de projets qui surgissent concernant l'environnement.

“L'objectif de ce projet est la recherche et la construction d'un profil professionnel de technicien de niveau 3, (...) dans le domaine de la gestion de l'environnement.”

“La plus grande innovation dans ce projet pilote est l'intervention (...) d'un partenariat socio-économique à forte implantation locale.”

3) Note de la rédaction: Niveau 3 - Formation donnant accès à ce niveau: scolarité obligatoire et/ou formation professionnelle et formation technique complémentaire ou formation technique scolaire ou autre, du niveau secondaire.

Cette formation implique davantage de connaissances théoriques que le niveau 2. Cette activité concerne principalement un travail technique qui peut être exécuté de façon autonome et/ou comporter des responsabilités d'encadrement et de coordination.

Source: Journal officiel des Communautés européennes L199/59 du 31 juillet 1985



“L’entreprise construit un modèle de formation continue pour adultes qui s’appuie sur des parcours de formation personnalisés utilisant les connaissances et l’expérience de chaque travailleur/acteur.”

Aujourd’hui, l’éventail de formation de l’école dépasse les cours de gestion de l’environnement et de gérontologie, englobant des sujets considérés comme complémentaires dans la composition des équipes de travail, comme l’animation socioculturelle, l’informatique et la gestion.

La plus grande innovation dans ce projet pilote est l’intervention - tant dans sa création que dans sa gestion administrative et pédagogique - d’un partenariat socio-économique à forte implantation locale. Ceci garantit l’adéquation de la formation aux besoins et aux intérêts de la communauté locale.

Un Observatoire de l’insertion dans la vie active est actuellement mis en place. Il utilise, notamment, les indicateurs de qualité suivants:

- adéquation des ressources humaines,
- qualité des ressources matérielles,
- organisation et gestion de la formation,
- évaluation,
- niveau de satisfaction des apprenants,
- facilité d’adaptation des apprenants au poste de travail,
- facilité d’obtention de locaux de stage,
- potentialité d’emploi.

Projet d’une entreprise qualifiante

L’entreprise **Transportes Luis Simoes** est une entreprise portugaise de taille moyenne pour le transport routier de marchandises dont les principaux clients se trouvent dans la péninsule ibérique.

Sa philosophie étant orientée vers la satisfaction du client, elle organise depuis 1988 et de façon systématique des projets de formation professionnelle permanente pour ses employés. L’entreprise considère qu’un investissement important en formation, pour obtenir une meilleure qualification de son personnel, constitue une composante stratégique de son développement et de sa compétitivité.

Le soutien de tous les employés à l’amélioration de la qualité des services fournis par l’entreprise est visible lors des périodes de formation - formelle ou informelle - dans l’entreprise, qui obtiennent une forte participation de tous les travailleurs.

Les objectifs de la formation, dans le contexte de l’entreprise, dépassent une meilleure exécution du travail qui ne serait perceptible que sur le lieu de travail. Avec l’introduction d’un nouveau modèle d’organisation, le facteur humain doit devenir primordial, ce qui suppose la motivation du travailleur et son soutien aux projets auxquels il est appelé à prendre part.

En ce sens, l’un des objectifs prioritaires de la formation dans cette entreprise, outre la meilleure exécution du travail, est de contribuer à l’épanouissement personnel et professionnel des différents intervenants, travailleurs, chefs, administrateurs, et de mieux intégrer chacun dans la culture et les valeurs de l’entreprise.

L’entreprise construit un modèle de formation continue pour adultes qui s’appuie sur des parcours de formation personnalisés utilisant les connaissances et l’expérience de chaque travailleur/acteur.

Le caractère innovateur de ce projet consiste essentiellement à développer un modèle de formation approprié à l’entreprise et à l’individu. La dynamique de formation établie fait constamment appel à la participation des différents acteurs afin d’encourager une *culture d’apprentissage* caractéristique de l’entreprise qualifiante, dans laquelle le projet personnel et professionnel rejoint le projet de l’entreprise.

L’entreprise utilise un ensemble d’indicateurs de qualité pour mesurer les services offerts, qui sont recueillis et traités tous les mois. Cette analyse donne fréquemment lieu à la constitution de groupes de travail pour résoudre les difficultés, ce qui facilite la mise en oeuvre des solutions.

Quelques exemples de ces indicateurs:

- nombre de réclamations des clients
- nombre de mesures correctives mises en oeuvre
- nombre de dommages aux véhicules
- nombre de dommages aux marchandises
- nombre de pannes
- nombre de retards
- nombre de documents utilisés.

L’analyse des raisons qui expliquent le niveau atteint par ces indicateurs de per-



formance de l'entreprise conduit à d'autres indicateurs d'objectifs de formation, de caractère qualitatif et non quantitatif, qui indiquent les corrections à apporter au modèle de formation, particulièrement pour ce qui concerne la formation de compétences comme:

- les relations avec les collègues
- la capacité de communication
- la participation à la résolution de problèmes
- l'esprit de collaboration
- les efforts de détection d'anomalies
- les propositions d'action pour améliorer la qualité du service.

D'autres indicateurs, qui reflètent d'une certaine façon le climat social de l'entreprise, comme l'absentéisme, les congés de maladie, la rotation du personnel, les mesures disciplinaires, sont des éléments qui permettent de recouper ces informations avec celles précédemment décrites.

La formation de formateurs: diffusion de l'innovation

Cet article ne prétend nullement analyser en détail les diverses voies d'innovation actuellement explorées dans le domaine de la formation professionnelle ou de la formation prise au sens large.

Il s'efforce simplement de donner un bref aperçu de la problématique complexe que recouvre la promotion de l'innovation dans ce domaine et d'appeler l'attention surtout sur de nouvelles conceptions, de nouveaux objectifs et de nouvelles tendances. L'amélioration quotidienne des contenus, des pratiques, de l'organisation de la formation de formateurs est une nécessité urgente. Pourtant, encourager l'innovation n'est pas seulement une responsabilité politique ou le résultat d'intérêts économiques, mais un appel à la mobilisation de tous les citoyens pour la construction démocratique d'une nouvelle société.

Le dialogue et la coopération entre les acteurs les plus responsables ou les plus engagés dans la formation et les chercheurs de divers domaines de connaissance, pourront garantir cette dynamique d'innovation.

La bibliographie indiquée en fin d'article est représentative de l'état actuel des connaissances et des pratiques les plus innovatrices dans le domaine de la formation professionnelle. Mais comment diffuser ces pratiques?

Le problème le plus complexe réside peut-être dans la formation des "acteurs de formation" auprès de chacun des sujets-apprenants dont l'âge, le milieu social et l'attitude face au travail sont extrêmement variés.

Nombreuses sont les questions difficiles à répondre. Nous n'en citerons que quelques-unes.

Le formateur exerce-t-il une profession comme celle d'un professeur, d'un moniteur de formation technique ou spécialisée, ou est-il plutôt un "tutor"(3), un "compagnon"(4)? S'agit-il d'une profession ou d'un métier(4)?

Est-il possible, et utile, d'établir des "profils" de formateurs pour les écoles professionnelles, les petites et moyennes entreprises ou les multinationales, pour des groupes de jeunes défavorisés, des chômeurs de longue durée? Quel genre de "cours", séminaires ou autres activités constitueraient une bonne formation de ces "formateurs"? Comment et où faire parvenir les connaissances existantes sur les innovations en formation? Le formateur ne serait-il pas quelqu'un qui prend conscience de son propre parcours de formation, qui réfléchit, apprend, fait des recherches, pour pouvoir ensuite aider et orienter d'autres personnes dans des situations diverses, avec l'aide de différents spécialistes? Quel type de certification faut-il accorder?

Former des formateurs grâce à des programmes de "Master" européen dans lesquels interviennent des équipes académiques ou par du travail et de la recherche sur le terrain ne représente pas une proposition nouvelle, mais elle s'est avérée difficile à réaliser. C'est une voie à explorer, car elle permet de rehausser le prestige et l'expérience de la formation, tout en garantissant la diffusion de connaissances et d'expériences de qualité et en renforçant les politiques européennes.

Il existe, cependant, quelques domaines qui demeurent de grandes "boîtes noi-

"Le problème le plus complexe réside peut-être dans la formation des "acteurs de formation" auprès de chacun des sujets-apprenants dont l'âge, le milieu social et l'attitude face au travail sont extrêmement variés."



res”(4) dans la situation présente et qui requièrent des programmes de recherche de grande ampleur et de qualité. Soulignons, à titre d'exemple, ce qui concerne la définition et la délimitation des connaissances scientifiques clés à introduire dans les programmes d'enseignement en sciences et en technologie, connaissances qui devraient être transmises à tous dans l'enseignement général, ou ultérieurement, dans des centres de formation, afin de pouvoir ensuite partir de cette base pour développer des compétences cognitives et technologiques. Les résultats des recherches en la matière ne nous paraissent pas encore suffisants pour fonder sur elles des stratégies et des orientations générales de réformes de programmes d'études.

Par ailleurs, la question de l'acquisition et du développement des “compétences”

socioprofessionnelles et personnelles (liées par exemple à la construction des identités et à la formation de la personnalité) constitue une problématique très actuelle à laquelle la “technicité formative” ne peut apporter de réponse adéquate.

Les champs de l'innovation sont grands ouverts et la Commission européenne, en particulier, investit pour les dynamiser. Il faudra donc profiter des résultats positifs des programmes européens, surtout Socrates et Leonardo da Vinci, des projets et réseaux européens de recherche (TSER) et des travaux en cours au CEDEFOP, pour pouvoir concrétiser les efforts existants, non seulement en vue d'améliorer la qualité de ce qui existe déjà, mais surtout, en vue d'innover en Europe.

Bibliographie

Seules sont mentionnées quelques-unes des publications abordant les questions soulevées dans cet article.

Carré, P.; Pearn, M. (1992) - *L'acteur de la formation - L'autoformation dans l'entreprise* - Paris, Ed. Entente

Chartier, D.; Lerbet, G. (1993) - *La formation par production de savoir* - Paris, Ed. Flammarion

Courois, B.; Pineau, G. (1991) - *La formation expérientielle des adultes* - Paris, La documentation française

Dejan, Jacques (1991) - *Analyse des pratiques d'éducation et formation* - Paris, Ed. Harmattan

Honoré, B. (1992) - *Vers l'oeuvre de formation - L'ouverture à l'existence* - Paris, Ed. Harmattan

Josso, C. (1990) - *Les formateurs d'adultes et leur formation* - Université de Genève, Cahiers de S.S. Education n° 58

Lange, Jean-Marie (1993) - *Autoformation et développement personnel* - Chronique sociale

Pearn, M.; Carré, P. (1991) - *Developing People's Ability to Learn* - Inter University Press

Revue

Le développement des compétences - Analyse du travail et didactique professionnelle - Education permanente n°123, 1995

Europa - International

Informations, études et recherches comparatives

Structures des systèmes d'enseignement et de formation initiale dans l'Union européenne

Le réseau européen d'information sur l'éducation dans l'Union européenne (EURYDICE)

Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (CEDEFOP)

Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes, 1995, 458 p.

