

CEDEFOP

N° 5 mai – août 1995/II

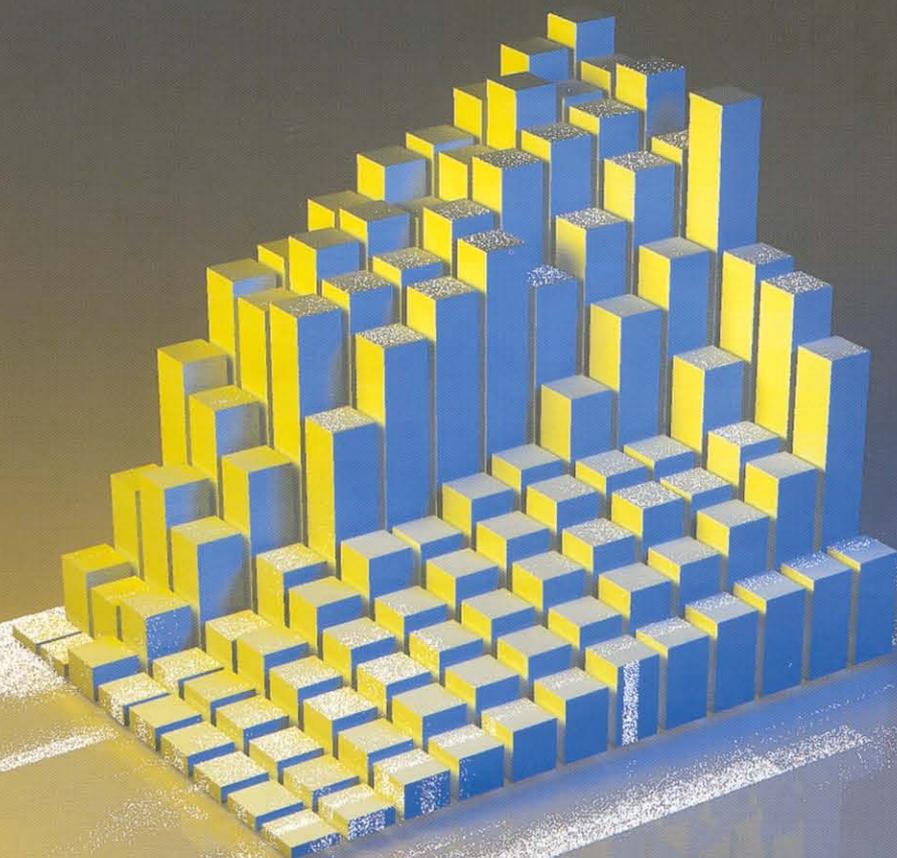
ISSN 0378-5092

FORMATION PROFESSIONNELLE

REVUE EUROPÉENNE



La production de compétences dans l'entreprise





Editorial

Depuis un grand nombre d'années, dans la plupart des pays européens, la réflexion comme les politiques suivies accordent une grande importance au rôle de l'entreprise en matière de formation professionnelle.

Les raisons qui conduisent le plus souvent à accroître le rôle de l'entreprise ont été souvent analysées et sont bien connues, qu'il s'agisse des transformations technologiques, de celles des organisations du travail, de l'accroissement du chômage, de la contribution recherchée de la formation à la compétitivité des économies.

Les formes prises par l'intervention de l'entreprise dans le processus de formation sont cependant multiples. Elles sont également propres à chaque pays compte tenu des particularités de chaque système de formation professionnelle.

Ainsi, l'intervention de l'entreprise, et plus largement, des organisations professionnelles, dans la définition des objectifs et des contenus des formations professionnelles, a été et reste un thème central dans plusieurs pays. Un aspect de cette question est celui des modes de régulation des formations reposant sur une concertation efficace entre les acteurs du monde économique et ceux du monde de la formation, notamment, dans les pays qui, comme la France, ont un système de formation largement fondé sur des enseignements formels distribués dans des établissements scolaires placés sous la responsabilité de l'Etat. La Grande-Bretagne a donné une réponse différente en introduisant une codification des compétences et une certification indépendantes de l'acte de formation, où les entreprises jouent un rôle essentiel. L'objectif est alors de donner aux acteurs de la formation - entreprises ou organismes de formation - des repères améliorant l'efficacité du marché du travail et permettant aux organismes de formation d'orienter leurs programmes et leurs filières de formation.

Une autre question essentielle est, bien sûr, celle de l'intervention de l'entreprise dans le processus même de formation pro-

fessionnelle. L'entreprise comme **lieu de formation** est le thème de ce numéro de la Revue européenne de la formation professionnelle. Il s'agit là d'un thème très "classique" traité souvent sous l'angle de l'efficacité des formations en alternance comparativement aux formations uniquement scolaires. Cette approche n'est pas celle de ce numéro qui aborde le rôle de l'entreprise dans la formation de façon différente.

Une interrogation est commune à presque tous les articles. Qu'est-ce qui, dans l'entreprise, permet effectivement le développement des savoir et savoir-faire des salariés? Ou, quelles sont les conditions internes à l'entreprise, susceptibles de garantir que la formation sur le tas, la formation informelle ou les formations formelles à l'initiative de l'entreprise, assurent effectivement une production de compétences utiles à l'entreprise? Une entreprise, ce n'est pas seulement des postes de travail et des actions en matière de formation. C'est aussi une organisation, des outils de gestion, un système de mobilité et des modes de recrutement, etc. Bref, les différentes dimensions de l'entreprise peuvent chacune avoir une incidence sur les processus d'apprentissage de la main-d'oeuvre et donc sur la constitution des compétences des salariés. Ainsi, une entreprise, comme toute organisation, n'est pas simplement un mode de coordination des activités de ses membres. Elle est aussi une forme d'organisation de l'apprentissage de chacun de ses membres et ceci est vrai des organisations tayloriennes comme des nouvelles formes d'organisation. Elle est également un lieu d'acquisition de savoir-faire et de connaissances qui dépassent celles détenues par chaque individu : on parlera ainsi du savoir-faire de l'entreprise, de son métier.

Cette réflexion sur le rôle de l'entreprise dans les processus d'apprentissage et dans la formation n'est pas isolée. Elle se développe au sein de la plupart des pays. Les Français parleront d'organisation qualifiante, les Anglais de "learning company". On rejoint ici le thème propre aux sciences de la gestion, du développement des ressources humaines. L'atten-



tion n'est plus alors portée sur les seules formations formelles mais aussi sur des apprentissages plus diffus, plus difficiles à saisir, mais tout aussi importants du point de vue de la compétitivité de l'entreprise. Les analyses menées s'attachent tout d'abord aux multiples conditions d'exercice du travail individuel et collectif qui facilitent, entravent, structurent les apprentissages ou créent au contraire l'exclusion : la mobilité, les classifications, l'autonomie dans le travail, les incitations.

Il s'agit bien là d'un thème nouveau qui se différencie d'une vision de l'apprentissage fondée sur l'existence de métiers bien identifiés autour desquels s'organisent des formations formelles et informelles. Ainsi, l'article de U. Teichler situe le rôle de l'entreprise et du métier dans l'organisation des formations en Allemagne et au Japon.

On trouvera également dans ce numéro des conceptions variées de l'entreprise et de son rôle en matière de formation:

□ l'entreprise comme acteur de formation, c'est-à-dire définissant des objectifs

et mettant en oeuvre des moyens spécifiques de formation, dans le cas de la réparation automobile (G. Spöttl) et de Rover (J. Berkeley);

□ l'entreprise comme lieu d'apprentissage, notamment, dans les articles de J. Onstenk et G. Dybowski;

□ l'entreprise apprenante, notamment dans les articles émanant d'auteurs français, P. Zarifian, L. Mallet, M. Campinos-Dubernet, T. Collin et B. Grasser.

Une vue nouvelle des processus d'apprentissage résultant de l'activité de travail au sein de l'entreprise émerge à la lecture de ces articles. Il ne s'agit plus simplement de considérer l'apprentissage sur le poste de travail comme un résultat de l'activité de travail individuelle, éventuellement tutorée. La construction des compétences doit être vue non seulement comme un résultat des actions de formation mais aussi comme un fait d'organisation, comme un résultat de la coopération entre les individus.

Jean-François Germe



La production de compétences dans l'entreprise

Un aperçu du débat en France

Organisation qualifiante et modèle de la compétence:

quelles raisons? quels apprentissages? 5

Philippe Zarifian

"(...) tant au plan de la forme que du contenu des apprentissages, nous sommes confrontés à des remises en cause considérables, et c'est en commençant à y répondre que les organisations qualifiantes ont vu le jour."

Organisation qualifiante, coordination et incitation..... 10

Louis Mallet

Et si des organisations très prescrites permettaient aussi les "nouveaux apprentissages"? Et si l'organisation qualifiante ne signifiait rien d'autre que de nouvelles formes de contrôle et d'incitation?

Organisation qualifiante et mobilité

Les techniciens d'exploitation dans la chimie 17

Myriam Campinos-Dubernet

Les entreprises françaises face à la tension entre production de "nouvelles" normes internes et construction sociale basée sur l'appareil éducatif: les organisations qualifiantes ne risquent-elles pas d'en rester au discours?

Classifications et nouvelles formes d'organisation du travail :

quelles articulations possibles? 26

Thierry Colin; Benoît Grasser

La négociation des systèmes de classification en porte à faux entre innovation et contraintes.

Concevoir autrement le processus d'apprentissage

Apprendre sur le lieu de travail en situation de changement

organisationnel dans l'industrie de transformation 33

Jeroen Onstenk

(...) tant les entreprises à technologie avancée (...) que celles où le processus est relativement simple (...) peuvent innover et devenir qualifiantes.

L'apprentissage professionnel dans le contexte des processus d'innovation dans l'entreprise

- implications pour la formation professionnelle 41

Gisela Dybowski

Les transformations du travail et des qualifications conduisent à repenser et à réorganiser les processus d'apprentissage et le rôle des formateurs.



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..... 46

Georg Spöttl

Les mutations du secteur de la réparation automobile s'accompagnent d'un développement de la formation continue particulièrement riche en innovations.

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 54

John Berkeley

Il faut aux écoles "un 'poste de travail lié au programme' visant spécifiquement à atteindre des résultats éducatifs définis à l'avance."

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 63

Ulrich Teichler

Ce sont moins par les exigences concrètes en qualification que se distinguent les systèmes de qualification et de socialisation professionnelles des deux pays, que par les notions fondamentales sur lesquelles ils s'appuient : métier en Allemagne, entreprise au Japon.

A lire

Choix de lectures 71

Reçu à la rédaction 86



Organisation qualifiante et modèle de la compétence: quelles raisons? quels apprentissages?

Notre propos n'est pas d'essayer de dire ce qu'est ou ce que pourrait être une organisation qualifiante: nous l'avons déjà fait par ailleurs¹. Il est plutôt important de revenir plus en amont sur les questions qui sous-tendent cette thématique.

L'organisation qualifiante peut être définie, de la manière la plus simple qui soit, comme une organisation qui favorise, par construction même, les apprentissages professionnels, une organisation qui permet d'apprendre. Mais cette définition est, à l'évidence, insuffisante pour définir ce qui est actuellement en jeu. En effet, de longue date, on a attendu de l'organisation qu'elle engendre ce que l'on appelle, en économie, des effets d'apprentissage. Dès Adam Smith, a vu le jour la conception d'une même série de gestes, sans cesse répétés, qui devait, selon lui, favoriser l'acquisition d'une forte dextérité dans ce domaine. Adam Smith estimait même que cette répétition et spécialisation des gestes conduirait l'ouvrier, recherchant un certain confort et une certaine efficacité pour exécuter cette série, à imaginer des améliorations techniques importantes dans sa réalisation.

La question nouvelle - pour autant qu'une question puisse l'être - n'est donc pas dans la recherche d'effets d'apprentissage, dans la mise en place d'une organisation simplement "apprenante"², mais dans l'élucidation des raisons pour lesquelles cette question refait surface et dans la nature nouvelle des apprentissages.

Les raisons de la réapparition des questions d'organisation

Les bienfaits de la coopération...

Qui mène aujourd'hui des recherches dans les entreprises, du moins dans celles qui entendent innover dans leurs organisations et leurs modes de management, est frappé de l'importance donnée à la coopération.

Certes ce terme n'est guère employé en tant que tel, comme si l'on hésitait à l'utiliser. Mais, par de subtils détours de langage, c'est bien de cela qu'il s'agit, c'est de l'"agir ensemble" dont on parle. Les exemples concrets sont légion :

- On vante les mérites du travail collectif en atelier, des équipes autonomes, communément responsables de l'atteinte de leurs objectifs, s'auto-régulant et s'auto-coordonnant pour assumer cette responsabilité.
- On parle du décloisonnement entre les fonctions, des interactions, du dialogue entre services qui, auparavant, s'ignoraient. Le paradigme de la "coordination horizontale" gagne du terrain et vient percuter les schémas associés au découpage fonctionnel de l'entreprise.
- On développe des organisations par projet ou, plus modestement, des groupes de projets multi-métiers, permettant aux différents métiers et aux différentes sources d'expertise de travailler en parallèle, de manière simultanée et convergente.

Philippe Zarifian

actuellement Professeur des universités en sociologie à l'Université de Marne-la-Vallée, doyen du collège des sciences sociales, et directeur de recherche au LATTS, laboratoire lié à la direction de la recherche de l'ENPC et associé au CNRS.

Dans cet article, l'auteur s'interroge sur les raisons qui ont mis à l'ordre du jour le thème et la pratique de l'organisation qualifiante. Il retient trois catégories de raisons: l'importance donnée à la coopération dans le travail, les problèmes posés par les tendances à l'exclusion d'une partie de la population salariée et de la jeunesse, l'instabilité des choix organisationnels. Il montre que l'organisation qualifiante ne peut pas se contenter d'être simplement "apprenante". Ce sont des nouveaux dispositifs d'apprentissage qu'il convient de développer, qui dépassent et intègrent le recours à l'expérience professionnelle et la formation scolaire.

1) On peut se reporter à : Philippe Zarifian, "Acquisition et reconnaissance des compétences dans une organisation qualifiante", revue Education Permanente, n° 112, Paris, octobre 1992.

2) D'où l'ambiguïté de l'expression: "learning organization".



“La question nouvelle - pour autant qu’une question puisse l’être - n’est donc pas dans la recherche d’effets d’apprentissage, dans la mise en place d’une organisation simplement “apprenante”, mais dans l’élucidation des raisons pour lesquelles cette question refait surface et dans la nature nouvelle des apprentissages.”

“Qui mène aujourd’hui des recherches dans les entreprises, (...) est frappé de l’importance donnée à la coopération.”

“Il est vrai qu’on ne situe pas toujours très bien l’envers de ces coopérations, c’est à dire les nouvelles séparations qu’elles risquent fort d’engendrer(...)”

“Les raisons pour “mettre en coopération” sont aussi solides aujourd’hui que l’étaient hier les raisons pour “séparer et isoler”.”

□ On vise à rationaliser les processus transversaux (par exemple, le processus qui va de la prise de commande à la livraison) et l’on découvre que l’essentiel des gains de productivité vient de l’amélioration (et de la réduction) des interfaces entre les différents maillons du processus.

□ On expérimente le passage de la sous-traitance au partenariat, là aussi fondée sur une intensification des échanges et la réalisation de travaux en commun, à la recherche de relations de confiance, stabilisées dans la durée.

□ On dessine de nouveaux profils hiérarchiques, où l’on met en valeur les capacités d’écoute, d’animation, de dialogue.

□ On attend désormais des techniciens, spécialistes d’un domaine, qu’ils sachent comprendre les problèmes des autres, porter assistance, former, qu’ils assimilent ce qu’est une véritable prestation de service.

□ On privilégie l’état d’esprit de la relation client-fournisseur: savoir ce que l’autre (le client) attend de ce que l’on fait et comment il l’accueille.

Bref: c’est un “agir ensemble” tout azimuts qui semble apparaître, dans les discours et, au moins partiellement, dans les faits, dans la construction concrète des nouvelles organisations. Il est vrai qu’on ne situe pas toujours très bien l’envers de ces coopérations, c’est à dire les nouvelles séparations qu’elles risquent fort d’engendrer :

□ Lorsqu’on développe des groupes autonomes, pense-t-on aux risques que ces groupes se replient sur eux-mêmes et mettent en cause des solidarités implicites qui existaient auparavant dans les ateliers?

□ Lorsqu’on “décloisonne” les fonctions, pense-t-on aux identités de métier et aux lieux de relative autonomie que l’on déstabilise ainsi? La coordination horizontale donne-t-elle à chacun la possibilité de trouver une place qu’il jugera bonne? Posons la question par exemple aux professionnels de maintenance, dont on s’étonnera souvent qu’ils “résistent”.

□ Lorsqu’on met en place des organisations par projet, comme dans l’automobile, et que l’on remonte, en amont du lancement de ces projets, les choix et les décisions les plus importantes, est-on sûr que l’on ne place pas les gens de l’aval dans une situation de dépendance encore plus forte? Si l’organisation par projet rapproche les acteurs de la conception des produits et des process, est-ce qu’elle associe réellement, à cette coopération, les acteurs des usines?

Toutefois, malgré les nombreuses réserves qu’un esprit attentif peut émettre, il n’est pas douteux, nous semble-t-il, que le paradigme de la “mise en coopération” gagne du terrain et devient un nouveau référent culturel pour les organisateurs, qui se substitue, au moins quant à sa dominance, au paradigme de la séparation des tâches et des responsabilités.

Les raisons pour “mettre en coopération” sont aussi solides aujourd’hui que l’étaient hier les raisons pour “séparer et isoler”. Elles ont acquis un certain niveau de banalité, banalité qui fait, d’une certaine manière, leur solidité, mais qui empêche souvent d’aller plus en profondeur dans l’analyse des processus de coopération. Citons deux de ces raisons ainsi banalisées.

La réactivité: une organisation réactive est une organisation qui sait réagir vite et bien, avec pertinence, à une variation de l’environnement économique, et cette qualité apparaît particulièrement précieuse dans ces temps d’instabilité et d’incertitude qui caractérisent les formes actuelles de croissance. Réagir vite et bien, c’est faire circuler rapidement l’information dans les réseaux horizontaux, rapprocher l’analyse des problèmes de la prise de décision et de l’action, faire en sorte que les (ré)actions des différents acteurs de l’entreprise soient convergentes, toutes bonnes raisons pour décentraliser et coopérer.

L’intégration: qu’elle vienne de la configuration des systèmes techniques ou qu’elle soit due à la rationalisation et tension des flux, l’intégration rend objectivement plus interdépendantes les différentes activités de l’entreprise et appelle, en quelque sorte, une intensification des échanges entre ceux qui assument ces



activités. Pensons par exemple à ce qu'implique une organisation en flux tendus dans une entreprise comme la SNECMA qui cherche à réduire son cycle de fabrication à l'intérieur de ses usines comme au sein de l'ensemble du réseau de fournisseurs. Là encore une bonne raison pour faire converger les actions, structurer les rendez-vous des composants des moteurs et développer le sens de l'interdépendance entre un nombre élevé d'acteurs.

Mais mesure-t-on pleinement ce que la coopération implique? C'est là que le thème de l'organisation qualifiante commence à prendre un premier sens : c'est une mise en rapport de savoirs différents, de vues et d'intérêts qui se sont constitués de manière séparée, voire opposée dans l'organisation dont nous héritons, savoirs qui doivent désormais se développer dans leur rapport, dans leur communication, et non plus dans leur isolement, leur stricte spécialisation et leur auto-centrage.

L'organisation devient qualifiante en tant qu'elle autorise et favorise cette mise en rapport, permet à chaque participant d'élever sa compétence dans le contact social avec d'autres métiers et/ou d'autres catégories sociales, et ceci en fonction de nécessités qui touchent directement aux performances du fonctionnement productif.

La pente de l'exclusion...

Un des risques majeurs des "nouvelles organisations", et en particulier de celles qui insisteraient sur la coopération et l'élévation des compétences, est qu'elles apparaissent comme de redoutables machines à sélectionner et à exclure.

Un travailleur qui, depuis 20 ou 30 ans, avait "fait l'affaire", peut se voir être brutalement déclaré "incompétent" et poussé vers la sortie, ou, de manière plus douce, mais tout aussi certaine quant au résultat, marginalisé dans l'organisation du travail, placé en dehors des circuits et formes de la modernisation. Cette mise hors circuit ne risque pas seulement de toucher les adultes en activité; elle concerne, selon un principe identique, les jeunes sortant du système éducatif sans diplôme ou considérés par les employeurs comme "insuffisamment diplômés" : ils seront socialement déclarés "incompé-

tents", sans même avoir pu faire la preuve de ce dont ils sont capables. Paradoxe donc des "nouvelles organisations" : on peut les vanter pour l'opportunité qu'elles offrent d'ouvrir sur des qualifications plus élevées, mais elles peuvent parfaitement dégrader la situation d'une partie notable des individus.

Si l'on accorde de l'importance à cette question, on doit sortir d'une vision purement "économiste" de l'organisation qualifiante et se dire qu'elle doit permettre de répondre au défi suivant : comment transformer les compétences des salariés en partant de ce qu'ils sont, dans la diversité de leurs parcours et de leurs acquis, de telle sorte qu'ils puissent largement participer au montage et au développement des "organisations coopératives"?

Nous revenons à la définition première de l'organisation qualifiante: acquérir des compétences dans l'organisation, mais d'une manière non banale, qu'il faut largement inventer³, parce que la question posée est elle-même nouvelle.

L'instabilité des choix organisationnels.

La vision que l'encadrement supérieur des entreprises s'est faite, pendant toute la période de domination du taylorisme, de l'organisation repose sur le postulat selon lequel il est possible de mettre en place une structure qui résiste au temps, qui soit indifférente à la durée, à l'usure, aux changements de contexte. C'est ce que d'une certaine manière indiquait l'idée d'"organisation scientifique", construite selon des lois relativement immuables.

Cette vision perdure encore. C'est ainsi que beaucoup de cadres de grandes entreprises, assistés de consultants spécialisés dans ce domaine, pensent pouvoir définir des "cibles organisationnelles" à 3 ou 5 ans et en inférer le cheminement qui permettra de passer de l'organisation actuelle à cette nouvelle configuration dont on suppose qu'elle sera, à nouveau, stable. Mais les présupposés d'une telle démarche sont hautement contestables:

□ qui dit que la situation (économique, technique, sociale) d'ici 3 à 5 ans correspondra à ce qu'aujourd'hui on pense pou-

"(...) mesure-t-on pleinement ce que la coopération implique? C'est là que le thème de l'organisation qualifiante commence à prendre un premier sens (...)"

"Un des risques majeurs des "nouvelles organisations", et en particulier de celles qui insisteraient sur la coopération et l'élévation des compétences, est qu'elles apparaissent comme de redoutables machines à sélectionner et à exclure."

"La vision que l'encadrement supérieur des entreprises s'est faite, pendant toute la période de domination du taylorisme, de l'organisation repose sur le postulat selon lequel il est possible de mettre en place une structure qui résiste au temps (...). Cette vision perdure encore. (...) Mais les présupposés (...) sont hautement contestables (...)"

3) Un des grands mérites de la Mission "Nouvelles qualifications" en France aura été de s'attaquer à ce problème et d'expérimenter de nouvelles solutions, tant pour les jeunes que pour les adultes.



“L’organisation qualifiante, comme favorisant à la fois l’acquisition de compétences dans l’organisation et sur l’organisation, est donc placée dans une dialectique très singulière, très nouvelle en ce sens. Elle doit en son sein permettre les apprentissages sur elle-même!”

La routine “(...) continue à être présente, mais nous ne pensons pas qu’elle puisse jouer désormais un rôle directeur dans les apprentissages.”