ISBN 92-826-9319-8 (en)

DE, EN, FR

Cette actualisation de l'édition de 1991 fournit des informations sur l'administration et les structures des systèmes d'enseignement et de formation initiale à tous les niveaux dans chacun des 15 Etats membres de l'Union européenne ainsi qu'en Islande et en Norvège. Le premier chapitre de chacune de ces monographies nationales donne un aperçu des pays concernés et des principes fondamentaux du système d'éducation et de formation, de la répartition des compétences, de l'administration, du contrôle, du financement, de l'enseignement privé et des organismes de collation des titres. Il est suivi de plusieurs chapitres sur les structures préscolaires, sur l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire (général, technique et professionnel), l'enseignement supérieur et la formation initiale, y compris l'apprentissage et d'autres modes de formation professionnelle initiale. Des informations sur les programmes, l'évaluation des résultats et les enseignants sont données pour chaque cycle, avec des statistiques. Les monographies nationales suivent le même plan afin de faciliter la comparaison des systèmes, tout en soulignant leurs particularités. Ce document est maintenant disponible sur le serveur Internet de la Commission européenne, EUROPA sous le code d'accès <http://www.cec.lu>:

Teachers and trainers in vocational training, volume 1: Germany, Spain, France and the United Kingdom

Cordova, P. ; Gérard, F. ; Melis, A. et al.

Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (CEDEFOP)

Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes,

1995, 190 p.

ISBN 92-827-4081-1

EN

Cette publication a pour objectif de décrire et, dans la mesure du possible, de comparer la situation actuelle de l'itinéraire professionnel des formateurs et leur formation initiale et continue. Elle porte tant sur les formateurs proprement dits que sur les enseignants dans les cursus de formation initiale. Elle s'adresse tout particulièrement à eux, car de par les informations qu'elle fournit, elle vise à promouvoir la mobilité de ces personnels dans et entre les Etats membres de l'Union européenne. Elle présente un intérêt également pour les institutions et organismes de formation professionnelle, car elle peut contribuer à l'identification de partenaires possibles pour des projets de recherche et développement. Enfin, les politiques responsables de ce domaine y trouveront des informations systématiques sur les personnels de la formation initiale des autres pays. Les informations sont présentées dans le contexte du système de formation de chaque pays, de ses différentes branches et options et de l'intérêt commun.

The coherence of compulsory education, initial and continuing training and adult education in countries of the European Economic Area: comparative analysis

Guildford Educational Services

Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (CEDEFOP)

Berlin, CEDEFOP, 1995, 52 p.

(CEDEFOP Panorama n° 60)

EN

CEDEFOP P.O. Box 27 (Finikas),

GR-55102 Thessaloniki

Choix de lectures

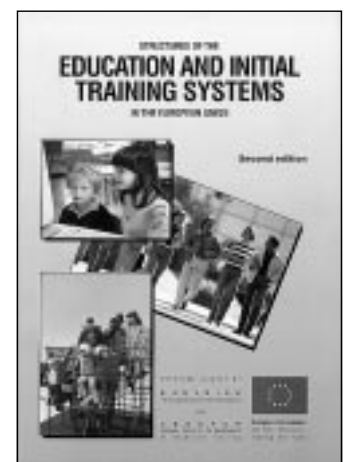
Rubrique réalisée par

Martina

Ní Cheallaigh,

responsable du service de documentation du CEDEFOP avec l'appui des membres du réseau documentaire (cf. dernière page de la rubrique). La contribution s'est achevée en avril 1996.

La rubrique "Choix de lectures" propose un repérage des publications les plus significatives et récentes relatives aux développements 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 Etats membres ainsi que des études sur un pays vu d'un regard extérieur. La section "Du côté des Etats membres" rassemble une sélection de publications nationales significatives.



CEDEFOP



En 1994, le CEDEFOP a demandé à 12 pays de l'Espace économique européen de présenter des rapports décrivant les actions destinées à améliorer la cohésion entre la scolarité obligatoire, la formation initiale et continue et l'éducation des adultes. Ce rapport est le résultat de l'analyse comparative des douze descriptions. L'expression "apprentissage tout au long de la vie", employée ici pour tous les groupes d'âge et tous les niveaux depuis le début de la scolarité obligatoire. Trois lignes de continuité sont identifiées : la continuité interne, c'est-à-dire la possibilité de progresser à l'intérieur du système éducatif et de passer d'un stade à un autre ; la continuité externe, qui désigne les passerelles entre l'éducation, la formation et l'emploi ; la continuité complexe, enfin, qui ressemble à la continuité externe, mais concerne aussi les personnes qui ne travaillent pas ou ne sont pas inscrites au chômage, par exemple les femmes souhaitant reprendre une activité professionnelle.

L'apprentissage dans les Etats membres de l'UE.

Une comparaison

Ni Cheallaigh, M.

Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (CEDEFOP)

Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes, 1995, 99 p.

(Document CEDEFOP)

ISBN 92-827-4266-0

EN, ES, FR

Ce document décrit et compare les caractéristiques des systèmes d'apprentissage des 12 Etats membres de l'Union européenne en 1994. Il met en relief quelques-unes des similitudes et des différences ainsi que les tendances et changements perceptibles. En commençant par le contrat d'apprentissage, il examine également les conditions d'admission, la durée de l'apprentissage, les diplômes, les qualifications qu'il permet d'acquérir et son financement. Les différentes instances jouant un rôle dans l'administration de l'apprentissage sont également présentées ainsi que les deux principaux opérateurs, l'entreprise et l'école/le centre de formation, avec le genre de formation dispensée - théorique, générale, expérience de

travail. La partie statistique donne le nombre des apprentis entre 1980 et 1993 et indique quels étaient les métiers concernés. Elle fournit plusieurs estimations sur l'importance relative de l'apprentissage dans le système de formation et sur le taux d'insertion sur le marché du travail des jeunes ayant suivi cette filière. Elle examine également la proportion de jeunes filles apprenties. Certains aspects particuliers, comme la modularisation et l'impact de l'Union européenne et des programmes internationaux, sont évoqués. Ce tour d'horizon se termine par un inventaire des conclusions tirées des observations dans les différents Etats membres à la lumière des critiques exprimées à l'encontre de l'apprentissage.

Identification et validation des savoir-faire et des connaissances acquises dans la vie et les expériences de travail

Rapport comparatif France/Royaume-Uni

Perker, H. ; Ward, C.

Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (CEDEFOP)

Berlin, CEDEFOP, 1995, 63 p.

(CEDEFOP Panorama n° 44)

Version bilingue EN/FR

CEDEFOP, P.O. Box 27 (Finikas)

GR-55102 Thessaloniki

Les besoins de formation des adultes retiennent de plus en plus l'attention. Il est admis que les méthodes traditionnelles d'évaluation et de validation des savoir-faire et des connaissances ne sont pas adaptées à cette nouvelle clientèle de la formation. Le relèvement des niveaux de qualification demandés, la baisse de la demande de main-d'oeuvre non qualifiée et les changements dans l'organisation du travail sont quelques-uns des facteurs responsables de cette situation. Des instruments permettant d'identifier et de valider les savoir-faire et le savoir acquis dans la vie et le travail ont donc été mis au point. Les instruments employés en France et au Royaume-Uni sont présentés dans cette publication, notamment le bilan de compétences en France et l'"*accreditation of prior learning*" (validation des acquis) au Royaume-Uni.





Répertoire européen des centres de formation aux métiers du patrimoine culturel

Conseil de l'Europe

Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1995, 310 p.

EN, FR

Service des publications, Conseil de l'Europe, F-67075 Strasbourg Cedex

En 1987, le Conseil de l'Europe a lancé le réseau européen des métiers du patrimoine culturel. Ce réseau avait notamment pour tâche de répertorier en Europe les centres proposant une formation à ces métiers. Ce répertoire est le résultat d'une enquête par questionnaire conduite en 1993. Il couvre 23 pays et énumère plus de 190 établissements - centres de formation professionnelle initiale et continue, établissements d'enseignement secondaire et supérieur et structures post-universitaires. Cette première édition n'est ni sélective ni exhaustive et contient toutes les données empiriques réunies. Les établissements sont énumérés par pays avec, suivant un plan uniforme, la description de leurs activités, de leurs installations, des groupes cibles, etc. Les grandes lignes du système de formation et de qualification dans le domaine du patrimoine culturel de chaque pays sont également présentées. Ce répertoire est complété par des index alphabétiques des pays, des domaines d'activité et des centres de formation.

Training for occupational flexibility. Outcome of ILO case-studies from enterprises and institutions in Germany, Sweden, Switzerland and the United Kingdom

Chrosciel, E. ; Plumbridge, W.

Bureau international du Travail (BIT)

Genève, BIT, 1995, 20 p.

ISBN 92-2-109981-4

EN

Le département gestion des systèmes de formation professionnelle du BIT a conduit en Allemagne, en Suède, en Suisse et au Royaume-Uni une étude sur l'expérience des structures et entreprises de formation les plus importantes dans le domaine de l'organisation et de la réalisation des actions de formation devant permettre la mobilité dans l'emploi. Les quatre cas examinés dans cette étude re-

flètent un effort manifeste, rationnel et délibéré de mise au point de programmes de formation visant à faciliter cette flexibilité. Tous comportent les éléments essentiels d'une formation initiale étendue permettant d'acquérir les savoir-faire élémentaires qui pourront être actualisés, améliorés et adaptés fréquemment par la suite. Dans ces programmes, les savoir-faire spécialisés, les connaissances techniques et la théorie appliquée sont bien dosés. Une attention particulière est également attachée aux compétences affectives et cognitives. Les qualifications clés nécessaires pour travailler de manière autonome et faire preuve de créativité, individuellement et dans un travail d'équipe, occupent le premier plan.

The role of technical and vocational education in the Swedish education system

Friberg, N. ; Carnstam, B. ; Henry, L.

International Project on Technical and Vocational Education (UNEVOC)

Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) Berlin, UNEVOC Implementation Unit, 1995, 31 p.

EN

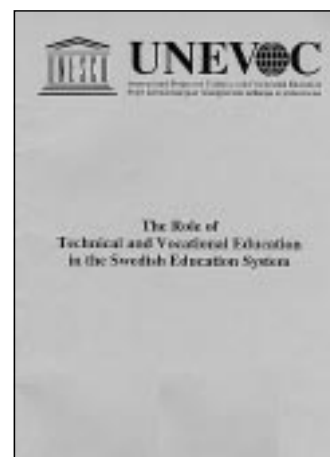
UNEVOC Implementation Unit,

c/o BIBB,

Fehrbelliner Platz 3,

D-10707 Berlin

Le projet UNEVOC a pour objectif de contribuer au développement et à l'amélioration de l'enseignement technologique et professionnel dans les Etats membres de l'UNESCO. Des consultations avec des experts de différentes régions du monde devaient permettre d'identifier quelques-uns des facteurs déterminant le rôle et le statut de l'enseignement technologique et professionnel et à partir de ces consultations, des études de cas sur la pertinence de ces facteurs dans les systèmes éducatifs nationaux ont été entreprises. L'étude de cas sur la Suède porte sur les changements induits dans le système éducatif par la restructuration en cours du dispositif scolaire, qui a pour but d'améliorer la position de la formation et de l'enseignement professionnels et de promouvoir l'éducation permanente.





The role of technical and vocational education in the education system of the Russian Federation

Smirnov, I. ; Solomakhin, D. ; Sedykh, E.
International Project on Technical and Vocational Education (UNEVOC)

Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO)
Berlin, UNEVOC Implementation Unit,
1995, 20 p.

EN

*UNEVOC Implementation Unit,
c/o BIBB,
Fehrbelliner Platz 3,
D-10707 Berlin*

Le projet UNEVOC a pour objectif de contribuer au développement et à l'amélioration de l'enseignement technologique et professionnel dans les Etats membres de l'UNESCO. Des consultations avec des experts de différentes régions du monde devaient permettre d'identifier quelques-uns des facteurs déterminant le rôle et le statut de l'enseignement technologique et professionnel et à partir de ces consultations, des études de cas sur la pertinence de ces facteurs dans les systèmes éducatifs nationaux ont été entreprises. L'étude de cas sur la Russie analyse le processus de réforme de l'enseignement professionnel et l'adaptation de cet enseignement à l'économie de marché. Une autre publication sur "l'adaptation à la Fédération russe des cursus allemands de formation d'agents technico-commerciaux" est parue dans la même série.

The Golden Riches in the Grass. Lifelong learning for all

Nordic Council of Ministers
Copenhagen, Nordic Council of Ministers,
1995, 120 p.

ISBN 92-9120-715-2

ISSN 0903-7004

DA, EN

Ce document est le rapport final d'un groupe de réflexion des pays nordiques sur les besoins de qualification de l'avenir. Aujourd'hui, pour la croissance économique et l'épanouissement personnel, il importe plus que jamais de savoir "apprendre à apprendre". La société de l'information et la globalisation exigent sans cesse des connaissances nouvelles et leur mise à jour permanente - l'apprentissage dure désormais toute la vie. Face à ce défi,

il peut être très utile et gratifiant de prendre appui sur l'éducation des adultes et sur la tradition démocratique nordique, où les processus d'apprentissage sont commandés par les apprenants. Pour atteindre les objectifs, il faut toutefois développer et renouveler cette tradition. Si l'avenir ouvre des possibilités tentantes, il présente aussi des risques sociaux et écologiques. L'apprentissage tout au long de la vie doit réaliser une symbiose entre la vision et la clairvoyance, les connaissances spécialisées et la sagesse, l'intellect et la sensibilité, la capacité d'agir et la confiance en soi, le progrès et la prévoyance.

The German Dual System: A Model for Europe?

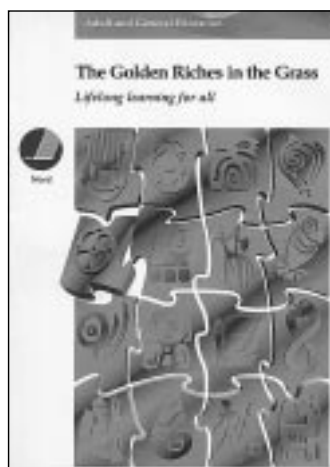
Géhin, J.P. ; Méhaut, P.

in *Industrielle Beziehungen - Zeitschrift für Arbeit, Organisation und Management*, n° 2 (1), Rainer Hampp Verlag,
1995, pp. 64-81

ISSN 0943-2779

EN

Le consensus entre les partenaires sociaux est la raison généralement avancée pour expliquer la solidité et la flexibilité du système de formation dual allemand. De nombreuses études attribuent la réussite économique de l'Allemagne, en particulier dans le domaine de l'exportation, à la qualité de la formation sur laquelle l'économie prend appui (Steedman et Wagner 1990). Ce système retiendra très certainement l'attention, en particulier dans les pays d'Europe dont les dispositifs scolaires sont apparemment en crise. A partir d'une comparaison avec la France, cet article tente de donner une lecture plus large et plus dynamique du système dual allemand et de l'étendre à la formation continue. Il démontre que les tensions internes se sont amplifiées et pourraient transformer radicalement le système, du point de vue de l'enseignement, de l'organisation du travail et de la gestion de la main-d'oeuvre dans l'entreprise. Il examine ensuite les changements en cours dans le modèle français, qui visent, mais par d'autres moyens, à adapter les structures de la formation professionnelle à l'évolution du marché du travail.





Le système dual passe à l'Est

Giraud, O.

dans: Formation emploi (Paris) n° 50, avril-juin 1995, p. 89-103

ISSN 0759-6340

FR

Cet article examine le changement de la formation professionnelle à l'Est de l'Allemagne, à l'échelle d'un bassin d'emploi et d'un ancien combinat sidérurgique, récemment privatisé. L'auteur analyse en premier lieu le fonctionnement de la formation professionnelle au temps de la RDA, tant dans l'entreprise dominante de la région que dans le marché du travail environnant. Il examine ensuite les fonctions que remplissait la formation professionnelle dans le cadre d'une économie de type soviétique. Depuis la réunification, l'introduction du système dual place la formation professionnelle dans une dynamique de marché, dont l'auteur observe les effets.

Managing vocational education and training in Central and Eastern European countries: report of a programme on the training of researchers in the management of vocational education and training

Caillods, F. ; Bertrand, O. ; Atchoarena, D.

International Institute for Educational Planning (IIEP)

Paris, 1995, 360 p.

(Programme de recherche et d'études de l'IIEP)

EN

IIEP, 7-9 rue Eugène-Delacroix,

F-75116 Paris

Tous les pays d'Europe centrale et orientale ont entrepris de réformer les structures, l'organisation et la gestion de leurs systèmes de formation et d'enseignement professionnels. Plusieurs initiatives ont été prises à l'échelon national et local. Il est essentiel pour les décideurs politiques et les gestionnaires de l'éducation d'observer les changements qui s'opèrent dans le processus de gestion notamment, d'analyser la situation actuelle des institutions de la formation et de l'enseignement professionnels et d'évaluer l'impact de certaines des mesures prises. Tels étaient les objectifs d'un programme lancé par l'IIEP avec le concours de la Commission euro-

péenne (DG XII). Ce programme était destiné à former des chercheurs en formation des pays d'Europe centrale et orientale dans le domaine de la gestion de systèmes de formation et d'enseignement professionnels et devait contribuer ainsi à la mise en place dans ces pays de structures nationales de recherche. Ce programme avait également pour objectif de créer un réseau de chercheurs dans le but de faciliter l'échange d'informations sur les expériences faites dans différents pays. Cette publication est le produit d'un atelier qui s'est tenu à Paris du 19 au 21 décembre 1994, au cours duquel les grandes lignes des résultats des recherches ont été dégagées et des rapports nationaux où sont diagnostiqués les changements qui se produisent actuellement en Hongrie, en Pologne, en Lituanie et en Estonie ont été présentés.

Lifelong education in selected industrialized countries

Atchoarena, D.

International Institute for Educational Planning (IIEP)

Paris, UNESCO, 1995, 231 p.

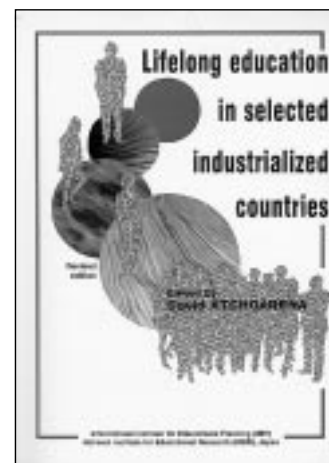
EN

IIEP, 7-9 rue Eugène-Delacroix,

F-75116 Paris

Cette publication traite de l'éducation permanente dans quatre pays d'Europe (France, Allemagne, Suède, Royaume-Uni), au Japon, aux Etats-Unis et dans l'ex-Union soviétique. Ses différents chapitres éclairent quelques-uns des changements les plus récents qui influent sur l'éducation permanente dans les pays industrialisés. Dans ce cadre, une attention particulière est attachée à certaines questions, notamment à l'évolution de la notion d'apprentissage tout au long de la vie, à l'organisation de la formation dans l'industrie, à la restructuration de l'enseignement supérieur, à la redéfinition des systèmes d'évaluation et de certification ou aux stratégies locales d'éducation permanente. On espère que ces articles notent avec précision les progrès accomplis pas à pas vers une société apprenante.

Comparaison européenne des dispositifs d'insertion professionnelle des jeunes. Stratégies des acteurs, production des normes, genèse des disposi-





tifs. Actes du colloque International de l'IRES 21, 22, 23 et 24 novembre 1994, Paris

Lefresne, F.; Boudier, A.; Krais, B.; et al.
dans: Revue de l'IRES (Noisy-le-Grand)
n° 17, hiver 1995, 206 p.
ISSN 1145-1378
FR

Résultats des travaux de la première phase d'un programme de recherche mené par l'Institut de Recherches Economiques et Sociales (IRES) avec l'appui de la Délégation interministérielle à l'insertion des jeunes (DIJ) et du Centre d'études et de recherche sur les qualifications (CEREQ). La présentation de la thématique est assortie d'une synthèse de six rapports nationaux. Cette synthèse repère des tendances transversales et identifie des spécificités nationales issues de l'héritage historique et du jeu institutionnel de chaque pays. Elle est suivie d'une analyse statistique de la situation des jeunes en Europe et d'une série de rapports sur la stratégie des acteurs, la production des normes et la genèse des dispositifs en Allemagne, en Espagne, en France, en Suède et au Royaume-Uni.