“La prescription a été, à sa manière, une deuxième grande forme d’apprentissage (...). Mais (...) les méthodes, procédures, gammes ainsi définies se trouvent de plus en plus décalées (...)”

voir anticiper? En figeant l’objectif et le cheminement du changement organisationnel sur cette cible, on court le risque énorme de devoir abandonner en cours de route les objectifs que l’on s’est fixés et d’annihiler les efforts souvent considérables que l’on a déployés,

□ en “tirant” le changement à partir d’une cible élaborée par quelques experts, on place la grande majorité des salariés dans une situation fondamentalement passive : on leur demande de s’incorporer dans un processus qu’ils n’ont pas demandés, dont ils saisissent mal le sens et la portée, qu’on leur impose sans véritable choix. Le résultat sera (est) un éclatement des comportements : certains salariés joueront le jeu, essaieront de saisir les opportunités nouvelles que ce changement (même imposé) leur offre, d’autres, à l’inverse, freineront, résisteront, ou laisseront passer la caravane, en attendant des jours meilleurs...

Dans tous les cas, le changement tiré vers la cible, parce qu’il met les personnes en position de suivi ou de résistance, ne favorise pas l’apprentissage de cet objet essentiel qu’est... l’organisation elle-même. On met les salariés dans (vers) une nouvelle organisation, mais on ne leur permet pas d’apprendre ce qu’est un choix organisationnel.

Ce n’est qu’ à partir du moment où l’on renonce à la fiction d’une structure organisationnelle stable, où l’on accepte de remettre en cause un schéma fixiste, que l’on commence à voir tout l’intérêt:

□ d’une définition de l’organisation, non pas principalement en termes de structure, mais en termes de potentiel d’évolution,

□ d’une implication des salariés dans la conception d’un changement qui n’a pas pour référent principal une “cible”, mais l’analyse de situations mobiles.

Cela implique que les salariés acquièrent une compétence sur l’organisation, une véritable culture organisationnelle, arrière fond de leur capacité à mener à bien ces analyses et ces évolutions.

L’organisation qualifiante, comme favorisant à la fois l’acquisition de compéten-

ces **dans** l’organisation et **sur** l’organisation, est donc placée dans une dialectique très singulière, très nouvelle en ce sens. Elle doit en son sein permettre les apprentissages sur elle-même!

Cela ne conduit certainement pas à une approche empiriste. Tout au contraire: une telle conception de l’organisation suppose des principes forts, mais ils porteront beaucoup plus sur les modalités d’un apprentissage organisationnel partagé que sur les nouveaux schémas de structure. Il est, par exemple, beaucoup plus important de définir ce qu’implique une démarche d’acquisition d’autonomie, que d’essayer de figer ce que doit être une équipe autonome.

La nature des apprentissages?

Ayant passé en revue trois catégories de raisons pour mettre en place des organisations qualifiantes, nous avons déjà implicitement parlé de la nature des apprentissages.

La routine, c’est à dire l’incorporation, à base d’expérience, de schémas d’action susceptibles d’être reproduits, a joué un rôle considérable dans le fonctionnement industriel. Elle continue à être présente, mais nous ne pensons pas qu’elle puisse jouer désormais un rôle directeur dans les apprentissages. Les raisons en sont nombreuses : une partie croissante des actions routinières sont incorporées dans les systèmes techniques automatisés et dans les logiciels et s’évadent du travail humain; les situations, dans un contexte très instable et évolutif à tous points de vue, permettent de moins en moins de se reposer sur des routines; les routines elles-mêmes deviennent objet d’interrogations dans une perspective de “progrès continu”. Cela ne discrédite pas l’expérience développée par les salariés. Cela oblige à repenser sa construction.

La prescription a été, à sa manière, une deuxième grande forme d’apprentissage. Elle permettait d’organiser et formaliser la constitution d’un savoir sur le travail et la production dans les bureaux d’études et de méthodes. Mais ce mode de capitalisation est entré en crise : les méthodes, procédures, gammes ainsi définies se trouvent de plus en plus décalées, non seulement par rapport aux savoirs effec-



tivement mobilisés dans les actes réels de production, mais par rapport au caractère de plus en plus "événementiels", complexe et en partie imprévisible des problèmes à résoudre dans l'activité concrète. C'est au sein des acteurs directs que les problèmes surgissent et c'est prioritairement à eux d'y faire face. Les bureaux d'étude et de méthodes n'échappent pas à cette règle: leur propre activité devient une production de savoirs placée sous le coup de questions et problèmes que les projets nouveaux (de produits, d'équipements, de process..) portent et pour lesquels on ne connaît qu'une partie des solutions.

La formation scolaire enfin, structurée par disciplines, a et aura toujours un rôle à jouer pour constituer des savoirs de base. Mais on s'aperçoit de plus en plus nettement que:

□ le présupposé positiviste, qui anime implicitement la plupart des enseignements, ne tient pas face à la confrontation aux questions réelles de la production. Les sciences ne sont pas "exactes": elles sont des ensembles de propositions prétendant à la validité, mais contestables, et c'est bien ainsi qu'elles peuvent progresser. Cela signifie que l'épreuve de la pratique et la confrontation à d'autres contenus de savoir doivent être explicitement inclus dans la formation scientifique elle-même (quel que soit son niveau).

□ la notion de "savoirs de base" est redoutablement incertaine. Quels sont-ils? Comment les définir et les enseigner? Qu'est-ce, par exemple, qu'un savoir de base relatif à un comportement d'autonomie et de responsabilité? Le système scolaire a-t-il quelque chose à dire et à faire dans ce domaine, et si oui, quoi? Poser la question, c'est voir à quel point le fonctionnement actuel du système éducatif en prépare mal la réponse.

□ enfin, tout le monde sait que les situations productives mobilisent un enchevêtrement de savoirs ressortant de disciplines différentes. Non seulement entre disciplines ressortant des sciences dites "dures" (mécanique, électricité, électronique, informatique..), mais entre sciences "dures" et sciences humaines et sociales. Comment apprendre de ce croisement, de cet enchevêtrement? Les formes scolaires

traditionnelles sont-elles réellement adaptées pour ce type d'apprentissage?

On le voit, tant au plan de la forme que du contenu des apprentissages, nous sommes confrontés à des remises en cause considérables, et c'est à commencer à y répondre que les organisations qualifiantes ont vu le jour.

Mais celles-ci se heurtent à la fois à la définition de leur propre objet (qu'est-ce que la "compétence" qui doit ainsi s'apprendre?) et aux modes de reconnaissance sociale de ce qui est ainsi acquis. On aura compris que, selon nous, la compétence est à la fois inséparable des situations productives et non réductible au "savoir-faire" acquis par expérience.

D'un côté, la compétence peut être définie comme **l'intelligence individuelle et collective des situations productives**, saisies dans la complexité des problèmes que pose leur évolution. D'un autre côté, l'acquisition d'une telle intelligence suppose de stabiliser des cadres d'action qui assurent une réelle accumulation des connaissances. Ces cadres s'assimilent davantage à un dispositif d'expérimentation qu'à l'expérience, mais une expérimentation construite de l'intérieur même des situations productives réelles. On en a des indices encore très partiels dans le montage de dispositifs d'études des situations qui permettent de faire retour sur les événements de production (les aléas, les innovations), d'analyser leur déroulement, de rectifier les conditions de leur occurrence⁴. Et qui permettent aux salariés, à la fois de valoriser leur expérience des événements et leurs capacités d'induction, et de prendre distance d'avec leur appréhension immédiate des causes et raisons de ceux-ci, autorisant un retour critique sur l'évaluation première de la situation première.

Mais, avec une telle approche de la compétence et de ses modalités privilégiées d'apprentissage, nous nous éloignons considérablement des systèmes de classification fondés sur la "tenue" d'un poste de travail, voire même d'un emploi, fut-il élargi dans sa définition. Tout, ou presque, reste à inventer dans ce domaine.

"La formation scolaire (...) a et aura toujours un rôle à jouer pour constituer des savoirs de base." Elle est néanmoins confrontée à des remises en cause considérables.

"(...) la compétence peut être définie comme l'intelligence individuelle et collective des situations productives, saisies dans la complexité des problèmes que pose leur évolution."

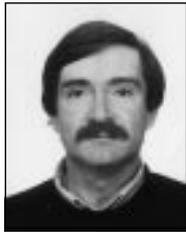
"(...) avec une telle approche de la compétence et de ses modalités privilégiées d'apprentissage, nous nous éloignons considérablement des systèmes de classification fondés sur la "tenue" d'un poste de travail, voire même d'un emploi, fut-il élargi dans sa définition. Tout, ou presque, reste à inventer dans ce domaine."

4) Nous avons participé à la mise en place de tels dispositifs dans les usines de l'entreprise Danone France.



Louis Mallet

Directeur de
recherches au CNRS,
et directeur du
LIRHE*



Organisation qualifiante, coordination et incitation

Dans cet article, de façon un peu provocatrice, on réfute deux hypothèses largement admises et on propose deux autres pistes. On réfute l'idée que l'autonomie dans le travail est nécessaire pour parvenir à une coordination plus efficace dans les organisations complexes. De nouvelles formes de prescription remplacent les anciennes. On réfute ensuite l'idée que l'autonomie dans le travail est nécessaire pour que l'organisation soit formatrice. Il existe des apprentissages contraints efficaces.

Par contre on avance l'idée que l'autonomie est un élément majeur d'incitation interne, et que donc si on souhaite faire de la formation un facteur d'incitation interne, alors le développement de l'autonomie dans le travail apparaît comme une nécessité. Reste à savoir dans quelle mesure ce débat n'est pas très franco-français, et à identifier les formes qu'il peut prendre dans d'autres pays de l'Union européenne.

Le concept d'organisation qualifiante est l'objet de nombreuses investigations depuis quelques années. Les points de départ de ces investigations sont variés et jouent de l'imprécision du concept : certains travaux ou expériences partent de préoccupations ressenties par les gestionnaires d'entreprises, confrontés pour diverses raisons à la nécessité d'accroître l'efficacité de leurs organisations de travail⁽¹⁾. D'autres études s'inscrivent dans les problématiques disciplinaires : psychologie du travail, sociologie du travail et des organisations, gestion scientifique, économie. A l'intérieur de cette dernière discipline, plusieurs courants peuvent être distingués : celui qui s'intéresse aux bases sociales de la compétitivité, qui cherche à déterminer comment les nouvelles données économiques (internationalisation des conditions de la concurrence...) ou sociologiques (comportements d'activité, développement de l'éducation...) contribuent à transformer les organisations et qui analyse sur quels principes peuvent se construire des organisations efficaces dans ces nouveaux contextes⁽²⁾. Un autre courant, fortement influencé par des auteurs anglo-saxons, s'intéresse aux liaisons entre organisation et apprentissage. Depuis les travaux d'Argyris et Schön sur l'apprentissage organisationnel, plusieurs directions de recherche se sont développées par exemple en France les travaux sur l'organisation par projets⁽³⁾ ou ceux qui placent précisément le concept d'organisation qualifiante au cœur des évolutions organisationnelles⁽⁴⁾. On peut relier à ce courant les développements à l'interface entre l'économie et les sciences cognitives. Enfin les nouvelles formalisations micro-économiques du comportement des acteurs, si elles peuvent être situées dans la filiation de travaux des économistes néo-classiques, cherchent à intégrer de plus en plus les éléments du collectif de travail, à travers l'étude des mécanismes de coopération,

l'impact des connaissances collectives ou de la culture d'entreprise sur l'efficacité de l'organisation⁽⁵⁾.

La contribution proposée ici, issue de travaux menés pour le compte du CEDEFOP dans le cadre du projet "Production de la qualification" recoupe les trois courants économiques évoqués⁽⁶⁾. Elle s'interroge sur la question centrale de l'efficacité des organisations qualifiantes, à partir de deux approches classiques : les problèmes de coordination sont-ils traités efficacement dans ce type d'organisation ? Les problèmes d'incitation y trouvent-ils des réponses ?

On ne peut évidemment poser ces questions sans parler des objectifs de l'organisation, eux mêmes liés à l'environnement de l'entreprise. L'efficacité de l'organisation ne peut être jugée abstraitement. Elle est relative aux résultats attendus. Les caractéristiques de l'organisation doivent donc être mises en cohérence avec ces finalités⁽⁷⁾.

Dans cette perspective, on ne peut isoler la réflexion sur les organisations qualifiantes de l'évolution de l'environnement économique et social des entreprises, la question générale posée ci-dessus devenant : les organisations qualifiantes sont-elles à même de répondre aux nouvelles contraintes de l'entreprise ?

On voit bien l'ambition des questions posées. Notre objectif est seulement d'introduire le débat sur ces deux thèmes de la coordination et de l'incitation.

Avant d'aborder ces points, on donnera notre définition de la notion d'organisation qualifiante, afin de limiter autant que possible un champ souvent mal balisé. On conclura sur les liaisons entre organisation qualifiante et prescription dans le travail.

*Laboratoire Interdisciplinaire de Recherches sur les Ressources Humaines et l'Emploi, équipe associée au CNRS, Université des Sciences Sociales, Toulouse I

**Note de la rédaction : série d'études nationales sur "Le rôle de l'entreprise dans la production des qualifications : effets formateurs de l'organisation du travail", en cours de publication.



Organisation qualifiante.

Nous souhaitons donner ici au terme d'organisation qualifiante une définition précise et restrictive. Tout d'abord nous nous situons au niveau de l'atelier ou de l'équipe de travail. Nous ne traitons pas des macro-structures au sens d'organisation de l'entreprise, mais de micro-structures, au sens d'organisation du travail, de répartition entre des individus et de coordination entre ces individus.

On s'intéressera en fait à un aspect précis à l'intérieur d'un concept beaucoup plus large. L'étude du CEDEFOP déjà citée avait été centrée avec prudence sur les effets formateurs de l'organisation du travail, sujet plus limité que la construction des organisations qualifiantes. Cette limitation répond aussi à des spécificités nationales : il semble que l'organisation taylorienne "à la française" ait été caractérisée d'une part par une forme de division du travail donnant une grande place à la hiérarchie, d'autre part par le faible niveau de formation de la majorité des salariés⁽⁸⁾. La France est par ailleurs un pays où la tradition de formation formelle dans l'entreprise est aussi très limitée. Pour ces différentes raisons, la question de l'incorporation dans l'organisation du travail de processus d'apprentissage informels y présente un intérêt et une spécificité.

Nous considérerons donc qu'une organisation est qualifiante quand elle comporte des possibilités d'apprentissage pour tout ou partie des individus qui la composent. Plusieurs précisions sont nécessaires.

□ Le caractère formateur visé ici ne fait pas référence à une activité de formation sur les lieux de travail disjoint de l'activité de production, mais à une organisation de l'activité productive qui comporte des éléments formateurs. L'acquisition ou la révélation des compétences nouvelles est un produit joint de l'activité de production. Elles ne peuvent avoir lieu en dehors de cette activité. L'apprentissage n'est pas formalisé comme une activité ayant une finalité propre de formation. La formation est informelle, ce qui ne veut pas dire qu'elle est accidentelle ou non souhaitée. L'activité d'apprentissage n'emprunte pas les formes classiques de la formation, elle est intégrée à l'activité de travail.

□ Une organisation n'a pas ces caractéristiques par hasard. Nous nous intéressons à la démarche d'acteurs qui, pour des raisons diverses sur lesquelles nous reviendrons, agissent sur l'organisation pour qu'elle incorpore ces possibilités d'apprentissage.

□ Les opportunités d'apprendre peuvent être très inégalement réparties dans une organisation. Plusieurs exemples de changements organisationnels que nous avons observés montrent que ces changements le plus souvent ouvrent des possibilités pour certains mais en ferment pour d'autres. Le jeu n'est pas forcément à somme nulle quand on change d'organisation, il n'empêche qu'il y a souvent des gagnants et des perdants. Cela est vrai lorsque les mêmes individus passent d'une organisation à une autre. C'est vrai a fortiori, bien que quelquefois omis, lorsque l'évolution s'accompagne de changements de personnes, les provoque, voire est suscitée pour les provoquer.

□ Il est probablement difficile d'envisager qu'une organisation soit indéfiniment et continuellement qualifiante. Une stabilité minimale de la répartition des tâches est facteur d'efficacité. Les processus mêmes d'apprentissage sont discontinus. On peut donc penser que les opportunités d'apprendre sont inégalement réparties dans le temps, comme elles sont inégalement réparties entre individus.

□ Il ne nous semble pas qu'il faille opposer organisation qualifiante et spécialisation des individus. Ce serait une perspective radicale que de considérer que la spécialisation n'est plus productive. Rien n'autorise dans les travaux actuels à aller dans cette voie. La formation informelle apparaît aussi dans les travaux du CEDEFOP comme un élément de différenciation des travailleurs. Elle peut contribuer à la spécialisation.

Non seulement demeurent des liens entre spécialisation et apprentissage par répétition dans des zones stables de l'organisation, mais la plasticité des définitions de poste peut aboutir à de nouvelles formes de spécialisations. D'une part les capacités et les volontés d'apprendre ne sont pas également réparties chez les travailleurs, d'autre part la complexité des process, la diversité des compétences

"Nous considérerons (...) qu'une organisation est qualifiante quand elle comporte des possibilités d'apprentissage pour tout ou partie des individus qui la composent."

"Le caractère formateur visé ici ne fait pas référence à une activité de formation sur les lieux de travail disjoint de l'activité de production, mais à une organisation de l'activité productive qui comporte des éléments formateurs."

"Les opportunités d'apprendre peuvent être très inégalement réparties dans une organisation."

"Il est probablement difficile d'envisager qu'une organisation soit indéfiniment et continuellement qualifiante."

"Il ne nous semble pas qu'il faille opposer organisation qualifiante et spécialisation des individus."



“La liaison entre opportunités d'apprentissage et autonomie dans le travail ne semble pas (...) évidente.”

“(...) en France aux meilleurs temps du taylorisme, l'organisation du travail n'a jamais totalement réduit l'autonomie.”

“L'idée nouvelle ne serait pas (...) dans le lien entre autonomie et formation, mais dans l'apparition du non prescrit dans les organisations formelles.”

“(...) il ne nous semble pas que ce soit d'abord le caractère prescrit qui réduit les opportunités d'apprentissage mais plutôt le caractère simple, répétitif et stable dans le temps.”

exigées peuvent pousser à des spécialisations croissantes.

La liaison entre opportunités d'apprentissage et autonomie dans le travail ne semble pas non plus évidente. Le fait de se former n'est pas forcément lié à l'exercice de choix. La formation informelle n'exige pas en elle-même une situation d'autonomie.

Il ne semble pas en effet indispensable de sortir du cadre d'organisations prescriptives coordonnées par la hiérarchie pour trouver des organisations qualifiantes. De nombreux travaux contemporains opposent des organisations de travail à caractère prescriptif, caractérisés par une faible autonomie des salariés, à des organisations qui laissent des libertés de choix aux individus⁽⁹⁾. Les premières sont considérées comme offrant peu d'opportunités de formation informelle, les secondes seraient porteuses, à travers la variabilité des situations de travail, d'opportunités nouvelles.

Cette vision des choses est difficile à intégrer avec les nombreux résultats de recherche qui montrent qu'en France aux meilleurs temps du taylorisme, l'organisation du travail n'a jamais totalement réduit l'autonomie⁽¹⁰⁾. Celle-ci apparaissait certes informellement, mais elle était nécessaire et tolérée. On a suffisamment écrit sur le fait que les organisations ne fonctionnaient alors que grâce à ces zones de flous, dans lesquelles de vrais apprentissages informels étaient possibles. L'idée nouvelle ne serait pas alors dans le lien entre autonomie et formation, mais dans l'apparition du non prescrit dans les organisations formelles.

Par ailleurs il ne nous semble pas que ce soit d'abord le caractère prescrit qui réduit les opportunités d'apprentissage mais plutôt le caractère simple, répétitif et stable dans le temps. Une organisation laisse peu de chances au développement des compétences si elle contraint à faire les mêmes choses, si ces choses sont simples et peu nombreuses, et tout cela durablement. Par contre une organisation prescriptive qui amène le salarié à réaliser des opérations complexes, selon une progression temporelle, peut permettre de développer des compétences ou d'en acquérir de nouvelles. Une organisation de travail

peut ne pas laisser d'espace d'autonomie, mais à travers une prescription complexe, utilisant des formes variées, introduire un mode d'apprentissage contraint. Les formes de contraintes, les procédures de contrôles différeront d'un système taylorien classique, mais elles guideront le salarié dans sa progression. Le refus ou l'impossibilité pour quelqu'un de progresser se trouvera sanctionné de la même façon que l'incapacité à suivre une cadence., i.e. par l'exclusion du système.

On peut trouver dans l'observation des consignes imposées par les chartes qualifiées, les normes ISO, les cahiers des charges de sous-traitance de nombreux exemples de ces “nouvelles prescriptions”. Il n'y a pas dans ces pratiques de lien évident entre le développement de l'autonomie et celui des compétences. On peut penser que le management de l'entreprise s'efforce de rechercher des systèmes de normes imposant des progressions. Bien sûr ces normes doivent avoir une légitimité et être incluses dans une forme de contrat.

S'il est vrai que les technologies nouvelles et la complexité des organisations rendent difficiles et coûteux des contrôles du travail classiques, il serait peut-être risqué de considérer que la seule réponse efficace des entreprises est fondée sur plus de confiance et d'autonomie. La recherche de structures d'organisation produisant de nouveaux types de contraintes adaptées à ces environnements complexes est aussi une réponse possible. On en trouverait des exemples notamment dans l'évolution des services de gestion de production⁽¹¹⁾.

Organisation qualifiante et coordination.

La question de la coordination entre les individus est centrale pour l'efficacité des organisations. De la fiabilité des relations entre les personnes dépend la cohérence du processus productif. De la rapidité de la transmission des informations dépendent les délais de réalisation.

Les nouvelles conditions de la concurrence mettent l'accent sur les éléments suivants :



□ **Variabilité de la production.** En termes de niveau de production, en termes de types de produits, la capacité des organisations à s'adapter à des conditions de demandes changeantes devient un élément décisif de la compétitivité.

□ **Qualité des produits.** La capacité à produire de façon régulière selon des normes de qualité de plus en plus précises constitue le deuxième élément décisif.

Ces deux exigences se traduisent par des besoins de compétences nouveaux : l'évolution des produits et des process, la réduction des délais et des stocks requièrent de nouvelles combinaisons de compétences techniques et organisationnelles. Ces combinaisons donnent une place essentielle aux modes de coordination. Le modèle ancien de production stable et sur longues séries trouvait son efficacité dans une assez forte standardisation des contenus d'emplois et des processus de coordination normés par la relation hiérarchique. La tendance à la simplification par homogénéisation était une réponse organisationnelle acceptable. La rupture par rapport à cette logique consiste non seulement à accepter, mais à susciter des différenciations pour être capable de faire face à des situations variées et difficilement prévisibles.

Le simple durcissement des conditions de concurrence, lié à l'internationalisation des marchés pousse aussi dans cette direction. Même lorsque les conditions de production demeurent assez stables, la croissance des gains de productivité selon des procédures de type taylorien semble atteindre des limites. L'idée que l'avantage concurrentiel pourrait provenir de la manière d'utiliser mieux les ressources humaines pousse aussi vers la différenciation. Elle amène en effet à remettre en cause une organisation du travail qui exige la même chose de chacun (logique de conformité), pour exploiter des capacités individuelles inutilisées jusqu'ici, et le plus souvent niées ou inconnues. On passerait d'une organisation qui utilise des compétences normalisées, connues et repérables, dans laquelle on peut donc avoir une conception a priori de l'organisation, comme un jeu de construction dont les pièces sont calibrées a priori, à une organisation susceptible de révéler des capacités cachées⁽¹²⁾. Il devient alors difficile

de conserver une vision a priori de l'organisation, puisqu'on part maintenant de l'hypothèse qu'on ne connaît pas toutes les caractéristiques des gens et qu'on prend le risque de les faire se révéler, plutôt que d'éviter ce risque par la normalisation. Dans cette logique de différenciation, on ne connaît pas au départ la forme des pièces du jeu de construction, elles se révèlent dans l'opération de construction.

Evidemment, pour conserver la même métaphore, l'employeur doit se garantir que l'édifice finalement construit possèdera bien les caractéristiques souhaitées, d'où l'importance centrale de la coordination dans ces nouvelles organisations. La difficulté centrale est que la coordination ne consiste plus à gérer des frontières stables et repérées entre des entités (contenus d'emploi) homogènes par grands groupes. Cette configuration autorisait une gestion par des procédures stables et la coordination consiste maintenant à gérer des frontières mouvantes, entre des entités qu'on pousse à la différenciation. Sur le plan de la masse et de la complexité des informations à échanger, le système risque de devenir extrêmement lourd et coûteux. Sur le plan de la forme de ces échanges (relation de dépendance et de pouvoir) on peut introduire aussi des asymétries croissantes.

*
* *

Face à ces caractéristiques, ou ces exigences, comment se présentent les organisations dites qualifiantes ?

Tout d'abord pour qu'une organisation offre des conditions d'apprentissage, il faut qu'elle soit évolutive. La répartition des tâches et responsabilités ne peut être fixée une fois pour toutes. Les frontières des emplois doivent pouvoir se déplacer pour tenir compte des acquis professionnels. Mais cette capacité d'évolution ne peut être une instabilité permanente. Elle doit être cadencée, bornée, organisée dans le temps. La cohérence de l'organisation est notamment liée au fait que chacun dispose d'un certain nombre d'informations sur ce que font les autres. L'instabilité de cette information poserait de graves problèmes.

"(...) l'évolution des produits et des process, la réduction des délais et des stocks requièrent de nouvelles combinaisons de compétences techniques et organisationnelles. Ces combinaisons donnent une place essentielle aux modes de coordination."

"(...) la coordination ne consiste plus à gérer des frontières stables et repérées entre des entités (contenus d'emploi) homogènes par grands groupes. (...) la coordination consiste maintenant à gérer des frontières mouvantes, entre des entités qu'on pousse à la différenciation."

"(...) pour qu'une organisation offre des conditions d'apprentissage, il faut qu'elle soit évolutive."



Les organisations qualifiantes (...) vont pousser à la différenciation des contenus des emplois, en raison notamment des rythmes d'apprentissage.

(...) apprendre suppose des relations avec les autres différentes du simple rapport prescriptif.

Que ces organisations ouvrent des degrés de liberté à l'initiative individuelle, ou qu'elles gèrent des prescriptions complexes, cela amène à repenser les mécanismes d'incitation.

Deux formes différentes des mécanismes d'incitation :
 - ***l'incitation est extérieure à l'activité de travail (salaire, primes, etc.)***
 - ***l'incitation est à l'intérieur de l'activité de travail (la satisfaction de faire, d'apprendre, etc.)***

La question posée maintenant est de savoir dans quelle mesure l'opportunité d'apprendre constitue une incitation interne ou une incitation externe.

Une autre question est de savoir qui décide du déplacement des frontières. Quelle part peut être laissée à l'ajustement mutuel ?

En second lieu ces organisations vont pousser à la différenciation des contenus des emplois, en raison notamment des rythmes d'apprentissage. Partant de situations identiques, deux salariés sont susceptibles d'évolutions différentes. Cette individualisation pose des problèmes de coordination comparables au caractère évolutif.

En troisième lieu apprendre suppose des relations avec les autres différentes du simple rapport prescriptif. Comprendre suppose des explications, i.e. du temps et des échanges. Une organisation soumise à l'urgence permanente, incitée donc à toujours distribuer le travail en fonction des meilleures capacités actuelles (celui qui sait faire et qui fait le plus vite), n'offrira guère d'opportunités d'apprendre⁽¹³⁾.

Au total tous ces éléments vont dans le même sens : la quantité et la complexité des informations à gérer dans l'organisation est considérablement accrue. On voit bien que certaines caractéristiques des organisations qualifiantes rencontrent les exigences nées des nouvelles formes de concurrence, mais on voit aussi que la complexité de la coordination se trouve multipliée par l'ouverture d'opportunités d'apprentissage.

Pour se lancer dans un tel pari, on comprend que les entreprises aient grand besoin de règles du jeu. Des règles concernant les modes de coordination seraient d'ailleurs probablement insuffisantes face au risque pris. Les systèmes d'incitation doivent contribuer à cette garantie. Que ces organisations ouvrent des degrés de liberté à l'initiative individuelle, ou qu'elles gèrent des prescriptions complexes, cela amène à repenser les mécanismes d'incitation. Le contrôle ne se fait plus seulement par la coordination, mais aussi par la recherche de garanties que l'individu œuvrera dans le sens de l'organisation. Faute de trouver un système d'incitation adapté, il est probable que l'entreprise ne pourra s'éloigner d'organisations prescriptives.

Organisation qualifiante et incitation.

On peut distinguer dans les mécanismes d'incitation deux formes différentes. Dans la première forme, l'incitation est extérieure à l'activité de travail, elle intervient comme une contrepartie au temps et à l'effort déployé. Elle prend la forme de salaire, de primes, d'avantages divers qui n'ont rien à voir avec l'activité de travail elle-même. L'incitation n'intervient pas dans l'organisation du travail. Le système taylorien schématique est de ce type. Pour avoir droit à la contrepartie, il faut accéder à une norme prévue, peu différenciée selon les travailleurs. Il faut se conformer à la norme.

Dans la deuxième forme, l'incitation est à l'intérieur de l'activité de travail. Elle intervient par la réalisation du travail, sur le registre de la satisfaction de faire, d'apprendre, sur celui de mécanismes identitaires ou sur celui de l'émulation. Si on souhaite utiliser ce mode d'incitation, il faut réintroduire cette préoccupation dans l'organisation même du travail. Les systèmes post-tayloriens sont de ce type, pour plusieurs raisons convergentes.

Certaines tiennent aux demandes des individus. Mieux formés, largement contraints par le caractère institutionnel de la fixation des salaires, les salariés considèrent que l'exercice du travail est un élément d'incitation important. L'autonomie est dans ce cadre souvent préférée à la prescription.

D'autres raisons tiennent aux évolutions des entreprises. La logique de différenciation des salariés, mise en place pour les raisons exprimées ci-dessus, amène à ne plus inciter à la conformité à une norme, mais au contraire à permettre à chacun de se distinguer.

La question posée maintenant est de savoir dans quelle mesure l'opportunité d'apprendre constitue une incitation interne ou une incitation externe.

L'aspect incitation externe correspondrait à un investissement personnel en vue d'une valorisation salariale, dans ou hors de l'entreprise. Dans cette hypothèse, l'in-



dividu souhaite probablement un investissement le plus efficace possible. Si une organisation prescriptive est plus efficace, il y souscira.

L'aspect incitation interne correspondrait à la satisfaction d'apprendre, d'avoir un travail varié... Dans cette hypothèse, l'incitation est-elle compatible avec la contrainte ? N'y-a-t-il pas contradiction entre le fait d'être contraint et celui de trouver de l'utilité dans la consommation de "biens d'apprentissage" ?

L'autonomie n'est pas nécessaire à la formation et elle ne la garantit pas. Mais utiliser les opportunités d'apprendre comme un facteur d'incitation interne exige une certaine possibilité de choix de la part de l'individu. L'exercice du choix et de la responsabilité qui lui est liée sont des facteurs d'incitation. Car choisir contraint à argumenter, à prendre position, à rationaliser. Le niveau d'implication de l'individu qui choisit est plus important que celui de l'individu qui applique des prescriptions.

Selon la réponse à cette alternative, les choix même d'organisation du travail peuvent être différents. Si cette perspective pouvait être poussée à l'extrême, on pourrait dire que le mode de coordination devrait être choisi en fonction du modèle d'incitation retenu. A la limite, le caractère plus ou moins prescrit ou contraint du travail renverrait aux perspectives de l'incitation plus qu'à celles de la coordination. On retrouve là une vision un peu triviale, mais qui a des adeptes, qui considère qu'au fond l'organisation en tant qu'ensemble de règles et de procédures formelles, en tant qu'elle établit un mode de coordination, a peu d'importance. Si les salariés sont motivés, ils seront efficaces. Ils trouveront les moyens. L'organisation ne les contraindra pas. Les choix organisationnels ont alors pour seul objectif la motivation. Ils sont totalement contingents par rapport aux attentes des personnes. Il n'y a pas une structure meilleure qu'une autre au regard des objectifs de l'organisation. La bonne structure est celle qui développe l'implication.

Un examen attentif de l'étude empirique menée par le CEDEFOP dans le cadre du projet déjà cité apporte, sur des cas concrets, confirmation de thèses de ce type.

Certains changements d'organisation ont en fait pour seul but, non avoué, de provoquer un changement dans le système d'incitation : en changeant les responsables, en contraignant le système de relations interpersonnelles à sortir d'équilibres stables mais souvent sous optimaux, en provoquant un choc extérieur qui va obliger chacun à renégocier avec les autres, on attend un réinvestissement des individus. Dans d'autres cas, le changement organisationnel permet de dégager des opportunités de carrières pour une population particulière, jugée stratégique pour l'avenir. C'est à travers la remotivation d'un groupe que l'efficacité du système va s'améliorer, et pas d'abord à travers les nouvelles répartitions des tâches⁽¹⁴⁾.

On est donc à ce stade amené à s'interroger sur les effets formateurs de l'organisation, non plus sous l'angle de l'efficacité de l'organisation en tant que structures de coordination, mais sous l'angle de la motivation.

*
* *

Certes la question peut être posée dans les deux sens : est-ce l'occasion d'apprendre qui constitue une incitation, ou bien faut-il un système d'incitation particulier pour que les gens aient envie d'apprendre ? Est-ce que l'entreprise met en place des organisations qualifiantes pour motiver les gens, ou bien a-t-elle besoin pour d'autres raisons que les gens apprennent, ce qui l'amène à rechercher des incitations dans ce sens. On trouvera probablement toutes les situations. Mais le développement de l'autonomie dans le travail, le déclin des procédures prescriptives sont partiellement liés à ça. Des modes d'incitation externes sont compatibles avec des procédures prescriptives, alors que l'exercice de choix est probablement essentiel dans un travail qu'on souhaite incitatif en lui-même. Alors l'autonomie ne serait pas une caractéristique obligatoire d'une organisation qualifiante, elle serait plus nécessaire au système d'incitation qu'aux mécanismes de coordination.

En résumé, de façon un peu provocatrice, on réfute deux hypothèses largement admises et on propose deux autres pistes. On réfute l'idée que l'autonomie dans le travail est nécessaire pour parvenir à une coordination plus efficace dans les orga-

"(...) est-ce l'occasion d'apprendre qui constitue une incitation, ou bien faut-il un système d'incitation particulier pour que les gens aient envie d'apprendre ?"

"(...) l'exercice de choix est probablement essentiel dans un travail qu'on souhaite incitatif en lui-même."



nisations complexes. De nouvelles formes de prescription remplacent les anciennes. On réfute ensuite l'idée que l'autonomie dans le travail est nécessaire pour que l'organisation soit formatrice. Il existe des apprentissages contraints efficaces.

Par contre on avance l'idée que l'autonomie est un élément majeur d'incitation

interne, et que donc si l'on souhaite faire de la formation un facteur d'incitation interne, alors, le développement de l'autonomie dans le travail apparaît comme une nécessité. Reste à savoir dans quelle mesure ce débat n'est pas très franco-français, et à identifier les formes qu'il peut prendre dans d'autres pays de l'Union européenne.

Notes/Références bibliographiques

1. On trouvera de nombreux exemples dans les grands groupes français (Travaux de C. Midler chez Renault, "Emergence et développement de la gestion par projet chez Renault de 1970 à 1985". Cahiers du Centre de Recherche en Gestion n° 3, juin 1989. Journées du Cergy organisées en juin 93 par le groupe Rhône-Poulenc sur le thème "Réussir le changement"...).
2. **A. d'Iribarne**. La compétitivité, défi social, enjeu éducatif. Ed. Presses du CNRS. Paris, 1989.
3. **R.J. Benghozi**. Innovation et gestion de projets. Ed. Eyrolles, Paris, 1990.
4. **P. Zarifian**. "La compétence, mythe, construction ou réalité". Ed. L'Harmattan. Paris, 1994.
5. Voir par exemple les travaux de M. Aoki. (Economie japonaise. Informations. Motivations, Marchandage. Ed. Economica 1991) et de J. Cremer. (Corporate Culture and Shared Knowledge, dans: Industrial and Corporate Change. Vol. 2, n° 3, 1993).
6. Contribution sur trois études de cas dans le cadre de la partie française du projet. Monographie sur une usine chimique, et deux directions d'une firme aéronautique. (F. Allard, L. Mallet, M. Pouget). Disponibles au CEDEFOP. Voir aussi le rapport pour la France (M.C. Villeval) et le rapport final (J. Delcourt et P. Méhaut) en cours de publication, au CEDEFOP.
7. **M. Mintzberg**, Structure et Dynamique des organisations. Ed. Organisation. Paris, 1982.
8. Les résultats de la comparaison France-Allemagne réalisés par le LEST sont assez clairs à cet égard. Voir M. Maurice, F. Sellier, J.J. Silvestre. Production de la hiérarchie dans l'entreprise, Allemagne-France. LEST, Aix-en-Provence, 1977.
9. **P. Zarifian**, "Coopération, compétence et système de gestion dans l'industrie. Communication au 5e colloque de l'AGRH. Montpellier 18 novembre 1994. Actes édités par la FNGE.
10. **D. Brochier, A. d'Iribarne, J.P. Froment**. La formation en alternance intégrée à la production dans : Revue Formation-Emploi. n° 30, 1990. Voir aussi la thèse de D. Brochier. L'entreprise formatrice. Aix-en-Provence, LEST, 1993.
11. Voir notamment les monographies citées sur l'aéronautique dans le cadre de l'étude du CEDEFOP (F. Allard et M. Pouget).
12. De telles organisations constitueraient une réponse possible au problème que les théoriciens qualifient de "sélection adverse". Voir par exemple B. Gazier. Economie du travail et de l'emploi p. 235. Ed. Dalloz. Paris 1992.
13. **C. Riveline**. De l'urgence en gestion, Gérer et comprendre, n° 22, 1991.
14. **L. Mallet**. Etude de cas n° 1. France-Région toulousaine. Voir aussi Note du CEJEE n° 118. "Investissement et Organisation. Leçons d'un chantier". Université de Toulouse 1, 1992.



Organisation qualifiante et mobilité

Les techniciens d'exploitation dans la chimie

L'organisation qualifiante est une configuration particulière de la division des activités et des savoirs, de leur coordination et de leur reproduction. Elle est décrite par différents auteurs¹ parmi lesquels Philippe Zarifian, comme l'organisation la plus performante dans un contexte d'économie de variété². La problématique adoptée consiste à considérer cette forme d'organisation comme le meilleur moyen pour l'entreprise de faire face à l'incertitude, parce qu'elle est susceptible de s'adapter de manière continue aux divers événements aléatoires. L'organisation qualifiante autorise l'émergence d'une réponse adaptée à l'hétérogénéité croissante des savoirs à mobiliser ainsi qu'au développement de savoirs partagés entre les différentes catégories d'emplois et les différents services de l'entreprise. Plus précisément cette forme organisationnelle permet à la fois l'adaptation continue des savoirs et assure leur production renouvelée.

Par ailleurs, la réflexion engagée sur l'organisation qualifiante a eu le grand mérite de mettre l'accent à la suite de ARGYRIS et SCHÖN (1978), sur les savoirs d'action, les savoirs pour l'action, ce qui dans un pays comme la France où le modèle de formation scolaire est largement dominant ne constitue pas un mince résultat; le caractère légitime de l'entreprise comme lieu de formation a été en effet assez tardivement admis (BARBIER, 1992; BROCHIER et alii, 1990; JOBERT, 1991).

Il est cependant une dimension parmi les nombreux débats que suscite cette notion dans les différentes disciplines sociologie, économie, gestion qui nous paraît peu abordée. Il s'agit de la relation production des savoirs dans l'entreprise avec la forme et les règles de mobilité au sens large du terme (règles d'accès aux emplois et hiérarchie de ces emplois). En effet, les organisations qualifiantes telles que

définies se développent principalement dans de grandes entreprises ou des entreprises appartenant à de grands groupes fonctionnant principalement selon le modèle dit du "marché interne". Il apparaît clairement qu'en France ce modèle a été confronté, dans le courant des années quatre-vingt, à une crise structurelle. Cette crise est loin d'être actuellement résolue. La cohérence de celui-ci reposait sur une forte croissance des effectifs et une formation professionnelle initiale peu développée. Elle s'est trouvée profondément perturbée, à la différence des marchés internes de l'Allemagne et du Japon (SILVESTRE, 1986), par différents facteurs : réduction des effectifs industriels, montée considérable de l'offre de formation initiale, concurrence entre formation initiale et continue et enfin la moindre propension des femmes, plus formées (grâce à l'école), à se retirer du marché du travail en cas de conjoncture dégradée. Les transformations introduites en France dans le fonctionnement du marché interne ne nous semblent nullement indifférentes quant au devenir de l'organisation qualifiante. On peut en effet admettre avec HATCHUEL et WEIL (1992), en reprenant leur analyse à propos des systèmes experts, que les processus par lesquels se forment et s'échangent les savoirs dans l'action sont tout à fait majeurs et que cela signifie "qu'il faut comprendre comment les processus bureaucratiques, institutionnels ou politiques peuvent inhiber, distordre ou favoriser une dynamique et une répartition des savoirs compatibles avec les exigences économiques actuelles".

De plus ces savoirs ne se forment pas simplement dans l'action mais procèdent "de la réélaboration d'éléments de connaissances dans un contexte d'action" (HATCHUEL et WEIL, op. cit.). C'est en ce sens que la production de savoirs d'action et l'opération de légitimation perma-



**Myriam
Campinos-
Dubernet**

*est actuellement
Directeur adjoint au
GIP Mutations
Industrielles, Unité*

*de Recherche CNRS GIP
0002. Elle a été Chef du
département Travail et
Formation au Centre d'Etude
et de Recherche sur les
Qualifications (CEREQ).*

L'article examine la question de la construction d'une cohérence entre les nouvelles formes d'organisation du travail permettant de faire face à une économie de variété et les règles de mobilité. L'auteur défend la thèse selon laquelle cette cohérence est indispensable à l'efficacité et à la stabilisation de ces nouvelles formes d'organisation. Ce problème est tout à fait crucial dans le contexte actuel du "marché interne" en France. D'un côté les anciennes règles en vigueur sont déstabilisées en raison de la réduction mécanique des opportunités de carrières liées à la diminution des effectifs et au raccourcissement des lignes hiérarchiques. De l'autre la montée de l'offre de formation professionnelle initiale pour tous les niveaux de la hiérarchie des emplois, induit les entreprises à développer le recours au "marché externe". L'analyse est développée sur la catégorie des techniciens d'exploitation. Elle est élargie à partir des données statistiques pour l'ensemble de l'industrie française.

1) Cf. "L'organisation qualifiante", n° spécial de la revue Education Permanente n° 112, Octobre 1992

2) On entend par là des modes de production supposant à la fois une innovation importante de produits et un raccourcissement des longueurs des séries.



“(...) il paraît indispensable d’observer en quoi les modifications introduites dans les règles d’accès aux emplois, dans le déroulement des carrières, peuvent peser sur le devenir de cette nouvelle forme organisationnelle qu’est l’organisation qualifiante.”

“La construction systématique des savoirs d’action suppose la reconnaissance préalable de la légitimité de ces savoirs et donc de la légitimité de ceux qui les produisent, à être directement partie prenante de cette démarche.”

3) Il s’agit plus précisément de la formation initiale ou continue ; professionnelle ou générale ; des changements d’entreprise ou de la rotation entre les tâches ; le cheminement entre les postes ou de la reconnaissance des statuts.

4) Cette étude CEREQ-GIP Mutations Industrielles a été réalisée au cours de l’année 1994 par Blain C., Campinos-Dubernet M., Marquette C. dans trois sites de chimie fine et deux de transformation de l’aluminium. Les résultats seront publiés dans le courant de cette année.

nente des nouvelles connaissances ainsi produites sont intimement liées. Elles ne dépendent pas seulement de la division du travail adoptée, mais de la configuration des “espaces de mobilité” qui construisent et organisent les formes concrètes de la coordination, voire de la coopération. Ces espaces sont définis par “l’ensemble des règles (écrites ou non) dont l’application répétée dessine les lignes de force (de ce qui peut être défini) comme un espace professionnel ou un espace de qualification” (SILVESTRE, op. cit.)³. Ces règles structurent à la fois la cohérence des contenus d’activité et des profils d’emploi en même temps que les strates et les hiérarchies du monde industriel. Elles s’appuient sur une certaine représentation de la hiérarchie des savoirs requis. En conséquence, il paraît indispensable d’observer en quoi les modifications introduites dans les règles d’accès aux emplois, dans le déroulement des carrières, peuvent peser sur le devenir de cette nouvelle forme organisationnelle qu’est l’organisation qualifiante. Ces configurations induisent elles aussi certains effets qui ne se révèlent pas nécessairement cohérents avec les changements organisationnels engagés. Nous faisons l’hypothèse qu’en l’absence d’élaboration de cette cohérence avec les formes de la mobilité, c’est le devenir même des nouveaux choix introduits dans la division du travail qui risquent fort d’être remis en cause.

Nous illustrerons ce point de vue à partir d’enquêtes récentes dans le domaine des politiques de qualité⁴ et chercherons à montrer en quoi la construction des espaces de qualification est plus ou moins favorable non pas tant à l’élaboration des savoirs d’action mais à leur “théorisation”, c’est-à-dire à leur construction organisée, systématique et transmissible.

Savoirs d’actions et espace de qualification

Ce qui est nouveau dans le contexte industriel actuel ce n’est pas tant l’existence de “savoirs d’action” longtemps clandestins mais admis par les directions et l’encadrement, de manière “tacite” (JONES et WOOD, 1984), que l’affirmation récente de leur nécessité comme contribution indispensable à la performance de l’entre-

prise. Désormais, ces types de savoirs non seulement sont suscités et recherchés, mais ils sont élaborés et organisés dans une mise en forme théorique tendant à constituer de véritables modèles d’actions. Ils structurent une action affichée maintenant comme collective compte tenu de l’interdépendance des différents savoirs.

La construction systématique des savoirs d’action suppose la reconnaissance préalable de la légitimité de ces savoirs et donc de la légitimité de ceux qui les produisent, à être directement partie prenante de cette démarche. Ceci revient en quelque sorte à leur reconnaître le statut “d’expert”. Pourtant, compte tenu de la situation antérieure, cette légitimité n’est pas spontanément établie puisqu’elle introduit un certain “déplacement” par rapport à cette situation. Nous prendrons, pour illustrer ce propos, la situation observée dans deux sites de chimie fine appartenant au même groupe.