Training for employment in Western Europe and the United States

Shackleton, J.R.
Aldershot, Edward Elgar, 1995, 266 p.
ISBN 1-8527-8863-1
EN

Cet ouvrage examine l'analyse économique de la formation et la replace dans le contexte des différents systèmes en place en Allemagne, en France, aux Etats-Unis et au Royaume-Uni. Plusieurs questions et problèmes communs à ces pays sont abordés. Par exemple, les rapports entre l'école et la formation, le rôle de la formation continue, le recyclage des chômeurs et la position des groupes défavorisés sur le marché du travail. Les politiques différentes poursuivies par les gouvernements de ces pays sont l'un des thèmes centraux de ce livre.

Training levies in four countries

Senker, P.
Engineering Training Authority (EnTra)
Stockport, EnTra, 1995, 45 p.
EN

*EnTra Publications,
P.O. Box 75, Stockport
UK-Cheshire, SK4 1PH*

Ce document présente les deux facettes du débat sur la taxe de formation et invite les employeurs à se mobiliser davantage. Il décrit le mode de fonctionnement de cette taxe en Australie, en Grande-Bretagne, en France et à Singapour. L'auteur soutient qu'au Royaume-Uni, une taxe de formation pourrait promouvoir un apprentissage moderne et encourager les formations pluridisciplinaires et préparant aux emplois de supervision.

International study of vocational education and training in the Federal Republic of Germany, France, Japan, Singapore and the United States

Felstead, A. ; Ashton, D. ; Green, F. ; Sung, J.

Centre for Labour Market Studies (CLMS)
Leicester, CLMS, 1995, 248 p.

ISBN 1-86027-000-X

EN

*CLMS, University of Leicester,
103 Princess Road East,
UK-Leicester LE1 7LA*

Dans cette étude, des chercheurs britanniques montrent, preuves à l'appui, les bons résultats de la formation et de l'enseignement professionnels dans les pays concurrents du Royaume-Uni. Le système de chacun de ces pays est brièvement décrit et le lecteur trouvera des informations d'actualité sur les niveaux de qualification de leur main-d'oeuvre ainsi que des indications mises à jour sur le taux de fréquentation de l'enseignement général, de l'enseignement professionnel et de la formation professionnelle.

Education et travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie

Jobert, A.; Marry, C.; Tanguy, L.
Paris, Armand Colin, 1995, 398 p.
ISBN 2-200-21570-3

FR

Cet ouvrage rassemble les communications présentées lors d'un colloque qui concluait une recherche financée par la France sur l'état du champ de la recherche en Allemagne, Grande-Bretagne et Italie dans le domaine de l'éducation et



du travail. Outre des chercheurs français, cette recherche avait mobilisé des spécialistes des trois pays concernés. Après une introduction exposant les faits institutionnels et politiques caractérisant le domaine étudié dans chacun des trois pays, une série de textes présente pour chaque pays les principaux courants de la recherche.

Les différents auteurs parcourent ainsi la chaîne qui va du système éducatif à l'emploi en passant par la formation professionnelle et le marché du travail.

Formación de trabajadores cualificados y técnicos en España y en la Unión Europea

en: Profesiones y Empresas (Madrid)
n° 2, 1995, p. 3-51
ES
Profesiones y Empresas, Gran Vía 38,
E-28013 Madrid

Cet article constitue une synthèse de différents travaux publiés dans cette revue sur l'enseignement professionnel technique au sein de l'Union européenne et leur relation et comparaison avec les niveaux de la formation professionnelle considérés dans la Loi de réglementation générale du système éducatif, et notamment les profils professionnels de niveau 2 de l'Union européenne, avec les caractéristiques des profils professionnels des différents niveaux. Dans la deuxième partie, il est procédé à une analyse comparative des systèmes et des procédures de qualification en vigueur dans les Etats membres; des informations sont également fournies sur les responsables légaux de la création et de l'application des titres de formation professionnelle, le contenu et l'évaluation, les conditions, les procédures, les voies de la formation et les modalités d'accès aux qualifications, la certification, etc. Par ailleurs, on y décrit les classes de certification des niveaux deux, trois et quatre des pays de l'Union européenne, les autorités responsables et l'organisation des examens dans les douze Etats membres de l'UE; ensuite, il est procédé à une énumération de professions (dans 18 secteurs différents) correspondant au niveau 2 de formation de l'Union européenne. L'article se termine par une esquisse retraçant les lignes de différence existant en comparaison avec d'autres

modèles d'apprentissage en vigueur dans les pays de l'Union européenne.

The survival of apprenticeship training: a British, American, Australian comparison

Gospel, H.
In *British Journal of Industrial Relations*
(Bradford) 32 (4), 1994, pp. 505-522
ISSN 007-1080
EN

Ce document est consacré à un examen de trois pays anglophones où l'apprentissage a évolué très différemment tout au long de son histoire. Aux Etats-Unis, il a connu assez tôt un déclin dans la plupart des secteurs de l'économie, alors qu'au Royaume-Uni, il est resté stable assez longtemps après la fin de la dernière guerre et qu'en Australie, il a aujourd'hui encore une assez grande importance. Les raisons du déclin et de la survivance de ce mode de formation sont analysées et expliquées comme résultant de l'interaction du soutien institutionnel et de la capacité des entreprises d'apporter leur appui au système et de la nécessité qu'elles ressentent de le faire.

Die Systeme beruflicher Qualifizierung Frankreichs und Deutschlands im Vergleich. Übereinstimmungen und Besonderheiten in den Beziehungen zwischen den Bildungs- und Beschäftigungssystemen zweier Kernländer der EU

Rothe, G.
Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit
Nürnberg, IAB, 1995, 478 p.
(*Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, vol. 190)
ISSN 0173-6574
DE

Ce document vise à comparer de manière systématique et exhaustive les points communs et les similitudes des systèmes de formation professionnelle de l'Allemagne et de la France, mais également leurs différences. Dans une Europe en construction, dont le marché du travail est ouvert aux citoyens de tous les Etats membres, ces comparaisons bilatérales détaillées revêtent de plus en plus d'importance. Celle-ci, entre la France et l'Allemagne,





traite de problèmes centraux tels que les compétences en matière d'orientation et de conseil professionnels, la formation et l'emploi, les voies qui conduisent à la formation initiale et au monde du travail, la qualification dans le système d'éducation et d'emploi, la formation professionnelle continue et les formations en alternance. Les aspects importants de chacun de ces domaines sont examinés. Dans chaque domaine, l'esquisse des problèmes, la description de la situation et la comparaison s'enchaînent. Enfin, les principaux résultats sont récapitulés et complétés par des statistiques de base et une clé de comparaison des systématiques des professions. Ce travail s'adresse aux conseillers comme aux demandeurs de conseils, aux scientifiques comme aux acteurs politiques. La recherche des thèmes particuliers est facilitée par un glossaire substantiel ainsi que par un index et permet d'obtenir rapidement un aperçu de la formation initiale et continue en France et en Allemagne. Les abréviations et les termes sont expliqués dans une annexe étendue, où figurent également, sous une forme claire, la grille des questions pour la saisie des données et les données structurelles de la formation professionnelle dans les deux pays.

Formation et performance économique

Buechtemann, C.; Soloff, D.; Verdier, E.; et al.

dans: Formation emploi (Paris) n° 50, avril-juin 1995, pp. 5-66

ISSN 0759-6340

FR

Ce dossier propose quelques-unes des études présentées lors de la conférence internationale de Santa Barbara aux Etats-Unis en 1993, consacrée au thème: inves-

tissements en capital humain et performances économiques. Le premier texte est une synthèse de cette conférence. Le second analyse les politiques de formation et le marché du travail en France au cours des années quatre-vingt. Le troisième évalue les réformes de caractère libéral qui ont affecté le système éducatif et de formation en Grande-Bretagne depuis quinze ans.

Esperienze di formazione aperta e a distanza

Marconato, G.

dans: Professionalita (Brescia) 26, 1995, p. 38-42; p. 55-59

ISSN 0392-2790

IT

Editrice La Scuola,

Via Luigi Cadorna 11,

I-25186 Brescia

Aujourd'hui encore en Italie, la formation ouverte et à distance est peu connue et encore moins utilisée. Les expériences pilotes menées n'ont, jusqu'à présent, pas entraîné d'innovations et de changements stables dans les systèmes de formation; il n'existe pas encore de dignité officielle pour les modalités de formation qui ne soient utilisées dans un "calendrier des cours" ou un "registre des présences". En Grande-Bretagne par contre, "the Home of Open Learning" (l'offre de formation) est évaluée non pas selon sa conformité aux normes bureaucratiques mais selon sa capacité de satisfaire la demande de formation, de créer des opportunités réelles pour tous, de mettre à jour et d'accroître la professionnalité. Cet article présente en outre quatre expériences italiennes de formation à distance: le projet IFOL FAD, le Projet M.O.L.E. de la Région Piémont, le Réseau Fortel de Trainet et la Scuola Radio Elettra.



Union européenne: politiques, programmes, acteurs

Décision n° 2493/95/CE du Parlement européen et du Conseil du 23 octobre 1995 proclamant 1996 "Année européenne de l'éducation et de la formation tout au long de la vie"

Commission européenne
dans: *Journal officiel des Communautés européennes* (Luxembourg) L 256,
26.10.1995, pp. 45-48
ISSN 0378-6978 (en)
DA, DE, EN, ES, FR, GR, IT, NL, PT

Cette décision fait suite au *Livre blanc "Croissance, compétitivité, emploi"*. Elle prévoit des actions visant à a) sensibiliser à l'éducation et à la formation tout au long de la vie comme facteur clé du développement de l'emploi, b) promouvoir une meilleure coopération entre les institutions d'éducation et de formation et les entreprises, en particulier les PME, c) conférer une dimension européenne à l'éducation et à la formation et d) confirmer l'importance de l'éducation et de la formation pour réaliser une véritable égalité des chances entre les hommes et les femmes.

Die Kompetenzen der Europäischen Gemeinschaft für den Bereich der Bildungspolitik

Cudius, S.
Frankfurt/M., Peter Lang GmbH,
1995, 214 p.
(*Europäische Hochschulschriften, Reihe II, Rechtswissenschaft*, vol. 1772)
ISBN 3-631-48431-3
ISSN 0531-7312
DE

Dans sa thèse de doctorat (soutenue à l'université Johann Wolfgang Goethe, Francfort-sur-le-Main), l'auteur présente les résultats d'une vaste étude sur le rôle de l'Union européenne dans la politique de formation professionnelle. L'exposé détaillé des problèmes examinés et des objectifs de cette étude est suivi de la présentation de ses résultats dans cinq chapitres très structurés. Le premier chapitre décrit la politique de formation professionnelle de la Communauté européenne telle qu'elle est définie dans l'article 128 du Traité instituant la Communauté économique européenne. Il est suivi d'un tour d'horizon des

compétences dévolues à l'Union européenne en matière d'éducation et de formation par le Traité de Maastricht. Le troisième chapitre est consacré à une analyse des incidences sur la politique d'éducation et de formation des articles 7, 48 et 49 du Traité instituant la Communauté économique européenne. Dans le chapitre suivant, l'auteur examine les attributions découlant pour l'Union européenne de l'article 235 du Traité dans le domaine de la politique d'éducation et de formation. Cet ouvrage se termine par un chapitre sur la jurisprudence de la Cour européenne de justice. Il comprend de nombreuses notes et une bibliographie fournie.

L'Europe et la formation professionnelle des jeunes: transférer les acquis de PETRA dans LEONARDO et EMPLOI/YOUTHSTART

Paris, Racine Editions, 1995, 229 p.
ISBN 2-84108-006-4
FR

A l'heure de la mise en place de LEONARDO et des nouvelles initiatives communautaires, comment peut-on caractériser un projet transnational? Quels outils de guidance sont nécessaires pour le conduire? Quelle est en somme sa valeur ajoutée? Après sept années de fonctionnement consacrées à développer la formation professionnelle des jeunes en Europe, à mieux préparer l'avenir à partir des expériences du passé. C'est le but de cet ouvrage réalisé par RACINE avec la participation active des projets PETRA sous la tutelle de la Délégation à la formation professionnelle.

Berufliche Weiterbildung in Europa: Stand und Perspektiven

Brandsma, J. ; Kessler, F. ; Münch, J.
Bielefeld, Bertelsmann Verlag, 1995, 96 p.
(FORCE : Weiterbildung in Europa)
ISBN 3-7639-0034-9
DE

Le programme européen FORCE, qui a pour but de promouvoir la formation professionnelle continue dans l'Union européenne, invite les Etats membres à rendre régulièrement compte des mesures prises pour mettre en application le cadre commun du programme. Ce sont ces rapports nationaux qui ont servi de base



à la présente publication. La situation de la formation professionnelle continue en Europe est décrite dans six chapitres : 1) Formation professionnelle continue : concepts, définitions et éléments constitutifs, 2) Systèmes de financement, 3) Structures et personnel de formation, 4) Accès et participation, 5) Planification et certification, 6) Perspectives de la formation professionnelle continue. Des informations sur les conditions de base du programme FORCE sont données dans plusieurs annexes. Ce document donne un aperçu comparatif de la situation actuelle de la formation professionnelle continue dans les Etats membres de l'Union européenne.

Van FORCE naar de toekomst. Een perspectief op LEONARDO en ADAPT

Nationale Coördinatie-Instantie van FORCE voor de Vlaamse Gemeenschap - Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding (VDAB), Europese Commissie

Brussel, VDAB, 1995, 70 p.

NL

*VDAB, Keizerslaan 11,
B-1000 Brussel*

Il s'agit du rapport de la conférence finale "Van FORCE naar de toekomst" (De FORCE vers l'avenir), organisée par l'agence FORCE FLANDRE. Cette conférence avait pour objectif d'évaluer l'effectivité des projets FORCE, le degré de synergie qu'ils ont pu engendrer ainsi que les possibilités futures d'accroissement de la coopération transnationale par l'intermédiaire d'autres programmes d'action européens. Les aspects statistiques ainsi que les possibilités de commercialisation et de diffusion des produits issus de ces projets ont également été examinés.

I programmi di formazione per la collaborazione europea

Scurati, C.; Bocca, G.; Segre, R.; et al.

Centro di ricerca per la formazione permanente - Università Cattolica del Sacro Cuore (Ce.Ri.Fo.P.)

Professionalita (Brescia) n° 26,
1995, p. I-XII (43-54)

ISSN 0392-2790

IT

Ce dossier présente le matériel d'une rencontre d'étude qui a eu lieu à Milan en automne 1994 et qui a porté sur les programmes de formation pour la collaboration européenne. Il s'agit en somme de: 1) une réflexion au sujet de la formation professionnelle en Italie dans une dimension européenne; 2) une mise au point en perspective et à la lumière des directives émises par la Commission des Communautés Européennes; 3) une analyse de certaines expériences réalisées dans le cadre du projet FORCE. Afin de coordonner les politiques de formation nationales et, de manière plus générale, afin de favoriser la croissance d'une nouvelle théorie sur la formation, il est nécessaire de créer un Forum permanent d'étude et d'élaboration. Ceci permettra aux spécialistes et aux opérateurs de libres réflexions sur la formation considérée comme valorisation de la dimension humaine du travail.

Projecto tansnacional de investigação no âmbito EUROTECNET - Flexibilidade, o novo paradigma da produção e as respostas flexíveis da formação numa organização

Fernandes, A.; Salgado, C.M.; Almeida Silva, J.; et al.

Nadu EUROTECNET Portugal

Caldas da Rainha, Nadu EUROTECNET Portugal, 1995, 258 p.

PT

CENCAL,

*rua Luís Caldas-Apartado 39,
P-2500 Caldas da Rainha*

Ce livre est le résultat d'un projet transnational de recherche, animé par les NADU de Portugal et d'Espagne, par le BAT EUROTECNET et par divers projets du Portugal, d'Espagne, de France et de Belgique. Aux fins de conceptualiser la notion de flexibilité, celle-ci est abordée sous des perspectives différentes par le biais de quatre textes; Texte 1 - Flexibilité dans l'entreprise; Texte 2 - La technologie de production moderne; Texte 3 - Analyse descriptive de la formation aux technologies avancées pour les PME - secteur de la fabrication d'équipements électromécaniques; Texte 4 - Former et analyser, processus intermédiaire d'un organisme qualifiant.



Europäische Wege in der Berufsbildung: Ergebnisse und Perspektiven des PETRA-Programms in Deutschland. Conférence à la Logenhaus, Berlin, 3-4 novembre 1994

Ministère fédéral de l'Education, de la Science, de la Recherche et de la Technologie

Bonn, Bundesminister für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, 1995, 96 p.

DE

Der Bundesminister für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, Referat Öffentlichkeitsarbeit, D-53170 Bonn

Cette brochure contient les communications et exposés présentés à la conférence internationale "Les voies européennes de la formation professionnelle - Résultats et perspectives du programme PETRA". Outre un bilan des différents domaines d'action accompagné d'exemples de projets réalisés dans le cadre de PETRA, elle présente les résultats des cinq groupes de travail de la conférence, qui avaient à examiner les thèmes suivants : échange de personnes en formation ; formation continue et stages pratiques pour la promotion de l'ouverture de l'individu à l'Europe et de la qualification professionnelle ; nouveaux concepts, méthodes et contenus de la préparation et de la formation professionnelles dans le contexte européen ; développement de la dimension européenne de la formation professionnelle ; mise en place et développement de réseaux de coopération et gestion transnationale.

Women employees' training needs in Wales, Catalonia, Dublin and Thessaloniki

Rees, T.

Université de Bristol

Cardiff, Gateway Europe, Welsh Development Agency, 1995, non paginé

EN

Gateway Europe, Welsh Development Agency, Pearl House, Greyfriars Road, UK-Cardiff, CF1 3XX

Ce rapport passe en revue les initiatives des employeurs en faveur du travail des femmes et les recherches sur ce groupe de salariés et il récapitule les conclusions du projet communautaire FORCE Axia.

Insights and challenges from the Community Initiatives. Training of trainers conference

Département des entreprises et de l'emploi

Dublin, Department of Enterprise and Employment, 1995, 90 p.

EN

Department of Enterprise and Employment,

Davitt House,

65A Adelaide Road,

IRL-Dublin 2

L'objectif de cette conférence patronnée par le département des entreprises et de l'emploi était de contribuer aux développements en cours dans le domaine de la formation des formateurs et au débat à ce sujet dans le contexte national et européen. Des communications ont été présentées sur trois thèmes : évolution et transformation du rôle du formateur, réponse aux changements dans l'environnement de la formation et impact social et économique de la formation des formateurs. Dans ce contexte, le rôle du formateur en tant que promoteur du développement de la communauté, les savoir-faire nécessaires pour devenir formateur et les avantages de la formation intra-organisation ont été examinés.

Media assisted language learning in adult (basic) education: under construction

van den Brand, I.

Amersfoort, SVE, 1995, 77 p.

ISBN 90-5003-194-3

EN

Cet ouvrage analyse les possibilités d'enseignement des langues à l'aide de médias dans la formation des adultes. Il contient des descriptions de projets et de produits présentés au cours de la conférence européenne de deux jours organisée par la SVE en janvier 1995. Il esquisse les prévisions à court terme en cette matière. Les sujets traités sont l'enseignement par correspondance, le développement de matériel didactique électronique ainsi qu'un environnement éducatif flexible.





Second conference of the European Chambers of Commerce and Industry on transnational training cooperation activities of the Chambers of Commerce and Industry, Barcelone, 21-23 juin 1995

Ollier, B.

Association of European Chambers of Commerce and Industry

(EUROCHAMBRES)

Bruxelles, EUROCHAMBRES, 1995, diffé-

rentes paginations

Version multilingue

EUROCHAMBRES,

rue Archimède 5,

box 4,

B-1040 Bruxelles

EUROCHAMBRES compte 31 pays membres. Quinze d'entre eux étaient présents à la conférence de Barcelone, où ils ont eu l'occasion d'échanger des informations et de présenter leurs expériences des activités de formation transfrontalières et de leur participation aux programmes de formation de l'Union européenne. Les résultats d'une enquête sur les activités entrant dans le cadre de la coopération transnationale des chambres de commerce et d'industrie ont été présentés. Ces résultats font l'objet d'un document distinct (B. Ollier/S. Panebianco). Des ateliers ont

examiné la coopération transfrontalière entre les CCI des Etats membres de l'Union européenne et avec les pays tiers. Le dernier atelier était consacré à une discussion sur le rôle des CCI dans le développement de la formation professionnelle en Europe. Les participants se sont mis d'accord sur des concepts communs pour la formation des chefs d'entreprises et du personnel des chambres de commerce et d'industrie.

Guide pratique sur les partenariats

Réseau européen de programmes de formation pour les femmes (IRIS)

Bruxelles, IRIS, 1995, 40 p.