Dans le premier, on a pu observer l’existence de deux systèmes de représentation de la démarche qualité process soutenue par des acteurs différents sans qu’aient pu, au moment de l’enquête, être élaborés de véritables compromis. Le premier système conçoit le progrès et l’organisation du travail qui en découle à partir du primat d’une représentation modélisatrice appuyée sur les mathématiques et nourrit des informations automatiquement enregistrées sur le process grâce à l’informatique. Le second envisage la démarche qualité comme devant permettre avant tout de résoudre des dysfonctionnements majeurs même si elle doit se contenter de sous-optimum locaux, privilégiant une “démarche petits pas” de type KAISEN selon l’appellation japonaise. Les gens du service procédé, ingénieurs et techniciens sont partisans du premier modèle. Ils considèrent que ce modèle de type scientifique correspond à l’état actuel des connaissances disponibles, tandis que les solutions d’améliorations partielles et locales élaborées à partir de démarches plus inductives issues des savoirs de conduite de process et apportées par les opérateurs n’ont à leurs yeux que peu de place. Ils ne sont pas légitimes et ne sont pas admis comme pouvant participer à la progression de la maîtrise du process. Les constats, remarques, observations ponctuelles des opérateurs sont a priori peu



crédibles et leurs points de vue sujets à caution. L'organisation des conditions de collecte et de traitement rigoureux de ces informations, y compris sur des parties du process considérées comme insuffisamment maîtrisées, paraît superflue.

Les efforts soutenus de la direction de l'exploitation, afin de susciter l'implication des opérateurs, à titre volontaire, dans les groupes d'action qualité viennent buter sur les contradictions précédemment mentionnées. Leurs attentes à l'égard des opérateurs se situent en rupture profonde avec le statut de ceux-ci et l'absence de légitimité de leurs savoirs. Il résulte de cette situation des difficultés réelles. Chaque type d'acteurs campe sur son système de représentation, mobilisant les ressources apportées par ses propres connaissances à la défense de son point de vue. Chacun renvoie aux limites des connaissances de l'autre groupe sans que puisse véritablement se construire une "zone d'échange" qui pourrait être élaborée sur un certain recouvrement des savoirs conjointement admis comme complémentaires. Cette coupure est largement confortée par des profils et des règles d'accès aux emplois.

On insistera sur le cas du "technicien d'atelier" ou technicien d'exploitation dont les caractéristiques s'inscrivent en discontinuité avec celles des opérateurs, puisqu'il possède une expérience limitée de l'activité de conduite acquise après son recrutement sur le marché externe. Titulaire d'un diplôme de BTS (Brevet de Technicien Supérieur) [encart n° 1], il a été immédiatement classé dans l'avenant II de la Convention Collective [encart n° 2]. Se sentant proche par sa culture et sa démarche, mais aussi par son statut, des techniciens et de l'ingénieur du service procédé, il collabore spontanément avec ceux-ci, tandis qu'il décrit la coopération avec les opérateurs comme difficile, ce que ces derniers confirment. Malgré la tentative de la direction d'exploitation, d'impulser des groupes d'action qualité, de procéder à des affichages systématiques, dans les ateliers des résultats obtenus, des réclamations des clients reçues, il déplore pour sa part la désimplification croissante des opérateurs, laquelle ne fait que conforter le peu d'attente du service procédé à leur égard. La discontinuité "des espaces" se révèle particulièrement marquée.

La situation du second atelier sur un autre site du même groupe, également destiné à des fabrications de chimie fine, offre une situation assez contrastée par rapport à celle précédemment décrite.

Le technicien d'exploitation est cette fois un ancien opérateur. Recruté comme ouvrier (avenant 1) il a accédé à l'emploi de technicien après avoir suivi une formation continue au sein de l'entreprise. Cette formation, très distancée d'un modèle scolaire académique, a été construite sur l'élargissement de la maîtrise de l'activité

Dans le premier cas, "chaque type d'acteurs campe sur son système de représentation, mobilisant les ressources apportées par ses propres connaissances à la défense de son point de vue. Chacun renvoie aux limites des connaissances de l'autre groupe sans que puisse véritablement se construire une "zone d'échange" (...)"

Encart n° 1

Le système éducatif : structure et tutelles

Le système éducatif sous tutelle du ministère de l'Éducation nationale et du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche se compose de trois degrés.

□ **Le premier degré** qui correspond à l'enseignement pré-élémentaire et élémentaire.

□ **Le second degré** qui regroupe le premier cycle et le second cycle. Le premier cycle comprend les classes de sixième et cinquième, de quatrième générale et technologique, de troisième générale et technologique et les classes préprofessionnelles de niveau (CPPN) et classes préparatoires à l'apprentissage (CPA). Le premier cycle est essentiellement dispensé au collège, à l'exception des classes de quatrième et troisième technologiques qui sont implantées majoritairement en lycée professionnel. Une minorité de classes préparatoires à l'apprentissage se trouvent dans des centres de formation d'apprentis (leurs effectifs sont comptabilisés dans ceux des centres de formation d'apprentis, mais ce ne sont pas des apprentis). Le second cycle professionnel (dispensé dans les lycées professionnels) comprend les classes préparant au CAP en 3 ans, au CAP en 2 ans et au BEP, ainsi qu'au baccalauréat professionnel. Le second cycle général et technologique comprend les classes de seconde, première et terminale.

Source: Economie et statistique n° 277-278, 1994 - 7/8

□ **L'enseignement supérieur** qui est dispensé dans les lycées pour les sections de techniciens supérieurs (STS) et les classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) dans certaines écoles spécialisées ou grandes écoles et dans les universités.

L'enseignement spécial est en partie sous tutelle de l'Éducation nationale, dans des classes spéciales des établissements du premier ou du second degré et dans des établissements spécialisés. Le ministère de la Santé, des Affaires sociales et de la Ville a en tutelle les autres établissements (socio-éducatifs, médico-éducatifs et médicaux).

L'apprentissage est une voie de formation professionnelle en alternance et est dispensé dans les centres de formation d'apprentis (CFA). Leur tutelle pédagogique est assurée par le ministère de l'Éducation nationale ou le ministère de l'Agriculture pour les centres de formation d'apprentis agricoles.

L'enseignement agricole sous tutelle du ministère de l'Agriculture, dispense un large éventail de formations professionnelles, du certificat d'aptitude professionnelle agricole (CAPA) au brevet de technicien supérieur agricole (BTSA).

Le ministère de la Santé, des Affaires sociales et de la Ville assure la tutelle des écoles de formation aux professions de la santé et aux professions sociales.

**Encart n° 2****La convention collective de l'Union des Industries Chimiques**

Comporte 3 avenants qui spécifient en 3 groupes le classement des emplois

- l'avenant n° 1** va du coefficient 130 au coefficient 205
Il regroupe principalement des ouvriers et des employés.
- l'avenant n° 2** va du coefficient 225 au coefficient 360
Il concerne les agents de maîtrise et les techniciens.
- l'avenant n° 3** va du coefficient 350 au coefficient 880
Il concerne les ingénieurs et cadres

Si en théorie le passage d'un avenant à un avenant supérieur ne pose pas de problème, dans la pratique des politiques d'emploi des entreprises, la frontière entre avenants est tout à fait réelle.

dans un site différent de l'atelier observé, mission qui l'avait amené à collaborer étroitement avec le service technique et le service maintenance. Sa nomination à la direction d'exploitation d'un ensemble d'ateliers n'avait donc eu lieu qu'après ces expériences diverses sur lesquelles il s'est largement appuyé pour développer et conforter les changements organisationnels engagés.

Cependant, dans ce second cas, il paraît injustifié de considérer cette situation – bien que la plus favorable du point de vue des coopérations développées et des règles d'accès aux emplois retenues – comme totalement idyllique. Grâce à l'existence de savoirs partagés cette situation semble cohérente dans son architecture, tant par la légitimité des divers savoirs, que par les "zones d'interfaces" effectivement construites à travers l'organisation des mobilités; mais elle ne paraît pas, après une expérience de huit années, totalement inscrite dans la durée. Au moment de l'enquête, les possibilités de retour en arrière étaient perceptibles. Les zones de fragilité qui s'y manifestent se situent autour du nouveau profil du technicien d'exploitation: d'un côté sa promotion passe désormais par le suivi d'une formation scolaire classique (BTS), l'entreprise ayant abandonné la formation interne précédemment organisée; de l'autre, les possibilités de son devenir, la carrière envisagée pour lui, ne sont pas véritablement construites au stade actuel. Ce problème ne concerne pas tant les techniciens plus âgés (40 ans et plus) qui sont satisfaits de leur promotion récente après plus d'une quinzaine, voire une vingtaine d'années d'exercice de l'activité d'opérateur dans des configurations techniques passablement transformées par l'informatisation. Il touche par contre directement les techniciens plus jeunes qui ont accédé à ce statut de technicien d'exploitation de cinq à sept ans environ après avoir exercé l'activité d'opérateur. Ils aspirent à une évolution de carrière en contrepartie de la progression enregistrée pour la maîtrise du process à laquelle ils ont participé avec les opérateurs et les représentants d'autres fonctions.

Face à cette incertitude, et en l'absence de modèle professionnel de référence clairement établi, ils tendent à se rapprocher, à la différence des plus anciens, du modèle du technicien classique des services

Dans le second cas, "grâce à l'existence de savoirs partagés cette situation semble cohérente dans son architecture, tant par la légitimité des divers savoirs, que par les "zones d'interfaces" effectivement construites à travers l'organisation des mobilités; mais elle ne paraît pas, après une expérience de huit années, totalement inscrite dans la durée."

de conduite de process. La maîtrise des dimensions techniques et scientifiques a été organisée à partir d'une démarche de résolution de problème fortement orientée vers l'inter-fonctionnalité (maintenance et analyse). Dans ce cas, le technicien d'exploitation demeure pour les services connexes de la fabrication un interlocuteur légitime puisqu'il a accès aux mêmes types de savoirs scientifiques et théoriques. Mais en tant qu'ancien opérateur, il est également susceptible de comprendre et de "traduire" les savoirs d'expérience élaborés par les opérateurs. Il peut ainsi jouer un rôle d'interface entre des espaces discontinus et permettre que puisse se mettre en oeuvre une réelle complémentarité et un enrichissement mutuel des savoirs détenus par les différents groupes. Ils peuvent être remobilisés dans un nouveau contexte permettant du même coup l'économie d'une ré-invention repérée de solutions face aux mêmes problèmes. Il en résulte, en quelque sorte, une manière de dispositif qui est non seulement le produit d'une démarche collective inter-fonctionnelle (exploitation, procédés, recherche et maintenance) mais qu'au delà du groupe des initiateurs il devient également l'objet d'une appropriation collective.

Par ailleurs, l'itinéraire de l'ingénieur d'exploitation de cet atelier a également joué le rôle de facilitateur dans le rapprochement inter-fonctionnel opéré. Précédemment issu d'un des services de recherche de l'entreprise, il avait eu à conduire la réalisation d'un investissement important



de maintenance et de procédé. Il devient évident que si la direction de site veut conforter les choix organisationnels adoptés, elle doit nécessairement clarifier l'ordre des possibilités dans ce domaine.

Transformation des formes de mobilité et maintien de la hiérarchie des emplois

Les relations mobilité/organisation qui viennent d'être relatées dans le cadre des activités de chimie fine d'un groupe industriel méritent d'être mises en perspectives par rapport à un certain nombre de caractéristiques de la société française en ce début de la décennie quatre-vingt-dix. Les difficultés de construction de la légitimité du savoir des opérateurs ne sont pas dissociables de la médiocrité du statut ouvrier, tandis que le primat des savoirs généraux et scientifiques sur les savoirs d'actions est très directement inscrit dans la place accordée à l'enseignement général et au caractère dévalorisé des formations technologiques et a fortiori professionnelles (cf. MAURICE, SELIER, SILVESTRE, 1982).

Or les conditions de fonctionnement du marché interne se sont profondément transformées dans les années quatre-vingt en France tandis qu'à l'inverse certaines formes structurelles demeurent inchangées et paraissent décalées des solutions organisationnelles recherchées⁵.

Réduction mécanique des opportunités de mobilité ascensionnelle

La dynamique du marché interne en France a été construite selon les caractéristiques qui ont été décrites par les segmentationnistes américains (PIORE et DORINGER, 1971). Ainsi la formation sur le tas au poste de travail a été largement dominante pendant les "trente glorieuses"; la mobilité était organisée à travers un enchaînement de postes peu distants tandis que l'organisation du travail était particulièrement spécialisée et hiérarchique (cf. MAURICE et alii, op. cit.). Les frontières ouvriers non qualifiés/ouvriers qualifiés étaient peu marquées, tandis qu'à

partir des emplois ouvriers il était possible d'accéder au niveau supérieur de la hiérarchie des emplois. En 1970 seulement 31 % des ouvriers du secteur industriel possédaient un certificat d'aptitude professionnel en France; à la même date l'enquête du LEST (Laboratoire d'Economie et Sociologie du Travail) indique que 59 % de la même catégorie en Allemagne possèdent un diplôme d'apprentissage ouvrier (MAURICE et alii, opus cit.).

A partir du début des années quatre-vingt, plusieurs phénomènes ont conjointement contribué à réduire les possibilités de mobilité verticale. La réduction importante des effectifs qui s'est accompagnée, dans la seconde moitié de la décennie, de la réduction des lignes hiérarchiques y ont largement contribué.

A ces deux facteurs est venu s'ajouter un autre élément, celui de la montée de l'offre de formation technique et professionnelle à tous les niveaux de la hiérarchie des emplois. Ainsi, aux formations de technicien supérieur de BTS et DUT⁶ qui s'étaient considérablement accrues dans les années soixante-dix est venu s'ajouter la création du baccalauréat professionnel de niveau IV (français). Au départ, créé pour des spécialités ouvrières plus particulièrement touchées par l'automatisation, il s'est vu généralisé à la plupart des spécialités ouvrières et employé avec la décision de porter 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat en l'an 2000.

Les autorités éducatives et le corps enseignant ont certes largement soutenu ces changements. Ceux-ci répondaient cependant à une demande explicite du patronat de la métallurgie, l'Union des Industries Métallurgiques et Minières, organisation patronale la plus puissante, privilégiant le recours à la formation initiale pour faire face aux changements technologiques, plutôt que celui de professionnaliser davantage les ouvriers par la formation continue. Cette stratégie d'élévation généralisée des niveaux de recrutement s'est trouvée largement confortée par le diagnostic des chercheurs qui ont décrit les incidences des mutations technologiques sur les activités ouvrières en terme de rupture. Si bien que, dans le courant des années quatre-vingt, le développement des services techniques a été privilégié dans l'industrie française. Il a

“Les difficultés de construction de la légitimité du savoir des opérateurs ne sont pas dissociables de la médiocrité du statut ouvrier, tandis que le primat des savoirs généraux et scientifiques sur les savoirs d'actions est très directement inscrit dans la place accordée à l'enseignement général et au caractère dévalorisé des formations technologiques et a fortiori professionnelles (...)”

5) Nous ne prétendons pas, dans le cadre de cet article, décrire l'ensemble des changements intervenus mais nous nous limiterons à ceux qui pèsent le plus manifestement sur les aspects évoqués.

6) BTS : Brevet de Technicien Supérieur
DUT : Diplôme Universitaire de Technologie
cf. encart n° 1

**Encart n° 3****L'enquête Carrière et mobilité de 1989**

L'enquête Carrière et mobilité est une enquête complémentaire à l'enquête Emploi. Seules les personnes nées entre 1930 et 1959, actives ou anciennes actives, à l'exception des agriculteurs, étaient retenues pour répondre à l'enquête. 19.600 individus ont ainsi été enquêtés, 18.400 ont effectivement accepté l'interview.

L'étude menée ici concerne principalement les actifs de 1989 qui ont débuté leur carrière avant 1960, qu'ils soient avec ou sans emploi. Pour les personnes qui ne travaillent plus en 1989, on s'est intéressé aux circonstances de l'interruption de leur carrière. Enfin, quelques comparaisons sont faites avec les personnes entrées sur le marché de l'emploi plus tardivement, au début des années soixante-dix : le rapprochement ne peut se faire alors que sur le début de la carrière.

Le questionnaire aborde trois thèmes :

□ les événements qui ont eu une influence sur la carrière professionnelle: mariages, naissances (pour les femmes seulement), maladies et accidents, événements concernant le conjoint, une personne de la famille d'une part, stages ou formations professionnelles d'autre part. On s'intéresse alors aux changements de situation qui ont immédiatement suivi cet événement : chômage, prise ou reprise d'un emploi, changement d'emploi, cessation d'activité, changement de la durée du travail (temps partiel/temps complet);

□ la situation professionnelle à des dates fixes (mars 1960, mars 1967, mars 1974, mars 1981 et mars 1989) et lors du premier emploi, ainsi que la mobilité résidentielle (entre ces mêmes dates). Le premier emploi est le "véritable" premier emploi : on n'a pas tenu compte des "petits boulots";

□ l'avenir professionnel : possibilité de se maintenir dans l'entreprise, changement de la durée de travail, reprise éventuelle d'une activité.

Source: Economie et statistiques, n°249 (1991)

leurs et orientations méritocratiques et des critères de sélection qui y prévalent".

La conséquence de ce type de choix a été de provoquer une interruption des anciennes carrières ouvrières vers les services techniques (EYRAUD, d'IRIBARNE, MAURICE, RYCHENER, 1984). Les techniciens supérieurs voient eux-mêmes leur évolution professionnelle limitée par le recrutement de jeunes ingénieurs diplômés. Récemment les opportunités d'évolution des nouveaux bacheliers professionnels se sont révélées largement "bornées" par le recrutement récent des techniciens supérieurs (VENEAU et MOUY, 1995).

La France présente ainsi la particularité d'offrir l'accès par la formation initiale à chaque niveau de la hiérarchie des emplois, à l'exception toutefois des agents de maîtrise, assez rarement pourvus par le marché externe.

Le ralentissement des possibilités de carrière se révèle tout à fait patent dans les statistiques nationales. Ainsi les résultats de l'enquête Carrière de 1989 (encart n° 3) montrent que, depuis 1974, les promotions se raréfient pour toutes les catégories et que pour les "sous-diplômés" il est de plus en plus difficile d'obtenir une promotion. En 1974, parmi les hommes qui ont commencé à travailler avant 1960, trois sur cinq et plus d'une femme sur trois ont déjà eu une promotion sociale. En 1989, après 15 ans de carrière, 47 % des hommes ont obtenu une promotion. A partir de 1975, pour ceux qui à cette date ont quinze ans de carrière, les promotions se raréfient. Sur cent hommes ayant débuté leur carrière comme ouvriers qualifiés, 45 ont obtenu une promotion avant 1974, 18 en ont obtenu entre 1974 et 1989 dont deux parmi les promus de 1974. Si 28 % des ouvriers qualifiés "sous-diplômés" ayant débuté leur carrière au début des années cinquante avaient, quinze ans après, obtenu une promotion (et 37 % des diplômés), seulement 10 % des ouvriers qualifiés sous-diplômés ayant débuté leur carrière au début des années soixante avaient eu une promotion quinze ans plus tard (31 % dans le cas des ouvriers diplômés).

La réduction des chances est d'autant plus forte que les salariés sont peu diplômés.

"(...) l'opportunité offerte par les nouvelles technologies, d'une rétrocession, au moins partielle, de l'intelligence, des compétences et des marges de décision, des bureaux vers les ateliers, s'est opérée 'non par une reprofessionnalisation des ouvriers de production, mais par le recours à des salariés ayant un niveau d'éducation et de formation totalement différent'(...)"

été réalisé par le recrutement sur le marché externe de jeunes diplômés techniciens supérieurs.

Ainsi, l'opportunité offerte par les nouvelles technologies, d'une rétrocession, au moins partielle, de l'intelligence, des compétences et des marges de décision, des bureaux vers les ateliers, s'est opérée "non par une reprofessionnalisation des ouvriers de production, mais par le recours à des salariés ayant un niveau d'éducation et de formation totalement différent" et qui sont plus proches "des concepteurs et promoteurs des systèmes et modèles de rationalisation" (LUTZ et HIRSH-KREINSEN, 1988). Ces auteurs ajoutent qu'un tel scénario, contesté dans le cas de l'Allemagne, semble plus réaliste dans le cas de la France "largement tributaire pour le recrutement des compétences technico-industrielles, du système de l'Education nationale, de ses va-



Ainsi moins on est diplômé, plus les opportunités de promotion tendent à se réduire et moins on a de chances de bénéficier de la formation continue qui est principalement destinée aux plus qualifiés.

Les incidences de ces phénomènes sont plus largement analysées dans leur conséquences en terme de désimplication des salariés que dans leurs incidence sur les types de savoirs mobilisés. Pourtant il paraît certain qu'une réduction des possibilités de promotion et le recours privilégié au marché externe pour les emplois de niveau intermédiaire, réduisant d'autant la promotion interne, introduisent des discontinuités dans les savoirs et les conditions de développement de "savoirs partagés". Les titulaires de ces emplois intermédiaires ont de moins en moins l'expérience des emplois inférieurs. Si les ingénieurs et techniciens nouvellement recrutés sont relativement proches en terme de démarche, de type de savoirs, entre eux et la population ouvrière la cassure est manifeste. Elle explique à notre sens les difficultés rencontrées dans le domaine organisationnel et suscite parfois des retours en arrière après des avancées manifestes.

Le fait que de moins en moins d'ouvriers accèdent aux services techniques dans lesquels les techniciens supérieurs sont très représentés pose des difficultés, particulièrement dans certaines activités. Ce sont notamment celles de mécanique et de chaudronnerie pour lesquelles les démarches de type déductif valorisées par le modèle scolaire sont insuffisantes, à la différence de l'électricité, de l'électromécanique et de l'électronique. Il en est de même dans le Génie Chimique. Si les solutions retenues ont permis de répondre rapidement à la technicisation des équipements et de l'activité introduite par l'automatisation, elles sont plus problématiques à l'élaboration des savoirs d'action pourtant considérés comme stratégiques.

Parallèlement les techniciens supérieurs voient leurs évolutions limitées par les ingénieurs. La création récente de l'accès par la formation continue au diplôme d'ingénieur, pour ceux-ci, ne paraît pas actuellement permettre une réelle inflexion de cette tendance.

Ainsi il apparaît que les stratégies d'emplois et de formation adoptées conduisent à accentuer l'hétérogénéité des savoirs en oeuvre et provoquent des discontinuités "d'espaces", avec pour conséquence de freiner l'apprentissage organisationnel et de réduire, à notre sens, les possibilités de mise en oeuvre de l'organisation qualifiante.

Il serait certes possible d'imaginer des évolutions de carrière non plus seulement verticales mais horizontales, se traduisant par des déplacements au sein d'un même niveau d'emploi. Elles sont effectivement en cours de développement, particulièrement pour les opérateurs, par l'intégration du premier niveau de maintenance et de la qualité. La gestion des flux d'approvisionnement et le suivi de la performance sont plus rarement intégrés. Cependant, la reconnaissance de ces élargissements d'activité est encore assez mal assurée sur le plan des classifications, de même que sur celui des déplacements horizontaux entre les emplois. L'état de la hiérarchie des salaires continue de susciter des aspirations légitimes à une mobilité verticale.

Maintien d'une hiérarchie importante des savoirs et des emplois

Les nouvelles formes organisationnelles supposent une dé-hiérarchisation des savoirs. Celle-ci paraît difficilement compatible avec des écarts statutaires importants. La hiérarchie des statuts illustre en effet la valeur qu'une société accorde à des activités et à des connaissances. Comment peut-on introduire l'idée d'une synergie croissante entre les différents types de savoirs en admettant que ceux qui en sont porteurs occupent des positions très distancées sur l'échelle hiérarchique?

La médiocrité du statut des ouvriers en France, principalement des ouvriers qualifiés, est l'un des résultats mis en évidence par les études comparatives.

Elle se manifeste à travers un écart important dans la hiérarchie des salaires entre catégories socioprofessionnelles. Selon l'enquête Structure des salaires de 1986, le salaire d'un ouvrier très qualifié était à la fin des années quatre-vingt supérieur de 33,7 % à celui d'un ouvrier non qualifié, mais celui d'un employé très

"La France présente (...) la particularité d'offrir l'accès par la formation initiale à chaque niveau de la hiérarchie des emplois, à l'exception toutefois des agents de maîtrise, assez rarement pourvus par le marché externe."

"(...) une réduction des possibilités de promotion et le recours privilégié au marché externe pour les emplois de niveau intermédiaire, réduisant d'autant la promotion interne, introduisent des discontinuités dans les savoirs et les conditions de développement de "savoirs partagés"."

"(...) les stratégies d'emplois et de formation adoptées conduisent à accentuer l'hétérogénéité des savoirs en oeuvre et provoquent des discontinuités "d'espaces", avec pour conséquence de freiner l'apprentissage organisationnel et de réduire, à notre sens, les possibilités de mise en oeuvre de l'organisation qualifiante."

"Les nouvelles formes organisationnelles supposent une dé-hiérarchisation des savoirs. Celle-ci paraît difficilement compatible avec des écarts statutaires importants."



“En France, la médiocrité de ce statut (d’ouvrier) est associée au caractère dévalorisé des formations qui y conduisent. C’est par l’échec que se fait l’orientation vers l’enseignement technique et, a fortiori professionnel. La primauté de l’enseignement général est encore actuellement largement incontestée.”

“Dans la mesure où les possibilités de promotion interne se sont considérablement réduites mais que parallèlement, les écarts statutaires demeurent, cette situation conduit à la montée des enjeux de classement à la sortie de la formation initiale et au renforcement de l’effet formation initiale.”

* Note de la rédaction : le niveau IV du système français correspond aux sorties des classes terminales et abandons des scolarités post-baccalauréat avant d’atteindre le niveau III (celui-ci correspondant aux sorties avec un diplôme Bac+2 ans).

7) Cf. “Les “apaches” de GEC-Alsthom”, D. ROUARD, Le Monde, 28 décembre 1994.

qualifié l’était de 36,6 % et celui d’un technicien supérieur de 65,7 %. Le salaire de l’ingénieur ou du cadre supérieur au grade le plus élevé était, à la même date, de 247,6 % supérieur à celui de l’ouvrier non qualifié et de 213,9 % à celui de l’ouvrier qualifié. Dans un pays comme l’Allemagne, les écarts de salaire cols bleus/cols blancs sont beaucoup plus réduits. Ainsi l’écart ouvrier qualifié/cadre est inférieur de 15 % à l’écart constaté en France une fois intégrée la possibilité de non déclaration des salaires élevés définie à des seuils comparables dans les deux pays et utilisée à 4 % en France contre 20 % en Allemagne. Si l’éventail des salaires féminins est également plus resserré qu’il ne l’est en France, on constate toutefois des écarts plus importants avec les salaires masculins ouvriers dans le cas de l’Allemagne.

Au Japon, il est significatif qu’un ouvrier âgé expérimenté ait un niveau de salaire supérieur de 40 % à celui d’un ingénieur débutant (NOHARA, 1994).

En France, la médiocrité de ce statut est associée au caractère dévalorisé des formations qui y conduisent. C’est par l’échec que se fait l’orientation vers l’enseignement technique et, a fortiori professionnel. La primauté de l’enseignement général est encore actuellement largement incontestée.

Le désenclavement récent de l’enseignement professionnel de niveau V par la création du baccalauréat professionnel ne paraît pas avoir modifié cette situation. L’augmentation du taux d’accès au niveau IV* est impressionnante, mais les effectifs du bac-professionnel y ont faiblement contribué. La translation de niveau a principalement bénéficié à l’enseignement général, l’accroissement des admis en valeur absolue a été deux fois supérieure à celle des bac professionnels de 1987 à 1993. Ce résultat est cohérent avec la logique de fonctionnement structurel tant du système éducatif que du système de mobilité et de la hiérarchie sociale existante au sein des entreprises.

Poursuivre le plus loin possible dans l’enseignement général, offre de plus grandes chances d’atteindre des niveaux plus élevés. En effet, plus les élèves quittent tôt l’enseignement général, plus la pour-

suite d’étude risque d’être difficile. Le désenclavement des filières ne modifie pas la logique d’ensemble construite sur la primauté du système d’enseignement général.

Dans la mesure où les possibilités de promotion interne se sont considérablement réduites mais que parallèlement, les écarts statutaires demeurent, cette situation conduit à la montée des enjeux de classement à la sortie de la formation initiale et au renforcement de l’effet formation initiale. Elle se traduit assez logiquement par un formidable mouvement de fuite en avant. Chacun essaie autant qu’il peut d’assurer ses propres enfants. Il s’agit qu’ils soient le mieux placés possible dans la file d’attente à la sortie de l’école. Puisque le diplôme protège, puisque le niveau protège, toute la société joue le niveau. Dans la mesure où il est établi qu’il ne peut y avoir de la place pour tous, ce que les économistes appellent “Jobs’ queue”, se traduit plus prosaïquement par “le jeu du mistigri”, lequel consiste à repasser à l’autre la mauvaise carte.

Si la formation continue est fortement institutionnalisée (GEHIN, MEHAUT, 1993), elle est non seulement fortement coupée de la formation initiale malgré les innovations récentes, mais elle en est aussi concurrente. Pourtant, les solutions retenues sur le plan de la formation initiale paraissent s’imposer aux différents acteurs et le consensus s’est révélé important (CAMPINOS-DUBERNET, 1995).

Sur le plan économique, les options prises dans la continuité des précédentes réformes sont en train d’assurer à la France une position confortable et enviée dans de nombreux domaines des industries de pointe (TGV, Minitel, aviation, télécommunications, armement, etc; cf. Made in France, TADEI, CORIAT, 1993). A côté de cela, la France a presque totalement perdu son secteur de la machine outils et n’est que peu représentée dans la fabrication des équipements industriels. Les entreprises rencontrent des difficultés dans le domaine de la mécanique (THENARD, 1994) alors même que les problèmes d’électromécanique et d’électronique sont plus aisément résolus. La formation dans des activités de transformation de la matière, les activités de type génie, génie mécanique, génie chimique, s’accommode mal de la



difficulté de notre enseignement à intégrer des démarches expérimentales. Le réel n'est pas qu'une application de la théorie. Cette tendance s'illustre dans le retard constaté dans ces domaines. Il est pénalisant dans le domaine de la qualité, particulièrement de la qualité-process centralement construite sur des démarches expérimentales (traitement scientifique de faits empiriques).

Sur le plan social la situation est incertaine. Les récentes grèves de Péchiney-Dunkerque et de GEC Alstom⁷ constituent des signaux qu'il serait vraisemblablement

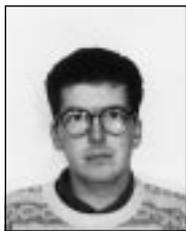
dangereux de négliger. Une génération nouvelle d'ouvriers-opérateurs, plus formés, conscients de leur potentiel professionnel, des enjeux de leurs activités pour la performance de l'entreprise, posent en fait, derrière ces mouvements, le problème de leur statut social et de l'écart entre leur position et celles des autres salariés avec lesquels ils collaborent. Peut-on mettre en place des organisations qualifiantes, développer des coopérations de plus en plus étroites entre fonctions, entre catégories en conservant des écarts importants entre ces catégories ?

Bibliographie

- Argyris, C. et Schön, D.** (1978), "Organisational Learning : a Theory of Action Perspective", Addison Wesley, Reading (Mars).
- Barbier, J.M.** (1992), "La recherche de nouvelles formes de formation par et dans les situations de travail", dans *Education Permanente* n° 112.
- Brochier, D., Froment, J.P., d'Iribarne, A.** (1990), "La formation en alternance intégrée à la production", dans *Formation Emploi* n° 30, Avril-Juin, Documentation Française, Paris.
- Brochier, D.** (1992), "Entre formation et production : le rôle clef des acteurs d'interface", dans "Organisation qualifiante", *Education Permanente* n° 112, Octobre.
- Campinos-Dubernet, M.** (1995), "Le Baccalauréat professionnel : vous avez dit innovation ?", dans *Formation Emploi*, Janvier-Mars, La Documentation Française.
- Charue, F.** (1982), "L'organisation fait-elle apprendre?", dans *Organisation qualifiante*, *Education Permanente* n° 112, Octobre.
- Eyraud, F., Maurice, M., d'Iribarne, A., Rychener, F.** (1984), "Développement des qualifications et apprentissage par l'entreprise des nouvelles technologies", dans *Sociologie du Travail* n° 4.
- Goux, D.** (1991), "Coup de frein sur les carrières", dans *Economie et Statistiques* n° 249, Décembre.
- Hatchuel, A., Weil, B.** (1992) "L'expert et le système", *Economica*, Paris.
- Jobert, G.** (1991), "La place de l'expérience dans l'entreprise", dans *Courtois B., Pineau G. (Coord.)*, "La formation expérientielle des adultes", Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Formation professionnelle, Documentation Française, Paris.
- Jones, B. et Wood, S.** (1984), "Qualifications tacites, division du travail et nouvelles technologies", dans *Sociologie du Travail* n° 4.
- Lheritier, J.L.** (1992), "Les déterminants du salaire", dans *Economie et Statistiques* n° 257, Septembre.
- Lutz, B., Hirsch-Kreinsen, H.** (1988), "Thèses provisoires sur les tendances actuelles et futures de la rationalisation du travail industriel", dans *Cohendet et alii*, "L'après taylorisme", *Economica*, Paris.
- Maurice, M., Sellier, F., Silvestre, J.J.** (1982), "Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne. Essai d'analyse sociétale", PUF.
- Mehaut, Ph., Gehin, J.P.** (1993), "Apprentissage ou formation continue ? Stratégies éducatives des entreprises en Allemagne et en France", Paris, L'Harmattan.
- Tadei, D., Coriat, B.** (1993), "Made in France", Livre de poche, Collection Biblio-Essais, 470 p.
- Thenard, J.C.** (1993), "Les mécaniciens de la fonction maintenance industrielle", *Les Etudes de l'Observatoire des Métiers*, Renault.
- Veneau, P., Mouy, P.** (1995), "Les bacheliers professionnels : des objectifs à la réalité", dans *Formation Emploi* n° 49, Documentation Française.
- Zarifian, Ph.** (1992), "Acquisition et reconnaissance des compétences dans une organisation qualifiante", *Education Permanente* n° 112, Octobre.



**Thierry
Colin**



**Benoît
Grasser**



*chargés de recherche au
Groupe de Recherche sur
l'Education et l'Emploi,
Université de Nancy II,
France, Unité Associée au
CNRS 1167.*

Les nouvelles formes d'organisations productives mises en place pour favoriser une appropriation efficace des contraintes de qualité et de flexibilité sont nécessairement articulées avec les stratégies de mobilisation et de gestion des "ressources humaines". Nous avons choisi dans cet article d'étudier plus particulièrement la question de la construction des grilles de classification, dans leurs rapports avec les formes de sollicitation et de production des compétences. Nous nous sommes appuyés pour cela sur l'analyse de huit entreprises en situation de changement organisationnel ou technique.

Classifications et nouvelles formes d'organisation du travail : quelles articulations possibles ?

Les nouvelles formes d'organisations productives, mises en place pour favoriser une appropriation efficace des contraintes de qualité et de flexibilité sous leurs formes multiples, sont articulées avec les stratégies de mobilisation et de gestion des "ressources humaines". On peut retenir, parmi les nombreux arguments avancés pour soutenir cette articulation, les trois éléments suivants. Tout d'abord, ces nouvelles formes d'organisation remettent en cause de façon plus ou moins sensible la division et la répartition des tâches, ainsi que la nature des relations hiérarchiques. Ensuite, la question des compétences est souvent essentielle, et l'on assiste au moins dans les discours à une reconsidération de leur rôle dans la performance d'ensemble. Enfin, dans un contexte qualifié de changement permanent on constate qu'une importance croissante est accordée aux processus d'apprentissage, ce qui met l'accent sur la dynamique d'évolution de ces nouvelles formes d'organisation.

On comprend donc que la question des nouvelles formes d'organisation doive s'analyser en articulation avec celle des modes de gestion de la main-d'oeuvre. Dans cette perspective la question des classifications, dont l'objet stricto sensu est de **regrouper les emplois, de les organiser, de les positionner les uns par rapport aux autres, de leur attribuer un coefficient, le tout en fonction de la qualification des salariés**, paraît centrale. Cette problématique permet en effet de traiter en statique des problèmes de positionnement des salariés les uns par rapport aux autres et donc des **logiques hiérarchiques**, et en dynami-

que de prendre en compte les questions **de mobilité interne et les formes de valorisation salariale des compétences**.

Cependant, cette articulation entre les classifications et les nouvelles formes d'organisation mérite que l'on s'y attarde. Il faut notamment relativiser la notion de modèle de compétence, toutes les firmes, y compris les plus tayloriennes, s'appuyant nécessairement sur les compétences de l'ensemble de ses membres, compétences qui résultent de formations initiales et continues ainsi que d'apprentissages en situation de travail. Il semble plus fructueux de s'interroger sur le statut de ces compétences dans la dynamique cognitive d'ensemble. De ce point de vue on peut distinguer deux logiques. Dans la première, les compétences comptent avant tout pour le résultat qu'elles permettent d'obtenir : on attend alors de chacun qu'il accomplisse un résultat déterminé et connu a priori. L'apprentissage consiste alors à développer des procédures opératoires de plus en plus efficaces et fiables. Dans la seconde, les compétences comptent principalement pour les connaissances sur le processus de production, spécifiques et privées, qu'elles représentent, et l'enjeu de l'apprentissage devient alors de développer un potentiel de développement, d'analyse et de communication de cette connaissance. Dans ce cas, il s'agit également de savoir si cette logique est évoquée collectivement, où si elle reste l'apanage d'individus isolés, de responsables hiérarchiques, ou de personnels explicitement consacrés au développement et à l'amélioration du procédé et des méthodes.



L'idée que nous nous proposons de développer consiste à dire que **les logiques de construction des grilles de classification varieront en fonction de la multiplicité des logiques de sollicitation et de production des compétences**, que les classifications peuvent ne pas être seulement le reflet des évolutions en termes de qualification, mais participer "activement" au processus de mutation.

Cette question a déjà été explorée dans la littérature. Dans cet article nous la traiterons à l'aide des résultats d'une recherche récente¹, qui s'est appuyée sur un échantillon constitué de quatre paires d'entreprises (deux fabricants de meubles,

deux équipementiers automobiles, deux papeteries, et deux établissements à "statut fort", l'un dans l'agro-alimentaire et l'autre dans la sidérurgie), permettant d'intégrer différentes formes de gestion de la main-d'oeuvre au regard notamment de la contrainte conventionnelle. Pour chaque cas, l'existence d'un "événement", à la suite duquel ont été mises en oeuvre des démarches de transformation visant à obtenir des organisations à même de maîtriser des situations de changements plus ou moins permanents a constitué un critère premier de choix. Le tableau suivant présente succinctement les entreprises étudiées.

Identification	Activité	Effectif	Principales transformations
MEUB1	meubles de sous-évier	100	réorganisation des flux, avec centralisation de l'ordonnancement et substitution d'une logique fonction à une logique produit.
MEUB2	meubles de tout type	1020	généralisation des MOCN sur les lignes de production
EQUIP1	barres anti-dévers	80	intégration des normes de qualité et de juste-à-temps des constructeurs automobiles
EQUIP2	tableaux de bord et instruments de mesure	315	mise en ilots autonomes des unités de production
PAP1	papiers d'emballage	160	modernisation technologique des machines à papier, pour pouvoir augmenter la part du papier recyclé dans les matières premières
PAP2	papiers haut de gamme	250	modernisation technologique des machines à papier, dans le but d'occuper les niches de marché
SIDE	pièces forgées automobile	550	mise en ilot de la maintenance
BRASS	bières	390	transformation profonde du procédé de fabrication par utilisation de <i>Tanks Out Door</i> et automatisation de l'embouteillage

"(...)la question des nouvelles formes d'organisation (doit) s'analyser en articulation avec celle des modes de gestion de la main-d'oeuvre. Dans cette perspective la question des classifications (...) paraît centrale."

1) **P. Capdevielle, T. Colin, B. Grasser, P. Mehaut, C. Zygmunt**, 1995, *Dynamiques organisationnelles et principes cognitifs*, Rapport de recherche réalisé dans le cadre de l'appel d'offre de l'action thématique "Emploi, règles, signaux, contrôles" du ministère de la Recherche et de l'Enseignement supérieur, Groupe de Recherche sur l'Education et l'Emploi (G.R.E.E.), Nancy, France.



“(…) nous nous sommes attachés à comprendre les différentes logiques sous-jacentes à la construction des grilles de classification, afin de voir comment elles étaient articulées avec les formes de sollicitation des compétences.”

Les classifications reflet : “On retrouve dans cette catégorie les classifications conventionnelles de branches qui ne font l’objet d’aucune réappropriation par les firmes, et dont le contenu reste défini à un niveau de généralité tel (…) qu’il n’a pas de portée contraignante forte.”

“(…) ce type de classification (…) permet, a contrario, d’adopter une attitude discrétionnaire vis-à-vis de tel individu ou tel collectif (…) sans que passe collectivement un message de développement des compétences.”

Dans les cas cités ci-dessus, nous nous sommes attachés à comprendre les différentes logiques sous-jacentes à la construction des grilles de classification, afin de voir comment elles étaient articulées avec les formes de sollicitation des compétences.

Les classifications-reflet

Un rapport défini par la négative

Dans cette logique, les classifications ne sont censées être qu’un reflet, une image des qualifications à un moment donné. On retrouve dans cette catégorie les classifications conventionnelles de branches qui ne font l’objet d’aucune réappropriation par les firmes, et dont le contenu reste défini à un niveau de généralité tel (notamment au niveau de la description des qualifications requises pour chaque échelon de la classification) qu’il n’a pas de portée contraignante forte. Le principal intérêt de ces classifications étant de positionner les postes les uns par rapport aux autres, et de refléter ainsi la hiérarchie des qualifications.

Il faut noter que ce type de classification, caractérisé en fin de compte par un niveau minimum de normalisation de la reconnaissance des qualifications, permet, a contrario, d’adopter une attitude discrétionnaire vis-à-vis de tel individu ou tel collectif, de laisser ouverte la possibilité de prendre en compte, de façon *arbitraire*, des évolutions ponctuelles, en termes d’individus ou de collectifs “stratégiques”, notamment au niveau de ce que l’on peut appeler les “hommes-clés”, sans que passe collectivement un message de développement des compétences.

Le cas des entreprises de l’ameublement

Dans les deux entreprises de l’ameublement la classification est appliquée telle qu’elle est définie pour l’ensemble du secteur. Les deux entreprises n’ont effectué aucune démarche pour adapter la classification conventionnelle à leurs spécificités techniques ou organisationnelles. Cette absence d’appropriation de la classification conventionnelle est a priori d’autant plus surprenante que les deux

entreprises connaissent des conditions de production très différentes : d’un côté une PME travaillant sur une niche et des produits peu différenciés, de l’autre côté une des plus grosses entreprises du secteur couvrant l’ensemble du marché des meubles meublants et pariant à la fois sur les économies d’échelle et la capacité d’innovation de produit.

A MEUB1, le développement des compétences des salariés n’est pas considéré comme une nécessité. En fait, les innovations techniques et organisationnelles reposent sur quelques ouvriers sélectionnés pour travailler sur les équipements les plus modernes et sur la maîtrise qui a un rôle d’interface entre les changements tels qu’ils sont pensés par l’encadrement et leur mise en place effective dans l’atelier.

Le cas de MEUB2 est assez singulier. L’entreprise met en avant l’élévation des compétences de ses salariés par la formation qui est avancé comme une des conditions du changement. Alors que l’on serait donc tenté d’y voir la mise en place d’une logique de compétence, on constate que les compétences ne sont mobilisées que dans le but d’une adaptation à des transformations organisationnelles et techniques qui échappent totalement aux salariés, en raison de l’extrême centralisation du processus de décision et de leur très faible autonomie sur le lieu de travail. On ne peut pas dans ce cas parler de mobilisation “stratégique” des compétences et l’on comprend dès lors que l’appropriation de la classification conventionnelle de branche ne soit pas nécessaire.

Les classifications-instrument

Un rapport gestionnaire

On retrouve dans cette catégorie des classifications qui sont conçues d’emblée dans leur rapport à la dynamique d’apprentissage de la firme, et ce à travers deux objectifs principaux.

Il s’agit dans un premier temps de créer des catégories correspondant à l’émergence de nouvelles fonctions ou de nouvelles qualifications. De ce point de vue,



l'élément à remarquer est la volonté d'afficher la création de nouvelles catégories. Vient ensuite la formalisation des passerelles d'une catégorie à une autre, ce qui permet en théorie aux salariés de "projeter" un itinéraire de mobilité et de l'articuler avec une stratégie de formation.

Dans une logique de ce type, les classifications ne sont plus seulement un référent lointain et flou pour établir une hiérarchie, mais permettent de matérialiser, au sein d'une norme écrite, applicable et opposable à tous, un rapport entre des qualifications "réelles" et une position dans la grille de classification. Ceci est d'autant plus important lorsqu'il faut rendre crédible l'émergence d'un nouveau modèle dans un contexte de changement ou de rupture.

Reste que cette logique soulève un certain paradoxe : l'établissement de nouvelles classifications est censé permettre de suivre, de normaliser la production et la reproduction des qualifications. En un mot il participe à une gestion des compétences. Or, ces compétences, précisément parce qu'elles sont le résultat d'un processus d'apprentissage, ne peuvent être déterminées ex ante. Ainsi, la logique de l'instrumentation des classifications en tant qu'outil de gestion des compétences ne peut être satisfaisante car elle reste autonome par rapport aux transformations concrètes du processus de production et des rapports de travail qu'elle ne prend en compte que d'un point de vue extérieur et statique.

Le cas des équipementiers

Les deux équipementiers automobiles ont aménagé la classification de la métallurgie dans le cadre de laquelle ils s'inscrivent. Cependant bien que cette appropriation soit pensée en lien avec les changements techniques et organisationnels qui ont lieu dans l'entreprise, les nouvelles classifications sont issues d'une démarche "a priori" des directions et elles n'intègrent pas dans leurs conceptions les compétences constamment produites en situation de travail.

A EQUIP1, l'aménagement de la classification est issu de deux impulsions : celle des constructeurs à travers leur démarche qualité et celle du groupe auquel

appartient l'entreprise. On comprend dès lors que cet aménagement ne soit pas réellement inscrit dans les priorités stratégiques de l'entreprise. La firme a fait appel à une équipe de consultant pour réaliser un audit des savoir-faire présents et de ceux qui seraient nécessaires pour l'avenir. A partir de cet audit les postes ont été redéfinis et cotés au niveau du groupe. Cependant, l'application de la nouvelle grille de classification rencontre de réelles difficultés : les postes définis au niveau du groupe ne correspondent pas toujours aux pratiques de l'entreprise dont la production est assez spécifique, la mise en place de cette grille a été fortement restreinte par des contraintes budgétaires limitant le nombre de requalifications possible et par la non-reconduction des entretiens d'évaluation. Enfin la formation formelle semble ne jouer qu'un rôle marginal dans l'évolution des compétences des salariés. On a l'impression que la firme ne se donne pas les moyens de faire de sa classification un instrument de développement des compétences, et ceci semble confirmé par le fait que, comme à MEUB1, les changements dans l'entreprise reposent sur un "homme-clé", le technicien d'atelier, seul à même de faire le lien entre le travail dans ses conditions concrètes de réalisation et la façon dont il est conçu par l'encadrement.