EN, FR

IRIS, rue Capouillet 25,

B-1060 Bruxelles

Le guide sur les partenariats de formation publié par IRIS en 1992 vient d'être actualisé. Cette nouvelle version donne aux organismes de formation et à toutes les personnes et organisations envisageant des projets transnationaux des informations sur le partenariat en s'appuyant sur des études de cas récentes. Le guide donne également un aperçu des possibilités de financement offertes par l'Union européenne.



Du côté des Etats membres

A Vocational education and training in the apprenticeship system in Austria

Ministère fédéral de l'Economie

Vienne, Ministère fédéral de l'Economie, 1995, 40 p.

EN

Ministère fédéral de l'Economie,

Stubenring 1,

A-1011 Wien

Cette plaquette traite du système d'apprentissage et des avantages de la combinaison d'une formation au poste de travail, dans l'entreprise, avec un enseignement professionnel à temps partiel. Le lecteur y trouvera des informations complètes sur la réglementation de l'apprentissage, le contrat de formation, les entreprises accueillant des apprentis et les écoles dispensant les cours professionnels à temps partiel, les formateurs, les responsabilités des instances locales, provinciales et fédérales, les métiers auxquels prépare l'apprentissage et le changement permanent des professions ainsi que sur les modalités financières. Diverses statistiques complètent cet ouvrage.

B Het Vlaams onderwijs in de kijker: een internationaal perspectief

de Groof, J.; van Haver, T.

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs

Brussel, Departement Onderwijs, 1995, 164 p.

ISBN 90-403-0046-1

NL

Cette publication, à laquelle ont contribué des auteurs issus de différentes universités de Flandre, tente, outre une description de l'utilité des indicateurs de l'enseignement en Flandre (tels que les indicateurs relatifs au financement, à la qualité, au nombre d'élèves et d'enseignants, etc.), de créer une base concrète pour l'amélioration de la politique en matière d'enseignement, notamment par le biais de la recherche scientifique et d'analyses statistiques. Cette publication présente également une dimension internationale,

étant donné qu'elle est issue d'une radiocopie du système éducatif en Flandre réalisée par l'OCDE.

D Fragen und Antworten zum Dualen System der deutschen Berufsausbildung

Arnold, R. ; Münch, J.

Ministère fédéral de l'Education, de la Science, de la Recherche et de la Technologie

Bonn, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, 1995, 138 p.

DE

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, Referat Öffentlichkeitsarbeit, D-53170 Bonn

De longue date, les experts en éducation de l'étranger s'intéressent beaucoup au système allemand de formation professionnelle en alternance. Avec les transformations profondes des systèmes politiques des anciens pays de l'Est, le cercle des demandeurs de conseils pour la mise en place ou la réforme des systèmes de formation professionnelle s'est élargi. Nombreux sont les experts de l'étranger qui souhaitent observer "sur place" le système dual allemand et les questions qu'ils posent à l'occasion de leurs visites sont souvent les mêmes. Cette brochure reprend ces questions dans 16 chapitres et essaie d'y répondre. Ces questions portent sur l'histoire du système dual allemand et ses aspects internationaux, sur les principes de la politique économique et éducative et la situation générale de la formation des jeunes, sur le financement, les fondements juridiques, les formateurs, les lieux et les méthodes de formation. La problématique de ce système complexe est tracée dans les 120 questions très précises abordées dans les différents chapitres. Cet ouvrage se termine par une explication des termes employés, une bibliographie et une liste de vidéofilms sur le sujet.



Was leisten Modellversuche?

Bähr, Z. ; Holy, H.
 Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)
 Bonn, BIBB, 1995, 641 p.
 (Innovationen in der Berufsbildung)
 ISBN 3-930809-08-7
 DE
 IFA-Verlag GmbH, Erlenweg 6,
 D-53227 Bonn

Depuis plus de 20 ans, le "Bundesinstitut für Berufsbildung" assure le suivi technique d'expériences pilotes qui, en coopération avec de nombreux partenaires, par exemple des entreprises, doivent contribuer à recueillir des connaissances et à innover dans le domaine de la formation professionnelle. A l'occasion du vingtième anniversaire de cette mission, une conférence technique de deux jours a eu lieu en 1994 à Magdebourg. Les communications réunies dans ce volume, qui ont été présentées dans les huit groupes de travail, sont représentatives des questions et des thèmes des expériences pilotes et donnent en même temps les grandes lignes des thèmes actuels des travaux de recherche sur la formation professionnelle. L'accent est notamment placé dans ces travaux sur les sujets ayant directement trait aux processus d'apprentissage : 1) l'apprentissage décentralisé, 3) la coopération entre les lieux de formation, 4) l'apprentissage par le texte, 5) la formation multimédia. Autres thèmes : 2) la dimension internationale des expériences pilotes, 6) la requalification, 7) la qualification des formateurs par eux-mêmes et 8) la protection de l'environnement dans la formation professionnelle.

l'éducation pour la société : est-il satisfaisant ? Le calcul du bénéfice économique de différents types d'éducation pour la société montre une tendance générale positive. En effet, le rendement (c'est-à-dire la différence entre le bénéfice et le coût de l'éducation) se situe entre 2 et 15 pour cent. Dans la formation professionnelle, il est largement positif, parce que les investissements dans la formation et l'enseignement professionnels sont relativement peu coûteux. Dans l'éducation, il dépend de l'âge auquel le jeune entreprend des études: plus il est âgé, plus courte est la durée de la formation et plus élevé est son revenu. Les auteurs de ce compte rendu recommandent à la politique éducative de veiller avant tout à ce que les jeunes reçoivent une éducation qui leur donne les qualifications nécessaires pour l'emploi, en particulier en les encourageant à suivre une formation et un enseignement professionnels.

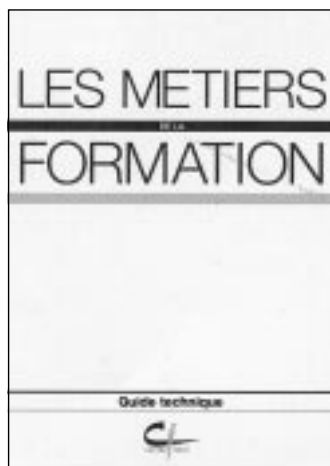
F Les Métiers de la formation

Gérard, F.
 Centre pour le développement de l'information sur la formation permanente (Centre INFFO)
 Paris, Centre INFFO, 1995, 133 p.
 ISSN 0242-259X
 FR

Les métiers de la formation: de nouvelles compétences à tisser

Gérard, F.; Gaultier-Moulin, P.
 dans: Actualité de la formation permanente (Paris-la-Défense) n° 137, juillet-août 1995, pp. 41-126
 ISSN 0397-331X
 FR

Destiné aux professionnels ou à ceux qui envisagent d'exercer une activité de formation, cet ouvrage réunit des informations jusqu'alors dispersées: données générales sur la formation continue en France, activités et fonction de la formation, statut du formateur, la qualité en formation, l'offre de formation aux métiers de la formation. Une bibliographie et des adresses utiles complètent ce document. Dans la revue "Actualité de la formation permanente", le même auteur rend compte des nouvelles compétences actuelles dans les métiers de la formation à partir de plusieurs témoignages éma-



DK Dansk Økonomi Forår 1995. Konjunkturudvikling. Instrumenter mod strukturledighed. Uddannelse. Økonomi og natur

Det økonomiske Råd: Formandskabet
 Copenhagen, Det økonomiske Råd:
 Formandskabet, 1995, 172 p.
 DA
 Det økonomiske Råd, Adelgade 13,
 DK-1304 København K

Dans ce compte rendu, le conseil économique danois analyse plusieurs aspects économiques de l'éducation et de la formation. Une question cruciale est celle du rendement des investissements dans



nant d'entreprises et d'organismes de formation publics ou privés, s'adressant à différents publics.

GR Evolution of technical and vocational education-training. Evaluation of the structure and operation of the Institutes for Vocational Training (IEK)

Biniaris, A.

Athènes, Panepistimio Athinon, Paidagogiko Tmima D.E., 1995, 507 p.

GR

Athanasios Biniaris,

19, Nikou Xylouri Street,

GR-15773 Zografou

Ce mémoire a pour objet d'évaluer la structure et le fonctionnement des instituts de formation professionnelle (IEK) supervisés par l'organisation pour la formation et l'enseignement professionnels (OEEK). Les IEK dispensent une formation initiale en dehors du système scolaire. Cet ouvrage retrace l'historique et l'évolution de l'enseignement professionnel et technique, présente les réformes du dispositif éducatif entre 1950 et 1985 et les liens entre le système éducatif et l'économie. Il décrit également le système national de formation et d'enseignement professionnels (ESEEK). En conclusion, l'auteur suggère de planifier la formation en fonction des besoins du marché du travail et propose la certification, le plus rapidement possible, des qualifications professionnelles.

IRL Enterprise-related training and state policy in Ireland. The training support scheme

O'Connell, P. ; Lyons, M.

Economic and Social Research Institute (ESRI)

Dublin, ESRI/Policy Research Series, 25, 1995, 104 p.

ISBN 0-7070-0160-9

EN

Cette étude commence par un examen de l'incidence des activités de formation en Irlande. Après avoir tenté d'évaluer l'étendue des déficits de la main-d'oeuvre en matière de savoir-faire, elle conclut que le pays est en retard par rapport aux grands pays industrialisés non seulement

sur le plan des qualifications et des savoir-faire, mais encore en ce qui concerne le niveau de la formation. L'étude évalue également l'impact du "Training Support Scheme" (TSS - programme de promotion de la formation) lancé par l'Etat en 1990 pour encourager par des subventions la formation dans les PME. Ce programme est réalisé par la FAS, l'agence irlandaise pour la formation et l'emploi. Une comparaison entre les entreprises bénéficiant de ces aides du TSS et les autres montre qu'il y a dans les premières beaucoup plus d'activités de formation, en particulier dans les petites entreprises (de moins de 20 salariés). Le TSS ne joue qu'un rôle marginal dans les plus grandes entreprises, qui auraient de toute façon accueilli des personnes en formation, même sans cette aide de l'Etat.

Training and Development in Ireland

Garavan, T. ; Costine, P. ; Heraty, N.

Irish Institute for Training and Development

Dublin, Oak Tree Press, 1995, 725 p.

ISBN 1-872953-88-9

EN

Cet ouvrage passe en revue la formation en Irlande et son développement. Il examine plus particulièrement la nature, le rôle et les activités de formation et de développement, les thèmes des programmes d'enseignement et de formation, le cadre institutionnel de la formation et du développement, la politique de formation nationale et les tendances et développements actuels.

NL internationalizing the curriculum in higher education: experiences in the Netherlands

Bremer, I.; van der Wende, M.

's-Gravenhage, Nuffic, 1995, 136 p.