A EQUIP2, la production a été réorganisée en cellules autonomes. Cette autonomisation des unités élémentaires de l'entreprise a pour objet premier de diminuer les échelons hiérarchiques. Dans ce but la direction a supprimé les fonctions de chef d'équipe, de contremaître et de chef d'atelier pour les remplacer par trois postes de même niveau de classification, à savoir les responsables de département au sein d'une cellule². Ces trois personnes ont une double appartenance : ils sont co-responsables du fonctionnement de la cellule et ils représentent chacun un des trois départements au sein de cette cellule. Cependant, cette réorganisation ne prévoit pratiquement aucun rôle pour les opératrices de base, la décentralisation s'arrête au niveau de la maîtrise. Les responsables de cellules du fait de la faible décentralisation se sont vite trouvés débordés et la direction a dû définir des postes intermédiaires d'aides-responsables, ce qui revient à recréer les échelons

Les classifications-instrument : "On retrouve dans cette catégorie des classifications qui sont conçues d'emblée dans leur rapport à la dynamique d'apprentissage de la firme (...)"

"(...) la logique de l'instrumentation des classifications en tant qu'outil de gestion des compétences ne peut être satisfaisante car elle reste autonome par rapport aux transformations concrètes du processus de production et des rapports de travail qu'elle ne prend en compte que d'un point de vue extérieur et statique."

² un logisticien du département commercial, un préparateur du département technique et un gestionnaire du département ressources humaines



Les classifications contruites : "(...)le but poursuivi par la grille de classification est non seulement de prendre acte de l'évolution du contenu des qualifications, mais de stimuler au niveau des situations de travail, le développement d'un potentiel cognitif qui intégrera à part entière la dynamique d'apprentissage de la firme prise globalement."

"Pour parvenir à cette intégration des apprentissages individuels, les classifications doivent être considérées comme légitimes, répondre à une garantie d'objectivité, et intégrer un certain potentiel d'évolution."

hiérarchiques. **Par ce qu'elle formalisait un changement déconnecté de la réalité du travail, la nouvelle classification n'a pu qu'entériner, par la recréation des postes de la hiérarchie intermédiaire, l'échec de cette réorganisation.**

Les classifications construites

La classification est elle-même le résultat d'un processus d'apprentissage

Dans un troisième type de démarche, le but poursuivi par la grille de classification est non seulement de prendre acte de l'évolution du contenu des qualifications, mais de stimuler au niveau des situations de travail, le développement d'un potentiel cognitif qui intégrera à part entière la dynamique d'apprentissage de la firme prise globalement. Dans les firmes concernées, il y a un choix qui est fait de reconnaître que les connaissances possédées par les salariés, leur capacité à être "expert" de la partie du processus de production à laquelle ils sont affectés, doivent être prise en compte à la fois pour améliorer l'efficacité des procédures opératoires pour une configuration productive donnée, et pour développer des améliorations techniques et organisationnelles du processus de production.

Pour parvenir à cette intégration des apprentissages individuels, les classifications doivent être considérées comme légitimes, répondre à une garantie d'objectivité, et intégrer un certain potentiel d'évolution.

La légitimité de la grille de classification est une condition qui permet sa crédibilité, et qui déterminera sa capacité à rendre compte aux yeux des salariés d'une correspondance entre les compétences qu'ils détiennent et leur valorisation au sein de la grille. Pour satisfaire cette condition, la cotation des postes, leur hiérarchie et leur contenus formalisés doivent être le résultat d'un processus de coopération entre les personnes chargées de la construction de la grille et les salariés qui seuls connaissent les contenus concrets et détaillés des différents postes.

La légitimité de la classification passe également par le recours à des procédu-

res de construction qui garantissent une certaine objectivité, notamment au moyen de méthodes dites "aveugles", qui attribuent les coefficients de cotation à partir de critères, qui une fois évalués par les représentants de la direction et les salariés, passent par une "boîte noire".

Enfin, les classifications doivent être en mesure de rendre compte des évolutions à venir du point de vue des qualifications, par le moyen notamment de la formalisation des passages entre les différents niveaux, et par l'emploi, pour l'évaluation des postes, de critères génériques (comme le volume d'information traitée par exemple, ou bien la validation d'unités de valeurs) et non plus par des critères de description de capacités opératoires rattachées spécifiquement aux différents postes, nécessairement datés et situés.

Dans le sens où les classifications deviennent le résultat d'un processus de construction, on peut alors dire qu'elles sont l'objet d'un apprentissage.

Les cas des papeteries et des entreprises "à statut"

Le cas des papeteries

Dans les papeteries un nouvel accord professionnel de branche sur les classifications a été l'occasion d'une remise à plat des rôles de chacun dans l'entreprise. Le système de classement prévu par cet accord prend en compte la nature de l'activité, complété par des critères d'autonomie/initiative, de responsabilité et de formation/niveau de connaissance. Dans les deux entreprises, **les salariés ont participé au travail préalable de définition des postes et ils ont pu intervenir lors de la phase de leur cotation.** La hiérarchie des postes issue de la nouvelle classification est assez différente de la précédente, de même elle est différente dans les deux entreprises, et l'on peut dire qu'elle transcrit les mutations techniques et organisationnelles propres à chaque entreprise. Il est d'ailleurs particulièrement intéressant dans les deux cas étudiés de voir qu'un même poste peut subir des évolutions très différentes selon les choix techniques et commerciaux de l'entreprise. Le poste de gouverneur dont la fonction est de préparer la pâte a été un



des postes les plus requalifiés à PAP1 et un des plus déqualifiés à PAP2. A PAP1 l'introduction d'une part croissante de "vieux papier" rend plus difficile la préparation de la pâte alors que la standardisation des productions limite la complexité de réalisation du papier. Inversement à PAP2 le placement sur un créneau haut de gamme confère un caractère stratégique à la fabrication et à la transformation du papier alors que le poste de gouverneur n'a été l'objet d'aucune évolution technique. Ce qui est particulièrement intéressant ici c'est de voir comment des appropriations différentes des signaux de marché ont conduit à des évolutions dans le métier des deux firmes : dans un cas les savoir-faire stratégiques se déplacent vers l'amont (introduction des vieux papiers à PAP1), dans l'autre ils se déplacent vers l'aval (valorisation de la transformation à PAP2). Ces deux évolutions opposées d'un même métier ont amené à une évolution inverse de la qualification du poste dans les deux grilles de classification. Cette évolution différente de la classification d'un même poste souligne à contrario la lacune que peut être l'application d'une même classification conventionnelle sans réappropriation dans des entreprises de tailles, de marchés et de conditions de production aussi différentes que MEUB1 et MEUB2.

Cette volonté d'appropriation de la nouvelle classification conventionnelle va de pair avec le rôle fondamental reconnu au savoir-faire des salariés. Ainsi l'informatisation du contrôle des machines à papier s'est effectuée en collaboration très étroite avec les salariés de façon à utiliser leur connaissance du fonctionnement concret des machines pour les améliorer et pour qu'en retour ces évolutions techniques soient facilement et rapidement intégrées par les opérateurs.

Le cas des entreprises "à statut"

A BRASS et SIDE, le processus est différent puisqu'il est intégré dès le départ dans une logique de gestion des emplois présentée comme un axe majeur de la stratégie de l'entreprise. La démarche compétence de SIDE, issue de l'application des accords ACap 2000, et celle assez proche dans son esprit de BRASS, font d'emblée une place importante à la formation et à sa validation en situation de

ACap 2000 :

Accord sur la conduite de l'activité professionnelle dans les entreprises sidérurgiques

Cet accord signé entre le GESIM (groupement des entreprises sidérurgiques et minières) et toutes les organisations syndicales à l'exception de la C.G.T. poursuit trois objectifs :

- “ promouvoir une politique de qualification qui reconnaisse les compétences individuelles;
- définir les conditions du déroulement des carrières permettant à chacun de progresser selon ses compétences;
- mettre en place un dispositif permettant à chaque salarié de se positionner à tout moment de sa carrière professionnelle.”

Il doit permettre de passer de la logique de poste de la grille conventionnelle de la métallurgie à une logique d'évaluation des compétences. Les compétences y sont définies comme un "savoir-faire opérationnel validé" propre à chaque salarié et non au poste qu'il occupe. ACap 2000 est un accord cadre qui doit permettre la mise en place d'une logique compétence adaptée à chaque site. Pour une analyse plus détaillée on peut se reporter à C. GAVINI 1993 *La gestion prévisionnelle des emplois et des compétences : de la norme aux pratiques. Le cas de la sidérurgie*, Travail et emploi n° 57 bis pp. 49 - 66.

travail. Les classifications ont été dans ces deux entreprises un objet de négociation entre les partenaires sociaux.

Pour SIDE, il s'agit directement d'une obligation de mise en place de la logique compétence prévue par les accords ACap 2000 mais plus qu'une simple application de normes négociées au niveau de la branche, il s'agit là d'un travail spécifique d'adaptation aux conditions de l'entreprise. Les entretiens individuels sont une des pierres angulaires du dispositif de gestion des compétences mis en place à la suite des accords ACap 2000. C'est en effet l'évaluation des compétences des salariés et l'entretien avec le supérieur hiérarchique qui doit déterminer l'évolution du salarié dans son métier et les formations qui lui sont éventuellement nécessaires. Il s'agit ici de rompre³ avec la logique de même qualification pour un même poste. La qualification est fonction des compétences quel que soit le poste occupé.

Pour BRASS, c'est l'intégration à une autre filiale du groupe qui va donner l'occasion de reconstruire les grilles de classification. Une interrogation sur l'évolution du travail dans l'entreprise à permis de redéfinir des postes et leurs cotations. La formation et les entretiens individuels sont

3) ou de poursuivre la rupture amorcée par la classification de la métallurgie en 1975 qui introduisait la notion de critères classants.



“(...) les cas qui se rapprochent le plus de la mise en oeuvre d'un modèle de compétence (...)font usage de grilles de classification qui permettent une valorisation salariale de ces compétences sur des bases “normées” (...). Proposant des passerelles pour passer d'un échelon à un autre, établissant des règles de reconnaissance des acquis, ce type de classification s'inscrit également d'emblée dans la durée et permet ainsi de donner un sens relatif à la notion de projet professionnel.”

ici aussi centraux puisque des formations qualifiantes sont proposées aux salariés et sont nécessaires pour parvenir à certains postes. Par exemple, l'entreprise a participé à la création de deux CAP de conducteur d'installations automatisées propres à l'industrie agro-alimentaire et ces CAP sont indispensables pour accéder aux postes de pilotes de lignes. BRASS conserve une logique de poste puisqu'un changement de qualification est lié à un changement de poste. Cependant, un pas est fait dans le sens de la logique compétence puisque les salariés sont fortement incités à se former et que les nouvelles compétences sont reconnues dans l'entreprise. Un tel système n'est évidemment soutenable que parce que l'élévation des compétences impulsée par la nouvelle grille de classification est bien en rapport avec l'évolution réelle du travail dans l'entreprise. En effet, l'automatisation et le contrôle informatique de la production tendent à supprimer les postes les moins qualifiés au profit de postes où des compétences plus importantes sont nécessaires.

Conclusion

Ce rapide survol ne permet pas de tirer des conclusions générales, notamment du point de vue des spécificités sectorielles, comme pourrait le laisser croire, à tort, le classement que nous avons fait ressortir. Cela dit, nous sommes bien en présence de logiques différentes de construction de grilles de classification. Nous avons pu constater que les cas qui se rapprochent le plus de la mise en oeuvre d'un modèle de compétence, c'est à dire d'un modèle intégrant explicitement dans sa dynami-

que une élévation *générale* du niveau des compétences, font usage de grilles de classification qui permettent une valorisation salariale de ces compétences sur des bases “normées” (c'est à dire écrites). Proposant des passerelles pour passer d'un échelon à un autre, établissant des règles de reconnaissance des acquis, ce type de classification s'inscrit également d'emblée dans la durée et permet ainsi de donner un sens relatif à la notion de projet professionnel. Cette première logique renvoie aux classifications que nous avons appelées construites, parce qu'elles ne relevaient pas de l'application figée de règles définies ex post, mais résultaient d'un processus de construction faisant largement appel à des coopérations entre les salariés concernés et les décideurs. Au contraire, dans ce que nous avons appelé les classifications instruments, nous avons une déconnexion entre le message affiché par de nouvelles règles de gestion de la main-d'oeuvre et une réalité de l'activité productive et des rapports de production sur le lieu de travail qui ne reflètent pas une substitution d'une logique compétence à une logique hiérarchique. Dès lors, on peut dire des grilles de classification fondées sur cette logique qu'elles représentent tout au plus une modalité de gestion de la main-d'oeuvre nouvelle dans sa forme mais non sur le fond. Enfin, il est des organisations dans lesquelles les contraintes de qualité ou de flexibilité peuvent être satisfaites avec succès sans que pour autant soit invoquée une logique compétence. Dès lors, il n'y a pas de nécessité pour que les classifications participent en tant qu'élément actif à la dynamique de mutation de l'organisation, puisque leur rôle se limite à *refléter* la hiérarchie des différents groupes d'emplois.

Bibliographie

P. Capdevielle, T. Colin, B. Grasser, P. Méhaut, C. Zygmunt, 1995 *Dynamiques organisationnelles et principes cognitifs*. Rapport de recherche réalisé dans le cadre de l'appel d'offre de l'action thématique “Emploi, règles, signaux, contrôles” du ministère de la Recherche et de l'Enseignement supérieur, Groupe de Recherche sur l'Education et l'Emploi (G.R.E.E.), Nancy, France.

G. Donnandieu, P. Denimal, 1993 *Classification-qualification : de l'évaluation des emplois à la gestion des compétences*, Editions liaisons, Paris.

B. Grasser, 1994 *Organization and Work Situations: which Sources for Learning Process?* European Association of Labour Economists (EALE), Sixth Annual Conference, Varsovie, 22-25 septembre 1994.



Apprendre sur le lieu de travail en situation de changement organisationnel dans l'industrie de transformation

Introduction

L'apprentissage sur le lieu de travail devient de plus en plus important pour qualifier les travailleurs dans ou pour de nouvelles formes organisationnelles. Les travailleurs entreprennent des activités d'apprentissage informelles et voulues sur le lieu de travail qui sont en relation étroite avec leurs activités (futurs).

La technologie moderne, les contraintes accrues du marché et le fait de vouloir allier efficacité et qualité font que de nouvelles formes d'organisation de la production apparaissent. Ce nouveau paradigme a pour caractéristiques essentielles le groupe de travail comme unité de base (au lieu de la fonction distincte) et l'imprévisibilité des activités (et par conséquent la nécessité accrue de résoudre les problèmes sur le lieu de travail). Cette forme d'organisation a des conséquences importantes pour ce qui est des qualifications et compétences désirées. Outre le besoin souvent accru de connaissances professionnelles plus déclaratives et de procédure, les qualifications-clés, la compréhension du système et des aptitudes professionnelles largement applicables deviennent importantes (Onstenk 1992). D'autre part, vu les contraintes accrues de flexibilité, les salariés doivent également avoir des aptitudes de mobilité et ne pas perdre de vue leur carrière. Dans la pratique, il existe plusieurs options moins avancées, comme les nouvelles formes de Taylorisme et le "lean production" (Van Hoof, 1991). Mais là encore, on assiste à une complexité accrue des fonctions, même si celle-ci s'accompagne d'une réduction de l'autonomie (Steijn & De Witte, 1992).

Des qualifications-clés sur le plan méthodique, social et communicatif ainsi que sur le plan stratégique, de nouvelles formes de professionnalisme - visant à résoudre les problèmes - et la capacité d'autonomie dans l'apprentissage, voilà les principaux atouts dont doit disposer le nouveau salarié. Mais ce n'est pas uniquement aux établissements scolaires ou aux formations professionnelles initiales qu'il incombe de fournir cet apprentissage. Dans la carrière des salariés, les entreprises doivent également se profiler sur le plan pédagogique. Les salariés suivent de plus en plus souvent une formation, mais le travail en soi doit également avoir un caractère formateur. Le changement organisationnel offre de nouvelles possibilités pour rendre le travail qualifiant. Toute intervention dans le dispositif technique et organisationnel du processus de production constitue simultanément une intervention dans les possibilités qualifiantes du lieu de travail. Le défi consiste par conséquent à intégrer développement personnel et évolution organisationnelle grâce à ce que l'on pourrait décrire comme une forme d'étude qualifiante de développement (cf. Engeström, 1987, 1994).

Apprentissage sur le lieu de travail

L'apprentissage sur le lieu de travail n'est pas un apprentissage dépourvu de toute structure. La seule différence est que l'apprentissage n'a pas lieu dans un environnement pédagogique (établissement scolaire, cours), mais dans une situation professionnelle réelle comme lieu d'appren-



Jeroen Onstenk

chargé de recherche
au département de
Culture, Inégalité,
Profession et
Enseignement

(COBO) de l'Institut SCO
Kohnstamm à l'Université
d'Amsterdam.

De plus en plus, les salariés suivent une formation, mais le travail en soi doit également avoir un caractère formateur. Un changement d'organisation offre de nouvelles possibilités pour rendre le travail qualifiant. Toute intervention dans le dispositif technique et organisationnel du processus de production constitue simultanément une intervention dans les possibilités qualifiantes du lieu de travail. Le défi consiste par conséquent à intégrer développement personnel et évolution organisationnelle

"L'apprentissage sur le lieu de travail n'est pas un apprentissage dépourvu de toute structure."



“Lorsqu’on analyse les possibilités d’apprentissage sur le lieu de travail, il s’agit d’examiner dans quelle mesure les différentes dimensions du travail (...) encouragent les processus d’apprentissage, constituent une incitation à l’apprentissage, le rendent possible et l’encadrent. On peut distinguer dans ce cadre l’offre didactique comme élément du potentiel didactique des postes de travail (...)”

tissage. L’apprentissage tient ses structures des caractéristiques et de la structure de la pratique professionnelle au sein de laquelle le salarié apprend.

Définition de la notion

Plusieurs approches et concepts utiles ont été mis au point récemment pour analyser les processus d’apprentissage informels et intégrés. Tant la psychologie de l’activité que la science cognitive moderne soulignent, en se basant sur des recherches de plus en plus nombreuses, l’importance de l’apprentissage contextuel dans des situations pratiques “réelles”. En cas d’apprentissage sur le lieu de travail, le travail lui-même (activité professionnelle, gestion de l’activité, organisation du travail et environnement professionnel) constitue l’environnement d’apprentissage. Il est structuré par les caractéristiques et la structure de la pratique professionnelle au sein de laquelle les salariés sont en apprentissage. Il faut faire une distinction entre l’apprentissage sur le lieu de travail et la formation sur le lieu de travail, laquelle se caractérise par une structure pédagogique explicite, par exemple à l’aide d’objectifs et de plans de formation formulés explicitement; par l’engagement actif d’un formateur ou par l’utilisation de matériel de formation (sur papier, ordinateur, vidéo, etc.), de missions d’apprentissage et de tests (De Jong, 1991; Onstenk, 1994). L’apprentissage sur le lieu de travail est un processus multidimensionnel dans lequel on peut effectuer des distinctions en fonction des différentes dimensions de l’activité et de la situation de travail. L’organisation sociale du travail (coopération et coordination) joue un rôle important (soutien et stimulation) dans l’acquisition de compétences. Un travail peut être considéré comme processus d’apprentissage en lui-même: l’apprentissage par le fait même d’exécuter des opérations et des activités de travail et par la maîtrise (“mastering”) de problèmes qui se présentent pendant le travail (Frei, Duell and Baitsch, 1984; Engeström, 1994). La compétence ne s’acquiert pas uniquement par l’exécution du travail, mais est liée à l’évolution de l’activité de travail (Engeström, 1987; 1994). L’approche de l’apprentissage en situation (Raizen, 1994; Lave and Wenger, 1991) souligne l’importance de l’apprentissage cognitif (“cognitive apprenticeship”,

Brown, Collins and Duquid, 1989) et le fait d’apprendre en utilisant l’environnement physique, symbolique et social (auxiliaires, contacts sociaux avec collègues et chefs). L’apprentissage se fait pendant l’exécution de la tâche, mais repose surtout sur l’environnement physique ou symbolique spécifique. Le contexte social du lieu de travail est également important. Il s’agit surtout, dans ce cadre, de la transmission de connaissances et d’aptitudes spécialisées spécifiques à certaines situations, et ce grâce à la communication avec les collègues et avec les chefs.

Dans cette perspective, il est important de constater que l’exécution d’une tâche est étroitement liée à la culture du groupe dans lequel on travaille. Aussi les travailleurs doivent-ils avoir le juste “habitus” (Windolf, 1981), ce qui veut dire qu’ils doivent intégrer la culture, les normes et valeurs du groupe professionnel, de l’entreprise et du groupe au sein duquel ils travaillent. Mais cela signifie aussi qu’ils doivent apprendre comment fonctionner dans une organisation et comment se comporter avec les différents groupes dans l’entreprise, en tenant compte de la hiérarchie et des rapports de force. Ce genre d’apprentissage est important non seulement lorsqu’un individu entre dans une organisation (ou commence à travailler, comme c’est le cas des élèves de l’apprentissage professionnel initial), mais également lorsque les fonctions ou l’organisation même au sein de laquelle l’individu travaille subissent d’importantes transformations.

L’apprentissage ne doit pas se limiter à une adaptation aux contraintes (nouvelles) du travail, mais doit également avoir un objectif d’amélioration et d’innovation (Engeström, 1994). Ceci ne vaut pas uniquement pour les managers et pour les métiers professionnels; la main-d’oeuvre ordinaire doit également s’adapter dans ce sens (Nyhan, 1991; Onstenk, 1992). Pour que la main-d’oeuvre puisse faire preuve d’esprit critique et de réflexion sur son propre travail - historique, hypothèses adoptées, objectifs de travail - il s’agit d’améliorer leur capacité d’apprentissage, leur réceptivité à la réflexion et au feedback et leur disposition d’esprit pour réfléchir aux problèmes qu’ils rencontrent lors du travail, pour remettre les normes en question et pour apprendre à apprendre.



Le potentiel didactique des situations de travail

Lorsqu'on analyse les possibilités d'apprentissage sur le lieu de travail, il s'agit d'examiner dans quelle mesure les différentes dimensions du travail (activité, gestion de la tâche, organisation du travail, environnement social) encouragent les processus d'apprentissage, constituent une incitation à l'apprentissage, le rendent possible et l'encadrent. On peut distinguer dans ce cadre l'offre didactique comme élément du potentiel didactique des postes de travail (Baitsch & Frei, 1980; Onstenk, 1994).

Le potentiel didactique (voir figure 1) n'est autre que la probabilité de la mise en oeuvre des processus d'apprentissage dans une situation de travail donnée. Cette probabilité est la résultante de l'interaction entre les caractéristiques des salariés (qualifications, potentiel cognitif et volonté d'apprentissage) et les possibilités d'apprentissage qu'offre le poste de travail. Autrement dit: pour qu'il y ait apprentissage sur le lieu de travail, il faut des salariés capables d'apprendre (formation, expérience et aptitudes cognitives suffisantes), désireux d'apprendre (motivation et volonté) et une situation de travail offrant des possibilités d'apprentissage. Le contrôle de l'apprentissage sur le lieu de travail se fait d'une part par celui qui apprend, qui doit reconnaître les moments d'apprentissage, opérer une sélection et les mettre, ou non, à profit (Simons, 1990) et d'autre part par l'environnement de travail. L'essentiel est l'amélioration de l'apprentissage grâce au renforcement de l'environnement didactique. Souvent il s'avère impossible de formuler des objectifs concrets et détaillés d'apprentissage. Il s'agit là d'une nette différence par rapport à une formation, pour laquelle on définit des objectifs précis et dont l'effet peut être évalué (Kruijd, 1991).