ISBN 90-5464-016-2

EN

Le Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI), qui dépend de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), a lancé en 1993 le projet "Higher education in a new international setting" (L'Enseignement supérieur dans un nouveau cadre international). Nuffic a été chargé par





le ministère de l'Education, de la Culture et des Sciences de réaliser, dans le cadre de ce projet, une étude partielle sur l'internationalisation des programmes d'études aux Pays-Bas. L'exposé des motifs méthodologiques de l'étude est suivi d'un aperçu des orientations internationales des études dans les universités et les écoles supérieures. Cinq thèmes font ensuite l'objet d'une étude approfondie. Une série de conclusions et de recommandations vient clore l'ouvrage.

Ontwerp landelijk overzicht volwas-seneducatie 1996 - 1999

Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschappen

Zoetermeer, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, 1995, 138 p. NL

Ministry of OC&W, P.O. Box 25000, NL-2700 LZ Zoetermeer

La principale fonction de ce synopsis est de fournir des informations sur les ressources que les pouvoirs publics, selon les prévisions, mettront à disposition au cours de la période sur laquelle porte l'analyse pour les différents secteurs au sein de la formation des adultes. Il offre en outre un aperçu des lignes directrices de la politique et des mesures et développements qui en découlent en matière de formation des adultes.

P Diagnóstico de necessidades de formação de gestão geral

Lavadinho, J.

MundiServiços - Companhia Portuguesa de Serviços e Gestão, Lda

Lisbon, MundiServiços, 1994, 49 p.

ISBN 972-96573-0-0

PT

Etant donné l'importance croissante prise par la formation professionnelle continue dans le développement des petites et moyennes entreprises et, d'autre part, les carences existant au niveau de la forma-

tion à la gestion et aux techniques de diagnostic des besoins de formation de ce domaine, la société MundiServiços - Companhia Portuguesa de Serviços e Gestão, Lda., a mis au point un projet de "création d'une méthodologie de diagnostic des besoins de formation à la gestion générale". Ce projet permettrait non seulement de former des techniciens dans ce domaine et dans celui de la gestion, mais aussi de produire un ensemble de matériels qui, de façon intégrée, pourraient constituer un soutien à l'action dans le cadre de ce sujet. C'est ainsi qu'ont été élaborés une vidéo, un questionnaire de diagnostic et une disquette en vue du traitement de données et, finalement, le présent document qui n'est qu'une aide à la réflexion en vue de l'application d'un processus de diagnostic des besoins de formation dans les divers domaines de la gestion.

UK Policies and Programmes for Employment in the UK

Département de l'éducation et de l'emploi (DFEE)

Sheffield, DFEE, 1995, 21 p.

DE, EN, ES, FR

Department of Education and Employment, Moorfoot, UK-Sheffield S1 4PQ

Cette plaquette résume les objectifs, les résultats et les projets du gouvernement britannique dans le domaine de l'emploi. La promotion de l'investissement dans la formation professionnelle est un facteur clé de la politique et des programmes. Les objectifs prioritaires sont un allongement de la scolarité, le développement de la formation professionnelle des jeunes et la promotion de l'éducation et de la formation tout au long de la vie. La stratégie visant à accroître les effets de la croissance sur la création d'emplois et à améliorer l'efficacité de la politique du marché du travail et l'aide aux groupes particulièrement touchés par le chômage est également décrite.





Programme communautaire de visites d'étude pour spécialistes de formation professionnelle

Le programme communautaire de visites d'étude a débuté en 1985 sur la base d'une Résolution du Conseil (11 juillet 1983), et sa gestion a été confiée au CEDEFOP par la Commission européenne. Depuis la décision du Conseil du 6 décembre 1994 établissant le programme LEONARDO DA VINCI, le programme de visites d'étude s'inscrit dans son volet III.

Le CEDEFOP agit en coopération avec un réseau de *Responsables nationaux de liaison* (RNL). Les RNL sont des fonctionnaires, officiellement nommés par les autorités gouvernementales ; leur mission est de mettre en place de manière autonome les orientations et l'organisation fixées en accord avec le CEDEFOP. Les RNL assurent la diffusion de l'information sur le programme dans leur pays. Ils entretiennent des relations avec des partenaires sociaux, entreprises, administrations publiques, organismes de formation professionnelle, instituts de recherche qui interviennent dans la mise en oeuvre du programme. Les RNL ont également compétence pour mettre en place les procédures en vue des inscriptions annuelles et sélectionner les candidats qui participeront au programme.

Objectifs du programme

Le programme vise à activer des flux d'informations dans le domaine de la formation professionnelle entre spécialistes provenant des pays membres de l'Union européenne ou d'autres états associés au programme.

Les destinataires du programme

Le programme s'adresse de manière prioritaire à des spécialistes de la formation professionnelle (décideurs publics nationaux ou régionaux, partenaires sociaux au niveau national et au niveau communautaire, gestionnaires et planificateurs de politiques et programmes de formation professionnelle). Le programme tend à privilégier des personnes qui peuvent démultiplier les informations recueillies et influencer les décisions politiques.

Des visites peuvent être organisées pour des groupes d'utilisateurs particuliers.

Les visites

Les visites durent trois ou cinq jours ouvrables et sont toujours centrées sur un thème. Les groupes se composent chacun de douze personnes au maximum. Les visites se déroulent selon un modèle qui prévoit une alternance entre les moments d'information-réflexion et les contacts avec différents agents impliqués dans la formation professionnelle : entreprise, école, centres de documentation, responsables de projets de recherche, formateurs, formés, partenaires sociaux, conseillers d'orientation, etc.

Aspects financiers

Les participants reçoivent du CEDEFOP une bourse qui est une contribution aux frais de voyage et de séjour.



Réseau des Responsables nationaux de liaison du Programme de visites d'étude

B (nl) M. Freddy Tack
Ministerie van de Vlaamse
Gemeenschap
Departement Onderwijs
Dienst Europese Projecten
Koningsstraat 93 - Bus 3
B-1000 BRUXELLES
Tél. : +32-2-227 14 11
Fax : +32-2-227 14 00

B (fr) M. Maurice Bustin
Ministère de l'Education, de la
Recherche et de la Formation
Cité Administrative
Bureau 4542
Boulevard Pachéco, 19 - Bte. 0
B-1010 BRUXELLES
Tél. : +32-2-210 56 43
Fax : +32-2-210 58 94

DK Mme Mette Beyer-Paulsen
Undervisningsministeriet
Erhvervsskoleafdelingen
H.C. Andersens Boulevard 43
DK-1553 KØBENHAVN V
Tél. : +45-33-92 56 00
Fax : +45-33-92 56 66

D M. Peter Thiele
Bundesministerium für Bildung,
Wissenschaft, Forschung und Technolo-
gie Referat 123
Heinemannstr. 2
D-53170 BONN
Tél. : +49-228-57 21 09
Fax : +49-228-57 36 03

GR M. Epaminondas Marias
Organisation for Voca-
tional Education and Training (OEEK)
1, Ilioupoleos Ave
GR-172 36 ATHENS
Tél. : +30-31-971 05 02
Fax : +30-31-973 02 45

E M. Isaiás Largo Marques
Instituto Nacional de Empleo
Ministerio de Trabajo y Seguridad Social
Servicio de Relaciones Internacionales
Condesa de Venadito, 9
E-28027 MADRID
Tél. : +34-1-585 97 56
Fax : +34-1-585 98 19

F M. Pierre Le Douaron
Délégation à la Formation
Professionnelle
31, Quai de Grenelle
Imm. Mercure I
F-75738 PARIS CEDEX
Tél. : +33-1-44 38 38 38
Fax : +33-1-44 38 33 00

IRL Mme Patricia O'Connor
International Section
Department of Education
Floor 6, Apollo House
Tara Street
IRL-DUBLIN 2
Tél. : +353-1-873 47 00
Fax : +353-1-679 13 15

IS M. Ágúst H. Ingthorsson
Research Liaison Office
University of Iceland
Technology Court
Dunhaga 5
IS-107 REYKJAVIK
Tél. : +354-1-569 49 05
Fax : +354-1-569 49 05

I Mme Sabina Bellotti
Ministero del Lavoro e della
Previdenza sociale
Ufficio Centrale O.F.P.L. Div. II
Via Castelfidardo 43
I-00185 ROMA
Tél. : +39-6-46 86 5005
Fax : +39-6-44 40 935

L M. Jean Tagliaferri
Ministère de l'Education Natio-
nale et de la Jeunesse
29, rue Aldringen
L-2926 LUXEMBOURG
Tél. : +352-47 85 139
Fax : +352-47 85 264

NL M. Michael Hupkes
Vocational and Adult
Education Dpt.
Postbus 25 000
NL-2700 LZ ZOETERMEER
Tél. : +31-79-323 49 25
Fax : +31-79-323 23 20

NO M. Lars E. Ulsnes
Kirke-, utdannings- og
forskingsdepartementet
P.O. Box 8119 DEP.
N-0032 OSLO
Tél. : +47-22-24 76 63
Fax : +47-22-24 27 15

AT Mme Eleonora Schmid
Bundesministerium für
Unterricht und kulturelle
Angelegenheiten
Abteilung II/10b
Minoritenplatz 5
A-1014 WIEN
Tél. : +43-1-531 20 4107
Fax : +43-1-531 20 4130

P Mme Idalina Pina Amaro
Instituto do Emprego e Formação
Profissional ; Direcção de Serviços de
Formação de Formadores
Rua Xabregas, 52
P-1900 LISBOA
Tél. : +351-1-868 47 58
Fax : +351-1-868 75 05

FI Mme Asta Sarjala
National Board Education
P.O. Box 3802
FI-00531 HELSINKI
Tél. : +358-0-77 47 72 54
Fax : +358-0-77 47 72 47

SE M. Jonas Erkman
Swedish EU-Program Office
for Education, Training and Competence
Development
Box 77 85 ; S-103 96 STOCKHOLM
Tél. : +46-8-453 72 17
Fax : +46-8-453 72 01

UK M. Dave Skillen
EC Education and Training
Division ; Department for Education
and Employment
Moorfoot ; GB-SHEFFIELD S1 4PQ
Tél. : +441-142-59 41 17
Fax : +441-142-59 45 31



Derniers numéros en français



No. 4/95 Les pays de l'élargissement : Autriche, Finlande, Suède

Evolutions des "modèles" sociaux nordiques

- La difficile mutation des 'modèles' sociaux nordiques (Suède, Norvège, Finlande, Islande) (Janine Goetschy)

Les systèmes d'éducation-formation

- Le système de formation suédois. Attentes futures en matière d'intégration (Eugenia Kazamaki Ottersten)
- L'enseignement professionnel en Finlande (Matti Kyrö)
- Le boom de l'apprentissage en Finlande (Henry J. Vartiainen)
- La formation professionnelle en Autriche (Gerhard Riemer)
- Les réformes des systèmes de formation et d'enseignement professionnels des pays nordiques. La définition des terrains des réformes et leur évolution (Pekka Kämäräinen)

Pays nordiques : un marché du travail intégré

- Le marché de l'emploi intégré des pays nordiques : quelques expériences (Per Lundborg)

Les pays de l'élargissement : quelques repères ...

- Repères statistiques
- Repères bibliographiques
- Adresses utiles



No. 5/1995 La production de compétences dans l'entreprise

Un aperçu du débat en France

- Organisation qualifiante et modèle de la compétence : quelles raisons ? quels apprentissages ? (Philippe Zarifian)
- Organisation qualifiante, coordination et incitation (Louis Mallet)
- Organisation qualifiante et mobilité. Les techniciens d'exploitation dans la chimie (Myriam Campinos-Dubernet)
- Classifications et nouvelles formes d'organisation du travail : quelles articulations possibles ? (Thierry Colin ; Benoît Grasser)

Concevoir autrement le processus d'apprentissage

- Apprendre sur le lieu de travail en situation de changement organisationnel dans l'industrie de transformation (Jeroen Onstenk)
- L'apprentissage professionnel dans le contexte des processus d'innovation dans l'entreprise - implications pour la formation professionnelle (Gisela Dybowski)

Innovation des modèles de formation : le cas du secteur de la réparation automobile

- Formules novatrices de formation continue : le secteur européen de la maintenance automobile relève le défi (Georg Spöttl)

La formation en entreprise au regard du système de formation : le "cas de Rover" au Royaume-Uni

- A la recherche de l'employabilité à vie : les priorités de la formation initiale (John Berkeley)

Les systèmes de qualification et de socialisation professionnelles : une comparaison Allemagne - Japon

- Formation et début professionnel au Japon - esquisse d'une comparaison entre le Japon et l'Allemagne (Ulrich Teichler)

No. 6/1995 Formation et Démocratie : aspects actuels

Les politiques, l'action locale : finalité économique ou/et sociale

- Gouvernements et formation professionnelle : Faut-il intervenir ? (J. R. Shackleton)
- La qualification professionnelle des jeunes "en difficulté d'apprentissage" en Allemagne (Helmut Pütz)
- Formation et développement local (Josep Vicent Mascarell)
- Le savoir tacite dans une entreprise à faible contenu technologique (Staffan Laestadius)



**Compétence générale/compétence professionnelle spécifique :
une analyse du cas américain**

- La formation professionnelle et les jeunes à risques aux Etats-Unis (John H. Bishop)

Education et citoyenneté

La réflexion au sein du Conseil de l'Europe

- Le projet "Education Permanente" du Conseil de l'Europe (Jean-Pierre Titz)
- "L'éducation pour la citoyenneté démocratique" : Brève présentation de quatre ateliers organisés sur cette question par le Conseil de l'Europe. (Madalen Teeple)
- Marché, normes et communauté, ou la nouvelle pédagogie (Annie Vinokur)

Perspectives syndicales

- Syndicats et formation : le droit à la formation pour les travailleurs depuis le début des années 70 jusqu'au début des années 90 (Vittorio Capecchi)
- Le congé-éducation en Belgique : une législation à la dérive ? (Ch. Piret, E. Creutz)

Point de vue d'un élu local :

- Le rôle de l'éducation et de la formation dans la démocratie locale (Michel Hervé)



No. 10/1997 Enseignement supérieur

**Prochainement
disponible
en français**

Pour les numéros à paraître prochainement, le Comité de rédaction encourage toute soumission spontanée d'articles. Les propositions seront examinées par le Comité qui se réserve le droit de décider de leur publication et informera les auteurs de sa décision. Les propositions (5 à 10 pages, 30 lignes par page, 60 caractères par ligne) doivent être adressées à la rédaction de la revue. Les manuscrits ne sont pas retournés aux auteurs.

**Numéros
prévus**

No. 11/1997 Coopération avec les pays d'Europe centrale et orientale

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 «Formation professionnelle» pour un an. (3 numéros, 15 écus plus TVA et frais d'envoi)
- Veuillez m'envoyer les numéros suivants de la revue européenne "Formation professionnelle" au prix symbolique de 7 écus par exemplaire (plus TVA et frais d'envoi)

CEDEFOP

Centre européen pour le développement
de la formation professionnelle
Boîte postale 27 - Finikas

GR-55102 Thessaloniki

Numéro				
Langue				

Nom et prénom

Adresse



Membres du réseau documentaire du CEDEFOP

B

FOREM (Office communautaire et régional de la formation professionnelle et de l'emploi)
CIDOC (Centre intercommunautaire de documentation pour la formation professionnelle)
Mr. Jean-Pierre Grandjean
Bd. de l'Empereur 11
B-1000 BRUXELLES
Tél. 322+506 04 62/60
Fax. 322+506 04 28

VDAB (Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding)
ICODOC (Intercommunautair documentatie-centrum voor beroepsleiding)
Mr. Frederic Geers
Mr. Philip de Smet
Keizerlaan 11
B-1000 BRUSSEL
Tél. : 322+506 04 58/63
Fax : 322+506 04 28

DK

DEL (The National Institute for Educational Training of Vocational Teachers - Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse)
Mr. Søren Nielsen
Ms. Merete Heins
Rigsgade 13
DK-1316 KOBENHAVN K
Tél. 4533+14 41 14 ext. 317/301
Fax. 4533+14 42 14

D

BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung)
Mr. Bernd Christopher
Referat K4
Fehrbelliner Platz 3
D-10702 BERLIN
Tél. 4930+8643-2230 (B. Christopher)
Fax. 4930+8643-2607

GR

OEEK (Organization for Vocational Education and Training)
M. Epameinondas Marias
Ms. Alexandra Sideri
1, Ilioupoleos Street
17236 Ymittos
GR-ATHENS
Tél. 301+92 50 593
Fax. 301+92 54 484

E

INEM (Instituto Nacional de Empleo)
Ministerio de Trabajo y Seguridad Social
Mr. Isaias Largo Marqués
Ms. Maria Luz de las Cuevas
Condesa de Venadito, 9
E-28027 MADRID
Tél. 341+585 95 82/585 95 80
Fax. 341+377 58 81/377 58 87

FIN

OPH (Opetushallitus/Utbildningsstyrelsen/National Board of Education)
Mr. Matti Kyrö ; Ms. Leena Walls ;
Ms. Arja Mannila
P.O.Box 380
FIN-00531 HELSINKI
Tél. 3580+77 47 72 43 (L. Walls)
Fax. 3580+77 47 78 69

F

Centre INFFO (Centre pour le développement de l'information sur la formation permanente)
Mr. Patrick Kessel
Ms. Christine Merlié
Ms. Danielle Joulieu
Tour Europe Cedex 07
F-92049 PARIS la Défense
Tél. 331+41 25 22 22
Fax. 331+477 374 20

IRL

FAS - The Training and Employment Authority
Mr. Roger Fox
Ms. Margaret Carey
P.O. Box 456
27-33, Upper Baggot Street
IRL-DUBLIN 4
Tél. 3531+668 57 77
Fax. 3531+668 26 91

I

ISFOL (Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori)
Mr. Alfredo Tamborlini
Mr. Colombo Conti
Via Morgagni 33
I-00161 ROMA
Tél. 396+44 59 01
Fax. 396+44 25 16 09

L

Chambre des métiers
du G.-D. de Luxembourg
Mr. Ted Mathgen
2, Circuit de la Foire internationale
B.P. 1604 (Kirchberg)
L-1016 LUXEMBOURG
Tél. 352+42 67 671
Fax. 352+42 67 87

NL

CIBB (Centrum Innovatie Beroepsonderwijs Bedrijfsleven)
Ms. Gerry Spronk
Ms. Ingrid de Jonge
Pettelaarpark 1
Postbus 1585
NL-5200 BP's-HERTOGENBOSCH
Tél. 3173+680 08 00
Fax. 3173+612 34 25



Organisations associées

A

Institut für Bildungsforschung der
Wirtschaft (ibw)
Ms. Monika Elsik
c/o abf-Austria
Rainergasse 38
A-1050 WIEN
Tél. : 431+545 16 71-26
Fax : 431+545 16 71-22

EU

Commission européenne
Direction générale XXII/B/3
(Education, Formation et Jeunesse)
Mr. Charters d'Azevedo
B7, 04/67
Rue de la Loi, 200
B-1049 BRUXELLES
Tél. : 322+238 30 11
Fax : 322+295 57 23

ICE

Research Liaison Office
Dr. Árnason
University of Iceland
Technology Court
Dunhaga 5
Iceland - 107 REYKJAVIK
Tél. : 354+5254900
Fax : 354+5254905

P

SICT (Servicio de Informação Científica
e Técnica)
Mr. Isaías Largo Marquês
Ms. Fatima Hora
Praça de Londres, 2-1° Andar
P.1091 LISBOA Codex
Tél. 3511+849 66 28
Fax. 3511+80 61 71

B

EURYDICE (The Education Information
network in the EC, Le réseau d'informa-
tion sur l'éducation dans le CE)
Ms. Luce Pepin
15, rue d'Arlon
B-1050 BRUXELLES
Tél. : 322+238 30 11
Fax : 322+230 65 62

N

NCU Leonardo Norge
Mr. Halfdan Farstad
P.O. Box 2608 St. Hanshaugen
N-0131 OSLO
Tél. : 4722+865000
Fax. 4722+201802

S

The Swedish EU Programme Office for
Education, Training and Competence
Development (SEP)
Mr. Jonas Erkman
Box 7785
S-10396 STOCKHOLM
Tél. : 468+453 72 17
Fax : 468+453 72 01

CH

ILO (International Labour Office)
BIT (Bureau International du Travail)
Ms. Jalesh Berset
4, route des Morillons
CH-1211 GENEVE 22
Tél. : 4122+799 69 55
Fax : 4122+799 76 50

UK

IPD (Institute of Personnel and
Development)
Mr. Doug Gummery
Ms. Barbara Salmon
IPD House
35 Camp Road
UK-LONDON SW19 4UX
Tél. 44181+971 90 00 (D. Gummery)
Fax. 44181+263 33 33

UK

Department of Education and
Employment
Ms. Julia Reid
Moorfoot
UK-SHEFFIELD S1 4PQ
Tél. : 44114+275 32 75
Fax : 44114+59 35 64