Ce qui ne signifie pas pour autant qu'une appréciation plus globale des effets soit impossible, que ce soit au niveau du salarié (amélioration de fonctionnement professionnel) ou de l'entreprise (productivité, nombre d'erreurs commises et flexibilité), ou qu'il soit impossible d'analyser des processus concrets d'apprentissage.

Figure 1: Le potentiel didactique de la situation de travail

- A. **Qualifications et potentiel cognitif** du salarié:
Formation
Expérience
Aptitudes cognitives
- B. **Volonté d'apprentissage** du salarié
Motivation d'apprentissage
Volonté d'apprentissage actif et passif
Résistances à l'apprentissage
- C. **Offre didactique** sur le lieu de travail
Caractéristiques de la fonction:
Large contenu, tous les aspects du métier
Nouveaux problèmes, méthodes, techniques, produits
Possibilités d'organisation internes et externes
Possibilités de contact suffisantes
Liberté de mise en oeuvre et de décision
Environnement du travail
Feedback et explications par les collègues et par les chefs
Information: activité; simulation interactive par ordinateur
Caractéristiques matérielles du lieu de travail
- D. **Offre formative** sur le lieu de travail
Structuration des possibilités d'apprentissage
Participation dans l'innovation
Formation structurée sur le lieu de travail

Source: Onstenk, 1994

Lorsque l'apprentissage est lié directement aux caractéristiques du cadre de travail et de l'activité, les possibilités d'apprentissage dépendent du contenu et de la complexité du travail, de la liberté d'action et de décision et des possibilités de contact social. Tout changement organisationnel et toute amélioration de la qualité du travail doit faire une place importante à l'incitation à l'apprentissage sur le lieu de travail par le biais de l'élargissement du contenu de la tâche et d'une plus grande autonomie (WEBA, 1989). Mais la culture d'apprentissage de l'entreprise est également importante (dans quelle mesure l'entreprise est-elle qualifiante et s'agit-il d'une organisation de personnes qui apprennent) (Stahl e.a., 1993). Plusieurs facteurs ont un effet incitatif sur l'apprentissage: offre de soutien et de feedback, stimulation de la réflexion, augmentation de l'autonomie en permettant aux salariés d'expérimenter et de trouver

“Le potentiel didactique n'est autre que la probabilité de la mise en oeuvre des processus d'apprentissage dans une situation de travail donnée. Cette probabilité est la résultante de l'interaction entre les caractéristiques des salariés (qualifications, potentiel cognitif et volonté d'apprentissage) et les possibilités d'apprentissage qu'offre le poste de travail.”

“L'essentiel est l'amélioration de l'apprentissage grâce au renforcement de l'environnement didactique.”



“Plusieurs facteurs ont un effet incitatif sur l'apprentissage: offre de soutien et de feedback, stimulation de la réflexion, augmentation de l'autonomie en permettant aux salariés d'expérimenter et de trouver eux-mêmes la solution à certains problèmes.”

eux-mêmes la solution à certains problèmes. On peut penser par exemple à des réunions de travail ou à des cercles de qualité, au sein desquels salariés et chefs passent en revue les problèmes qui se présentent régulièrement au cours du travail, afin de trouver des solutions et d'améliorer la situation. On peut également penser à un échange plus informel pendant la pause café, comme dans le cas des dépanneurs de photocopieuses qui se racontent des histoires raides sur les bizarreries de certains appareils ou clients (Raizen, 1994). De cette façon, ils “se donnent cours” sur la manière de résoudre des problèmes complexes et spécifiques. De tels échanges sont nécessaires, notamment parce que, souvent, le mode d'action “correct” n'est pas clairement défini, puisqu'il dépend de la situation et peut être influencé par les normes de la profession ou de l'entreprise en question, par exemple en matière de rapidité, qualité ou service (Lave & Wenger, 1991).

Effets qualifiants de l'organisation dans l'industrie de transformation

A la demande du CEDEFOP (Centre européen pour le développement de la formation professionnelle à Berlin), le SCO a réalisé en 1992 l'étude partielle néerlandaise du projet de recherche européen “Le rôle des entreprises dans la production de la qualification: éducation et effets formatifs de l'organisation du travail dans l'entreprise” (Onstenk & Voncken, 1993). La principale question de recherche concernait l'interaction entre le système national de production de qualifications (enseignement professionnel et éducation des adultes) et le développement de nouvelles formes d'organisation de la production. D'une façon plus spécifique, il s'agissait d'examiner la contribution des entreprises à la production de qualifications et le rapport entre les qualifications acquises dans le courant de la carrière professionnelle et celles acquises dans le circuit de l'enseignement. Les chercheurs n'ont pas uniquement étudié les formations d'entreprise mais également l'apprentissage pendant le travail, c'est-à-dire les effets qualifiants de l'organisation. Ils ont réalisé deux études de cas dans l'industrie de transformation: une

analyse sérieuse de l'entreprise et une étude approfondie des formations d'entreprise et de l'apprentissage sur le lieu de travail dans un service de production. Il s'agit d'entreprises ayant mis en oeuvre récemment de nouvelles formes d'organisation, simultanément avec l'introduction de l'informatique et de technologies nouvelles. L'évolution technologique dans l'industrie de la transformation est très rapide, et les investissements par poste de travail augmentent énormément. Le type de travail change: les processus de production par manipulation physique ou sensorielle, réalisés par de la main-d'oeuvre de basse formation, sont remplacés par des processus de production automatisés, le travail consistant davantage en une gestion abstraite du processus, ce qui comporte une grande responsabilité en raison des risques de blocage et des frais d'arrêt. Cette évolution - qui se déroule par ailleurs de façon très inégale - est influencée, outre par l'introduction de technologies nouvelles, par les contraintes croissantes en matière d'environnement et par les dispositions législatives dans le domaine de la protection du travail. D'autre part, l'évolution de la structure du marché, avec la place prépondérante des produits de qualité, joue également un rôle important (Bilderbeek e.a., 1992). D'autre part, il s'agit de secteurs employant traditionnellement beaucoup de main-d'oeuvre de faible formation; vu le travail par équipes et la faible qualité du travail, leur réputation est relativement négative.

Traditionnellement, le travail des opérateurs de transformation est une question de routine. Aussi les salariés ont-ils un faible niveau de formation au moment où ils entrent dans l'entreprise. Pas à pas, ils gravissent les échelons et ce n'est qu'après un long apprentissage qu'ils acquièrent toutes les connaissances nécessaires à leur travail spécifique. En d'autres termes dans l'industrie de la transformation, l'apprentissage de bas niveau sur le lieu de travail constitue la case départ. L'automatisation et l'informatisation sont en train de changer ce système: le savoir-faire et la compréhension du processus de transformation, le marché/consommateur, les appareils et l'organisation, voilà les aspects du travail qui deviennent primordiaux. La nouvelle organisation du travail se caractérise par l'organisation du travail



en groupes. Les fonctions sont plus complètes (préparation, exécution, contrôle) et regroupent dans une même fonction d'exécution les tâches d'entretien et de contrôle de la qualité.

L'usine de pénicilline

La première étude de cas concerne une usine pharmaceutique où une informatisation en profondeur a transformé entièrement le système de gestion de la production des matières premières de pénicilline. L'innovation peut se résumer en deux éléments principaux: automatisation/informatisation et contrôle de la qualité.

De mécanique, la commande du processus est devenue automatique, la commande à distance a même fait son apparition. La fonction d'opérateur a donc également évolué: de simple exécutant au rôle restreint, l'opérateur s'est vu attribuer une gamme d'activités beaucoup plus complète. Cette évolution s'est poursuivie et a résulté en une phase où d'une part, les fonctions des opérateurs se sont étendues, mais où on assistait d'autre part à une certaine spécialisation. Les opérateurs ont à présent des fonctions de contrôle et de planning: interprétation de la situation, commandes, contrôle de l'approvisionnement de matières premières. Pour eux, il s'agit là d'un défi intéressant et d'un renouvellement bienvenu de la fonction. Alors qu'auparavant il fallait acquérir la routine et comprendre le système pendant le travail, par le simple fait de l'exécution répétée, on assiste à présent à un retournement de la situation: il faut d'abord comprendre pourquoi quelque chose fonctionne d'une certaine manière pour pouvoir intervenir. Il faut connaître les conséquences des diverses actions possibles. Aussi la connaissance de l'ensemble du processus est-elle devenue beaucoup plus importante. Le niveau de qualification requis n'est plus faible mais moyen. Par conséquent, les processus d'apprentissage se déroulent à un niveau plus élevé. Mais il s'agit de nouvelles usines et de nouveaux processus, et l'enchaînement possible des causes et des effets est encore relativement peu connu. Il est donc question d'un processus d'apprentissage: il faut expérimenter et acquérir de l'expérience. Les transformations ne sont pas visibles sur l'écran d'ordinateur:

dans la plupart des cas, c'est le logiciel qui est adapté. Auparavant, les changements se voyaient clairement sur le panneau de commande, par l'installation d'un nouveau bouton ou d'un appareil de mesure. Il est plus difficile désormais d'avoir une vue d'ensemble du processus tout entier. C'est pour cette raison que certains opérateurs préfèrent travailler avec deux écrans en même temps plutôt qu'un, alors que d'autres préfèrent même encore consulter le bon vieux schéma mural. La commande à distance fait disparaître un mode de contrôle important: le contact direct avec la production (vibrations, ratés, sons). C'est pourquoi la communication entre le poste de contrôle et les gens qui se trouvent réellement dans l'usine est essentielle.

Le deuxième fil conducteur est le contrôle de la qualité. Des programmes de qualité ont été lancés ces dernières années pour améliorer le processus de production, tant pour répondre aux nouvelles contraintes de la production qu'à celles du marché. Le but d'un pareil programme intégral de qualité est de soumettre chaque maillon de la chaîne à un examen. La qualité du produit et de la production, le souci interne des consommateurs et les contraintes de qualité du personnel, voilà ce qu'il s'agit d'améliorer. Le mode de travail doit être adapté au résultat recherché et les équipes de production définissent elles-mêmes des objectifs concrets à atteindre pour chaque produit/gamme ainsi que des instruments de mesure pouvant servir d'indicateurs. On notera l'importance accordée dans ces programmes à la contribution, individuelle et par groupes, des salariés au contrôle de la qualité, en faisant appel à leur sens des responsabilités. Ce qui ne fait qu'augmenter encore l'importance de la communication interne.

Là où il s'agissait surtout par le passé de formations ad hoc, on voit apparaître des formations stratégiques, planifiées, complétées par un apprentissage "sur le tas". Celui-ci comprend tant l'apprentissage appliqué sous le contrôle d'un instructeur d'entreprise que l'apprentissage résultant de la communication entre collègues et avec le chef de groupe. Les opérateurs des sections étudiées font davantage preuve d'esprit critique et sont plus communicatifs. Comme ils ont plus de res-

"Ils (les opérateurs) ont appris à remettre en question des manipulations qui étaient automatiques, s'intéressent à la meilleure manière de résoudre un problème et sont disposés à apprendre l'un de l'autre. "Apprendre" fait désormais partie intégrante et naturelle du travail."



“Le parcours qu’effectue l’apprenti pour devenir travailleur complet (“allround”) est un apprentissage informel, mais organisé (...)”

“Pour être reconnue en tant qu’entreprise satisfaisant aux normes ISO, l’entreprise devait établir une description détaillée des diverses tâches et fonctions et dresser l’inventaire des risques et problèmes. Ces descriptions constituent une excellente base pour les discussions au sein des groupes de production et pour la mise au point de formations spécifiques pour un poste déterminé.”

ponsabilités, on voit apparaître une sorte de “contrôle logistique” des phases préalables et consécutives du processus: les opérateurs ne se limitent plus à leur propre activité mais contrôlent également le travail fourni par d’autres. Ils ont appris à remettre en question des manipulations qui étaient automatiques, s’intéressent à la meilleure manière de résoudre un problème et sont disposés à apprendre l’un de l’autre. “Apprendre” fait désormais partie intégrante et naturelle du travail. Il arrive plus souvent que des opérateurs prennent eux-mêmes l’initiative de demander des explications à un instructeur d’entreprise, à un chef ou à un collègue. Ils ont également la possibilité de se spécialiser et de pouvoir ainsi aider tous leurs collègues dans un certain domaine. La “possession” d’une certaine formation ou de certaines capacités s’en trouve grandement stimulée. La stratégie des carrières tient compte de cette évolution par une reconnaissance des capacités générales et spécialisées. Auparavant, le niveau maximum que pouvait atteindre un opérateur était celui d’opérateur général (“all-round”); désormais, en alliant formation et expérience, un opérateur peut devenir spécialiste.

L’usine de mastic et de résines synthétiques

Si l’acquisition de routine dans la commande des machines se fait moins importante dans l’industrie de transformation en général, elle joue encore un rôle important dans notre deuxième étude de cas, où le processus de travail n’a pas beaucoup changé. L’usine en question, qui produit du mastic et des résines synthétiques, travaille directement pour le marché des consommateurs; la structure des fonctions y a été profondément modifiée et le niveau de qualité s’est sensiblement accru sans pour autant que le processus de production soit beaucoup transformé. Certains éléments du processus ont été automatisés, certes, mais il s’agit toujours d’un processus de production comprenant des étapes distinctes de manipulations à commande manuelle. Dans ce cas, l’innovation consiste surtout à contrôler et à améliorer la qualité de la production, et ce en raison des nouvelles contraintes du marché et de la législation. On distingue deux phases dans le processus de rénovation. Le choix d’une stratégie innova-

trice d’organisation, dans un premier temps, s’est révélé très utile pour répondre aux nouveaux problèmes auxquels avait à faire face l’entreprise. Le nouveau mode d’organisation (par groupes de production) a été choisi en raison des problèmes de personnel. Dans un deuxième temps, lorsque l’entreprise fut confrontée à l’augmentation de la qualité (norme ISO) la nouvelle structure par groupe de production s’avéra un bon point de départ.

La première phase du processus d’innovation consistait à mettre en oeuvre le concept de groupe de production. Dans la pratique, il s’agissait d’ajouter aux fonctions de production exécutives les petites tâches d’entretien et le contrôle de la qualité. Dans la nouvelle structure, le planning quotidien de la production se fait également sur le lieu de travail. Le travail s’en trouve diversifié, les tâches sont plus complexes et le personnel devient plus autonome, avec une plus grande marge d’action. Plus question à présent de perdre de vue l’ensemble du processus ainsi que les aspects de qualité et de sécurité. La transformation de l’organisation du travail est liée à une transformation de la structure des fonctions. L’entreprise a instauré un plan de carrière, permettant aux travailleurs de passer du rang d’apprenti à celui d’ouvrier de production “allround” avec, en principe, des possibilités de promotion vers les postes inférieurs de gestion. La formation se fait surtout sur le lieu de travail sous la supervision d’un chef ou d’un collègue expérimenté et par alternance de fonctions. Le système d’appréciation du personnel tient compte tant de la formation et de l’apprentissage sur le lieu de travail (surtout par le biais d’une alternance de tâches et de fonctions) que de la contribution au processus d’apprentissage d’autres travailleurs. Ainsi, grâce à la classification des fonctions et au système d’appréciation, l’entreprise évalue et récompense les connaissances acquises. Le parcours qu’effectue l’apprenti pour devenir travailleur complet (“allround”) est un apprentissage informel, mais organisé, qui permet aux travailleurs d’apprendre à exécuter diverses tâches dans le processus de production grâce aux explications et au soutien de leurs chefs et collègues. Simultanément, ils acquièrent une vue d’ensemble de la production, prennent conscience de l’importance de l’aspect de



qualité et apprennent à planifier le processus. Parallèlement à cet apprentissage par roulement de fonctions, l'entreprise fait une place importante à la concertation au sein des groupes de production. Celle-ci doit encourager les échanges et permettre aux travailleurs de parler des problèmes auxquels ils sont confrontés.

Au cours de la deuxième phase du processus d'innovation, là où il s'agissait d'obtenir une reconnaissance selon les normes ISO-9000 (normes internationales de qualité) et où les aspects d'environnement et de sécurité jouaient un rôle plus important, l'entreprise s'est surtout attachée à la formation formelle. L'objectif des normes ISO encourageait à formaliser les connaissances. Or il y a interaction entre la formalisation du processus de production et celle de la formation. Pour être reconnue en tant qu'entreprise satisfaisant aux normes ISO, l'entreprise devait établir une description détaillée des diverses tâches et fonctions et dresser l'inventaire des risques et problèmes. Ces descriptions constituent une excellente base pour les discussions au sein des groupes de production et pour la mise au point de formations spécifiques pour un poste déterminé. Les qualifications de base (Néerlandais, calcul) sont nécessaires pour améliorer le fonctionnement des groupes de production, pour pouvoir utiliser des règles de production et de sécurité, et pour rendre la formation professionnelle accessible. Or cette formation professionnelle est nécessaire pour satisfaire aux normes de qualité requises. Les formations sont axées spécifiquement sur la pratique professionnelle et sont données sur le lieu de travail même. Tant pour les qualifications de base que pour les formations professionnelles, l'entreprise a mis au point des cours spécifiques sur la base d'exemples et de projets liés directement à la pratique professionnelle dans l'entreprise. L'un des projets consiste à évaluer les aspects de sécurité sur le lieu de travail des travailleurs en question et ce selon des critères donnés dans le matériel didactique. Les élèves sont encouragés à interroger leurs chefs sur leurs cours, et les chefs, à leur tour, sont formés pour pouvoir leur répondre.

L'amélioration du potentiel d'apprentissage

Les études de cas montrent les possibilités et les problèmes qui se présentent lorsqu'une entreprise veut améliorer son potentiel d'apprentissage et intégrer apprentissage et formation sur le lieu de travail. Les exemples illustrent également que tant les entreprises à technologie avancée (cas 1) que celles où le processus est relativement simple (cas 2) peuvent innover et devenir qualifiantes. Une nouvelle politique de formation fait actuellement son apparition dans l'industrie de transformation: une politique plus stratégique et davantage intégrée dans la politique de l'entreprise, caractérisée par l'interaction entre formation et apprentissage sur le lieu de travail. On tend plutôt à former des travailleurs ayant une formation et des capacités diversifiées de façon à pouvoir les utiliser pour des fonctions différentes. La main-d'oeuvre doit avoir une connaissance plus abstraite du système, apprendre à communiquer, planifier et organiser et avoir davantage de responsabilités pour leur propre travail, devenu plus complexe.

L'étude montre bien que les entreprises peuvent influencer différents aspects du potentiel d'apprentissage. Ainsi, une entreprise peut améliorer ce potentiel en améliorant le niveau de formation de sa main-d'oeuvre et en mettant au point des formes actives d'apprentissage (leur faire poser des questions, leur faire réaliser un certain travail au sujet de leur fonction). Les travailleurs se montreront plus disposés à apprendre si l'entreprise récompense les processus d'apprentissage, encourage la main-d'oeuvre à poser des questions et instaure la fonction de manager de ligne de production; ceux-ci doivent être qualifiés pour encadrer les nouveaux travailleurs, leur donner du feedback et répondre à leurs questions. L'offre formative s'en trouve également accrue.

Nous avons vu diverses manières de créer un cadre de travail encourageant le personnel à apprendre grâce à la création de fonctions diversifiées et complètes, permettant d'acquérir de l'expérience avec de nouveaux problèmes, produits, matériaux ou avec d'autres défis, fonctions qui se caractérisent aussi par les possibilités

"(...) une entreprise peut améliorer ce potentiel en améliorant le niveau de formation de sa main-d'oeuvre et en mettant au point des formes actives d'apprentissage (...)"

"Les travailleurs se montreront plus disposés à apprendre si l'entreprise récompense les processus d'apprentissage, encourage la main-d'oeuvre à poser des questions et instaure la fonction de manager de ligne de production (...)"



“L’objectif des entreprises doit être d’augmenter le nombre d’activités et d’auxiliaires stimulant et améliorant l’apprentissage sur le lieu de travail et ce, si possible, dans le cadre de la pratique professionnelle quotidienne.”

“Le plus important est sans doute d’augmenter possibilités d’apprentissage du travail lui-même (diversification des fonctions; apprendre à résoudre des problèmes) ainsi que des moments formatifs résultant de la communication entre collègues et chefs.”

d’organisation internes et externes et par les contacts sociaux. Nous avons également analysé diverses formes de culture d’organisation, basées sur une plus grande autonomie et participation des travailleurs, un plan de carrière et un cadre d’apprentissage positif. Les nouvelles contraintes de qualification entraînent un accroissement de l’effort formatif, mais également le renforcement d’un nouveau type de processus d’apprentissage sur le lieu de travail et d’apprentissage lors de l’exécution de la tâche elle-même (grâce au roulement). Il s’agit dans ce cas d’améliorer l’interaction entre formation et processus d’apprentissage individuel ou collectif sur le lieu de travail même. Comme ces changements ne sont pas accidentels, il faut privilégier la combinaison de cours formels (axés le plus possible sur le travail même) et l’apprentissage sur le lieu de travail. L’objectif des entreprises doit être d’augmenter le nombre d’activités et d’auxiliaires stimulant et améliorant l’apprentissage sur le lieu de travail et ce, si possible, dans le cadre de la pratique professionnelle quotidienne. Et il ne s’agit pas

uniquement d’utiliser du matériel formatif axé sur le lieu de travail (sujets, exemples, missions pratiques). Le plus important est sans doute d’augmenter les possibilités d’apprentissage du travail lui-même (diversification des fonctions; apprendre à résoudre des problèmes) ainsi que des moments formatifs résultant de la communication entre collègues et chefs. Le manager de groupe est responsable des conditions secondaires et de l’organisation globale, dans les limites et suivant les objectifs définis par l’entreprise. Ce qui signifie un accroissement des tâches de coordination, motivation, stimulation et formation du dirigeant. Ce dernier joue donc un rôle essentiel, par l’attribution des différentes activités aux travailleurs, dans la structuration des possibilités d’apprentissage sur le lieu de travail. La création de groupes de production et de fonctions intégrées améliore les possibilités d’apprentissage, et les principaux aspects de l’apprentissage résident dans le rôle du chef, le roulement des fonctions ainsi que l’encadrement et les explications des collègues.

Références bibliographiques

Baitsch, C. & Frei, F. (1980). *Qualifizierung in der Arbeitstätigkeit*. Bern: Verlag Hans Huber.

Bilderbeek, R.H., Alders, B.C.M. & Buitelaar, W.L. (1992). *Procesgericht produceren. Vernieuwing in organisatie, functies en kwalificaties*. Den Haag: COB/SER.

Brown, J.S., Collins, A. & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18, 32-42.

Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding. An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy.

Engeström, Y. (1994). *Learning for change: new approach to learning and training in companies*. Geneva: ILO.

Frei, F., Duell, W. & Baitsch, C. (1984). *Arbeit und Kompetenzentwicklung. Theoretische Konzepte zur Psychologie arbeitsimmanenter Qualifizierung*. Bern: Verlag Hans Huber.

Hoof, J. van (1991). Balanceren tussen prestaties en tegenprestaties. Een bijdrage aan de discussie over de veranderende rol van het personeelsbeleid. *Tijdschrift voor Arbeidsmarktvraagstukken*, 7, 3, 56-63.

Jong, J.A. de (1991). Vormen van opleiding op de werkplek. Peters, J.J., Ommeren, R.J.J.M., Schramade, P.W.J. & Thijssen, J.G.L. (Red.) *Gids voor de Opleidingspraktijk*. Houten: Bohn, Stafleu, Van Loghum, deel 6.20 Jon, 1-15.

Matthews, D., Oates, T., Levy, M. & Work Based Learning Project Team (1992). *Work based learning - Strategies for structuring learning opportunities in the workplace and implementing work based learning*. Bristol: The Staff College.

Méhaut, Ph. & Delcourt, J. (1993). *The role of the enterprise in generating qualifications. The training impact of work organization*. Draft-report. Berlin: CEDEFOP.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge/New York: Cambridge University Press.

Nyhan, B. (1991). *Developing People’s Ability to Learn*. Brussels: Eurotecnet/EIP.

Onstenk, J.H.A.M. (1992). Skills needed in the work place. Tuijnman, A. & Kamp, M. van der, *Learning across the lifespan*. London: Pergamon Press, 137 - 156.

Onstenk, J.H.A.M. & Voncken, E. (1993). *Kwalificatieverwerving in de onderneming. Samenvatting en conclusies van de Nederlandse macrostudie en casestudies*. Intern rapport. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Onstenk, J.H.A.M. (1994). *Leren en opleiden op de werkplek. Een verkenning in zes landen*. Bunnik: A&O/MGK.

Raizen, S. (1994). Learning and Work: The Research Base. In: OECD (Ed.). *Vocational Education and*

Training for Youth: Towards coherent Policy and Practice. Paris: OECD, 69-114.

Scribner, S. (1984). Studying work intelligence. Lave, J. & Rogoff, B. (Eds.), *Everyday cognition: its development in social context*. Cambridge, Ma.: Harvard University Press, 9-40.

Simons, P.R.J. (1990). *Transfervermogen*. Oratie. Nijmegen: KUN.

Stahl, T., Nyhan, B. & D’Aloja, P. (1993). *The learning Organisation. A Vision for Human Resource Development*. Brussels: Eurotecnet Technical Assistance Office,

Steijn, A.J. & Witte, M.C. de (1992). *De Januskop van de industriële samenleving. Technologie, arbeid en klassen aan het begin van de jaren negentig*. Alphen a.d. Rijn: Samsom Bedrijfsinformatie.

WEBA (1989). *Functieverbetering en organisatie van de arbeid. Welzijn bij de arbeid (WEBA) gelet op de stand van de arbeids- en bedrijfskunde*. Voorburg: Directoraat van de Arbeid van het Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid.

Windolf, P. (1981). *Berufliche Sozialisation. Zur Produktion des beruflichen Habitus*. Stuttgart: F. Enke Verlag.



L'apprentissage professionnel dans le contexte des processus d'innovation dans l'entreprise - implications pour la formation professionnelle

Un environnement transformé

De nombreux indices montrent que le système du travail salarié est en train de connaître une transformation de ses structures. Il ne s'agit pas seulement de la transformation progressive de la société industrielle en une société de services, mais aussi d'une évolution de la dynamique de l'organisation de la production et de l'administration, qui sur la base des nouvelles technologies de l'information, de la communication et des systèmes de commande annonce une transformation de la stratégie de l'exploitation de la force de travail par l'entreprise, qui ne manquera pas d'avoir de nombreuses répercussions sur les qualifications (cf. Baethge 1988). Cette tendance n'est certainement pas généralisée, et la quasi-totalité des études récentes consacrées à cette évolution parlent donc plutôt prudemment d'une amorce de réorientation de l'organisation du travail, depuis des formules de rationalisation d'esprit taylorien vers des formes de travail davantage globales et intégrées. Ceci ne revient pas à affirmer que tout travail non qualifié, monotone et restrictif serait supprimé du jour au lendemain, mais on peut parler tout au moins d'une tendance vers une conversion de la rationalisation, les nouvelles formules misant de plus en plus sur le potentiel de flexibilité du travail humain et cherchant à utiliser de façon réfléchie la qualification des travailleurs.

Ces tendances à la reconversion sont encouragées

(1) par la nette augmentation au cours de la dernière décennie de l'offre de travailleurs qualifiés dans la quasi-totalité des domaines du travail salarié, que les entreprises intègrent délibérément dans leurs prévisions,

(2) par la prise de conscience qu'une nation industrielle comme l'Allemagne peut s'imposer sur le marché plutôt par des produits de haute qualité, une diversification des produits et une individualisation des produits que par une production de masse,

(3) enfin par la prise de conscience, qui se généralise dans les secteurs productifs et davantage encore dans les secteurs administratifs, que c'est avec des travailleurs qualifiés opérant dans une organisation ouverte aux innovations que l'on peut le mieux satisfaire les besoins de la clientèle sur le marché.

Cette évolution implique pour les travailleurs de nouvelles exigences de qualification. Dans le secteur de la production, le nouveau type de travail n'a plus grand-chose de commun avec le travail de fabrication traditionnel directement axé sur la production, mais vise surtout à des travaux indirects de planification, de commande et de contrôle, dont la principale mission est d'assurer le bon fonctionnement et la continuité du cycle des systèmes mécanisés et d'améliorer le taux d'utilisation des nouveaux équipements. Les travailleurs ainsi requis devront posséder un haut niveau de connaissances théoriques. Il leur faudra par ailleurs de bonnes connaissances des produits et des



Gisela Dybowski

Directrice adjointe du Département "Recherche sur les programmes pédagogiques" à

l'institut fédéral de la formation professionnelle (BIBB) Berlin. Avait auparavant travaillé pendant de nombreuses années dans des projets consacrés à l'"humanisation du monde du travail", notamment dans les domaines du développement du personnel et de l'organisation ainsi que de la qualification.

Le débat sur les formes futures de formation professionnelle ne porte plus seulement aujourd'hui sur les impératifs, au niveau des contenus, de généralisation et de transférabilité des éléments de qualification. Ces impératifs font apparaître sous un jour nouveau l'organisation des processus d'apprentissage et donc la question des méthodes de formation professionnelle. L'évolution de ces impératifs est étudiée notamment dans le contexte des processus de développement de l'organisation et du personnel dans l'entreprise.



“De nombreux indices montrent que le système du travail salarié est en train de connaître une transformation de ses structures.” Ceci annonce “(...) une transformation de la stratégie de l’exploitation de la force de travail par l’entreprise, qui ne manquera pas d’avoir de nombreuses répercussions sur les qualifications (...)”

“Cette évolution implique pour les travailleurs de nouvelles exigences de qualification dans le secteur de la production (...). Dans le domaine administratif, des études (...) parviennent à des résultats analogues (...)”

“Ces mutations dans la production et l’administration représentent un côté des changements croissants des qualifications professionnelles (...)”

“L’autre côté est la question de savoir si et dans quelle mesure la formation professionnelle soutient l’allure de ces changements.”

processus, mais aussi une bonne part d’expérience et de dextérité pour pouvoir intervenir de façon rapide et ciblée en cas de perturbation de la production. Il leur faudra enfin accuser un haut niveau de flexibilité, de créativité, d’aptitude à coopérer et de propension à apprendre, afin de pouvoir sans peine soutenir le rythme de plus en plus rapide des restructurations de la production et s’accommoder de l’évolution et de l’intégration des fonctions et des tâches entre production et gestion.

Dans le domaine administratif, des études (Baethge/Oberbeck 1986) parviennent à des résultats analogues, mais à partir d’une situation initiale différente, la division taylorienne du travail n’ayant atteint que dans des domaines marginaux la densité longtemps typique pour la production. Là où les processus de rationalisation dans l’administration visent surtout à assurer une meilleure transparence des processus de l’entreprise et à pouvoir réagir de façon plus rapide et flexible grâce à une conjonction des flux d’information, on observe dans les activités commerciales consacrées au marché et à la clientèle un début d’instauration d’une nouvelle organisation du travail caractérisée par

- l’augmentation de la complexité des contenus et l’élargissement des tâches,
- la densification du travail et la concentration sur des faits complexes,
- le resserrement des structures quant au temps affecté à la prise de décisions.

Conséquences pour l’organisation et l’aménagement de la formation professionnelle

Ces mutations dans la production et l’administration représentent un côté des changements croissants des qualifications professionnelles que l’on peut aujourd’hui le mieux décrire comme des exigences au niveau

- de la réflexion globale: savoir penser et agir “en corrélation”, s’y retrouver dans des systèmes complexes et appréhender les corrélations réciproques,

- du renforcement des aptitudes à communiquer et à coopérer,

- de la capacité d’innovation, de l’imagination créatrice et de l’aptitude conceptuelle.

L’autre côté est la question de savoir si et dans quelle mesure la formation professionnelle soutient l’allure de ces changements. En effet, ces exigences renvoient à des qualifications qui ne peuvent être acquises simplement par l’expérience du travail et de la profession, mais pas non plus de façon uniquement cognitive dans des séminaires et des cours. Elles nécessitent en revanche

- une plus grande imbrication du travail et de l’apprentissage dans la formation initiale et continue et l’encouragement des compétences d’auto-apprentissage collectif,

- une association systématique de l’apprentissage intentionnel et des processus d’apprentissage marqués par l’expérience dans l’activité professionnelle pratique,

- l’intégration de l’apprentissage théorique et pratique et une extension des contenus professionnels pour y inclure des éléments d’interdisciplinarité et de promotion de la personnalité,

- l’apprentissage auto-organisé et coopératif au sein du groupe,

- une participation active des intéressés à l’aménagement des processus d’apprentissage.

Les interrogations de la recherche sur la formation professionnelle et les démarches de réaménagement de la pratique de la formation professionnelle se concentrent donc depuis quelques années notamment sur trois aspects:

- (1) sur la modernisation et l’élargissement des contenus spécifiques de la formation professionnelle, qui, en s’orientant sur les principes qui viennent d’être évoqués, visent surtout à une intégration systématique des technologies informatiques modernes dans la formation professionnelle initiale et continue. Plus que la seule formation de qualifications de maîtrise technique de certains instruments de tra-



vail, c'est-à-dire de qualifications spéciales, l'accent de ces projets porte sur la compréhension de systèmes techniques et de corrélations complexes, les capacités de résolution de problèmes et la promotion de la réflexion globale. Il s'agissait donc d'élaborer dans le domaine tant technico-industriel que commercial des formules ouvrant des possibilités d'apprentissage dans des situations d'orientation, des contextes simulés et des systèmes cognitifs. Les jeux d'entreprise et les études de cas sont des éléments essentiels de ces formules. On s'efforce en y recourant d'élucider des corrélations complexes dans l'entreprise et l'activité et de promouvoir les capacités décisionnelles. La simulation d'équipements et de processus techniques complexes doit permettre en outre de promouvoir l'action analytique systématique (par exemple pour le diagnostic et l'élimination de perturbations) et le travail basé sur l'expérience. Comme pour la formation des pilotes de ligne, certaines entreprises de process utilisent d'ores et déjà des simulateurs d'installations complexes de production aux fins de formation (cf. Dehnbostel et al. 1992).

L'utilisation accrue des nouvelles technologies de l'information et de la communication se traduit en même temps par une redéfinition du travail et des tâches, qui exigent des profils de qualification plus larges et donc des offres interdisciplinaires (qualifications additionnelles) dans la formation initiale et continue. Des formules pilotes et projets pratiques de conception récente expérimentent ainsi actuellement des contenus et des démarches méthodologiques didactiques visant surtout, parallèlement à la maîtrise de connaissances et capacités professionnelles, à l'acquisition de compétences de réflexion et de travail interdisciplinaire.

(2) En second lieu, d'autres projets pratiques et formules pilotes se concentrent sur l'apprentissage au poste de travail (cf. Dehnbostel/ Holz/ Novak 1992). Après que les grandes et moyennes entreprises aient depuis des décennies continuellement réduit la formation au sein du processus de travail en faveur de formations délocalisées et centralisées, on observe maintenant la tendance inverse: les temps de formation au poste de travail ou à son voisinage immédiat augmentent. Cette

réorientation se manifeste dans la création de "stations d'apprentissage" ou "îlots d'apprentissage" dans les unités de production dans l'entreprise, soutenue par de nombreux projets pilotes. Ces projets pilotes, engagés en 1990 à l'Institut fédéral de la formation professionnelle (BIBB), ont pour objet d'élaborer et d'expérimenter de nouveaux dispositifs intégrant apprentissage et travail et de nouvelles combinaisons de lieux d'apprentissage. Le travail guidé par l'expérience et l'apprentissage pédagogiquement systématique sont intégrés dans ces "îlots d'apprentissage" ou "stations d'apprentissage". Il ne s'agit plus de la formule traditionnelle du "learning by doing", de l'apprentissage par l'action, mais d'une formule au titre de laquelle les tâches font l'objet dans une optique pédagogique d'une planification, d'une réalisation et d'une évaluation systématiques.

La forme typique d'apprentissage dans les "îlots/stations d'apprentissage" est celle de l'apprentissage et du travail en équipe. Deux motifs surtout militent en faveur de cette forme de travail et d'apprentissage: d'une part, les "îlots d'apprentissage" et "stations d'apprentissage" se conçoivent comme des lieux pilotes d'expérimentation de nouvelles formules d'aménagement du travail et de la technique, où le travail collectif (en équipe) a priorité, et d'autre part, l'apprentissage collectif est favorisé pour des raisons pédagogiques, pour permettre l'apprentissage auto-organisé et promouvoir le développement des compétences sociales.

Un aspect essentiel de ces projets pilotes est l'élaboration pour le travail dans les îlots d'apprentissage de catalogues d'objectifs pédagogiques formulant des contenus et des objectifs professionnels, méthodologiques et sociaux, parmi lesquels notamment des objectifs interdisciplinaires, des objectifs de gestion de l'entreprise et des objectifs d'aménagement du travail et de la technique. C'est en équipe que le travail est conçu, réalisé et examiné pour dégager les processus, les erreurs et les possibilités d'amélioration. Dans les îlots d'apprentissage, le formateur joue essentiellement le rôle d'un accompagnateur du processus et d'un animateur du groupe. Il s'agit en même temps d'un travailleur qualifié dans le service concerné de l'entreprise.

***"Les interrogations de la recherche sur la formation professionnelle et les démarches de réaménagement de la pratique de la formation professionnelle se concentrent donc depuis quelques années notamment sur trois aspects: (...)
- la modernisation et l'élargissement des contenus spécifiques de la formation professionnelle,
- l'apprentissage au poste de travail,
- le développement des méthodes d'enseignement et d'apprentissage."***



“(…) le transfert et l'évaluation de cette forme d'organisation de la formation professionnelle en sont encore à leurs débuts.”

“(…) il ne s'agit plus seulement de transmettre dans la formation professionnelle des connaissances et des aptitudes, mais de promouvoir des compétences.”

“Ces tendances à la modernisation et à l'élargissement des contenus professionnels, au développement des possibilités d'apprentissage dans le processus de travail et à la différenciation des méthodes d'enseignement et d'apprentissage impliquent cependant une évolution de la mission et du rôle des ‘personnels de qualification’. (...) Ils assument bien plus le rôle de formateurs soutenant sur le terrain en tant que ‘conseillers de processus’ la qualification et le développement organisationnel (...)”

Les projets pilotes étant pour la plupart en cours, on ne peut encore dresser un bilan définitif, et le transfert et l'évaluation de cette forme d'organisation de la formation professionnelle en sont encore à leurs débuts. Les résultats obtenus jusqu'ici confirment toutefois l'hypothèse que dans les processus modernes et ultra-technologiques de travail, des formules intégrant travail et apprentissage sont devenues possibles et indispensables.

(3) Une troisième démarche d'innovation dans la formation professionnelle porte sur le développement des méthodes d'enseignement et d'apprentissage. Un renforcement de la diversité méthodologique dans la formation initiale et continue s'impose, car il ne s'agit plus seulement de transmettre dans la formation professionnelle des connaissances et des aptitudes, mais de promouvoir des compétences. Posséder de telles compétences, c'est aujourd'hui savoir dans une situation donnée agir de façon à maîtriser de façon autonome la situation et les exigences. Il ne suffit pas pour cela d'avoir des connaissances et aptitudes professionnelles, mais il faut aussi disposer de capacités de communication et de coopération, de l'aptitude à penser et agir au sein de systèmes et de corrélations. Il s'agit d'assumer des responsabilités et de faire preuve de créativité. Or, ces compétences ne peuvent plus être transmises par la méthode classique “en quatre phases” (explication, démonstration, imitation, entraînement) ou dans des séminaires. Elles impliquent bien au contraire des possibilités et des méthodes d'apprentissage encourageant le travail autonome individuel ou collectif, l'apprentissage expérimental par la recherche des erreurs, la résolution de problèmes dans des projets et l'apprentissage en situation et par la découverte.

A partir de nombreux projets pilotes encouragés par le BIBB, diverses innovations méthodologiques se sont ces dernières années implantées dans la pratique de la formation professionnelle. Certaines de ces méthodes ont notamment connu une ample diffusion:

□ la méthode des **texte-guides**; elle s'efforce, à partir d'interrogations préparées, de mettre les apprenants en mesure de maîtriser de façon autonome une tâche,

non pas par des prescriptions directes, mais par des questions et textes déterminés permettant de résoudre de façon autonome la tâche.

□ la méthode des **projets**; il s'agit en fait d'une méthode relativement ancienne, pratiquée dès les années 80 dans la formation technico-industrielle. Elle est toutefois nouvelle dans le domaine commercial, et est aujourd'hui souvent utilisée pour préparer ensemble des apprentis à une fonction plus complexe.

□ l'**apprentissage en situation et par la découverte**: son point de départ est que les jeunes sont curieux et que la curiosité est la base pour saisir et appréhender des faits nouveaux. Parallèlement aux contenus professionnels nouveaux, cette méthode vise surtout à promouvoir l'autonomie et la personnalité des jeunes.

□ l'**apprentissage en groupe**: cette forme d'apprentissage doit elle aussi être considérée comme une méthode autonome d'apprentissage, introduite dans de nombreuses entreprises et écoles avant même la généralisation du travail en équipe dans le processus de travail. La planification, la réalisation et l'évaluation précises des tâches relèvent de l'apprentissage en groupe au même titre que les ententes internes et la représentation du groupe par un porte-parole. Cette forme de coopération et d'auto-organisation permet aux jeunes de faire des expériences du monde du travail et de l'univers social qui marqueront bien plus fortement leur perception de la société et leurs normes et attitudes sociales et démocratiques que ne pourrait le faire la transmission abstraite de préceptes.

Par ailleurs, on commence à essayer d'intégrer dans la formation professionnelle des expériences de la pratique artistique et de l'“éducation esthétique” (cf. Brater et al. 1984). Des projets pilotes ont à cet effet été menés par le passé dans certaines entreprises ainsi que dans le cadre d'établissements publics, mais ces démarches n'ont guère dans la pratique été reprises et développées. Une raison en est que ces démarches s'orientaient surtout sur le développement de la personnalité. Or, il importerait justement de voir bien davantage dans ces expériences de la pratique artistique des éléments intégrant



tant du développement de la personnalité que de l'activité professionnelle concrète, et de surmonter ainsi la distinction que l'on continue de faire dans l'action entre le cognitif et le rationnel d'une part et le sensible et le vécu d'autre part.

De nouvelles exigences pour les personnels de formation initiale et continue

Ces tendances à la modernisation et à l'élargissement des contenus professionnels, au développement des possibilités d'apprentissage dans le processus de travail et à la différenciation des méthodes d'enseignement et d'apprentissage impliquent cependant une évolution de la mission et du rôle des "personnels de qualification". En effet, leurs fonctions résideront désormais moins dans la direction de séminaires et les tâches d'enseignement. Ils assument bien plus le rôle de formateurs soutenant sur le terrain en tant que "conseillers de processus" la qualification et le développement organisationnel et déterminant à partir de la situation concrète les actions spécifiques à engager afin de les traduire en mesures adéquates de qualification. Ces formules d'encadrement de proximité et de qualification décentralisée sur place impliquent toutefois un optimum d'ouverture d'esprit et de coopération de la part des services du personnel et de la formation tout comme des services concernés. En effet, indépendamment de l'attribution des compétences pour les personnels de qualification, les services du personnel et de la formation doivent apporter leur soutien conceptuel et méthodologique à l'encadrement et à la qualification sur place, tout comme les cadres des services con-

cernés doivent assurer conseils, planification et coordination afin d'étayer ce processus sur le plan organisationnel et institutionnel.

La formation professionnelle en tant qu'élément central du développement de l'organisation et du personnel impose ainsi des exigences nouvelles et très complexes à l'organisation de la qualification dans l'entreprise (cf. Dybowski/ Haase/ Rauner/ Schmidt 1993). En effet, pour soutenir les innovations non seulement du point de vue technique, mais aussi dans l'optique de la qualification et du personnel, les processus d'apprentissage doivent viser à la création de compétences pour l'utilisation de la technique, la participation et l'aménagement, et donc parallèlement à la qualification professionnelle également à des éléments inter-disciplinaires de qualification. Une telle intégration implique toutefois davantage qu'un simple élargissement de l'éventail des contenus des actions de formation professionnelle. Elle implique au contraire une réorientation méthodologique. Au lieu d'une transmission unidirectionnelle des savoirs depuis le sommet, le processus de travail et donc d'apprentissage est aménagé par les intéressés eux-mêmes, qui font l'apport dans la situation d'apprentissage des expériences et des problèmes rencontrés lors du travail, articulant ainsi des besoins vécus de qualification. Le résultat en est non seulement un changement de la pertinence pratique de la qualification: sur le plan méthodologique, cette formule met en place des situations d'apprentissage visant, au lieu des formes traditionnelles associant instructions et prescriptions, à un dialogue d'égal à égal entre les formateurs en tant qu'experts du domaine considéré et les intéressés en tant qu'experts de leur travail.

"(...) pour soutenir les innovations non seulement du point de vue technique, mais aussi dans l'optique de la qualification et du personnel, les processus d'apprentissage doivent viser (...) parallèlement à la qualification professionnelle également à des éléments inter-disciplinaires de qualification."

Une telle intégration "(...) implique au contraire une réorientation méthodologique. Au lieu d'une transmission unidirectionnelle des savoirs depuis le sommet, le processus de travail et donc d'apprentissage est aménagé par les intéressés eux-mêmes, (...) sur le plan méthodologique, cette formule met en place des situations d'apprentissage (...)"

Bibliographie

Baethge, M., 1988: Neue Technologien, berufliche Perspektiven und kulturelles Selbstverständnis: Herausforderung an die Bildung. Dans: DGB (éd.): Gesellschaft und Betrieb für die Menschen gestalten: Umfassende Bildung für alle! 5. bildungspolitische Konferenz des DGB, 19./20.11.87, Dusseldorf, p. 31-43

Baethge, M., Oberbeck, H., 1986: Zukunft der Angestellten. Neue Technologien und berufliche Perspektiven in Büro und Verwaltung. Frankfurt/ New York

Brater, M. et al.: Kunst in der beruflichen Bildung. Munich 1984

Dehnbostel, P. et al. (éd.): Neue Technologien und berufliche Bildung. Modellhafte Entwicklungen und theoretische Erkenntnisse. Berichte zur beruflichen Bildung, n°151. Editeur: Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin 1992

Dehnbostel, P., Holz, H., Novak, H. (éd.): Lernen für die Zukunft durch verstärktes Lernen am Arbeitsplatz. Dezentrale Aus- und Weiterbildungs-

konzepte in der Praxis. Berichte zur beruflichen Bildung, n°149. Editeur: Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin 1992

Dybowski, G., Haase, P., Rauner, F., Schmidt, H. (éd.): Berufliche Bildung und betriebliche Organisationsentwicklung. Anregungen für die Berufsbildungsforschung. Brême 1993



Georg Spöttl

Activité d'ingénieur d'essais, d'enseignant, de chargé de cours et de maître de conférences. A partir de 1985, chef de



projet d'un centre de formation professionnelle à Al-Taïf (Arabie Saoudite) et à partir de 1987, conseiller gouvernemental et planificateur de la formation professionnelle à Riyadh (Arabie Saoudite).

Depuis 1992, travaille à l'Institut de technique et formation de l'université de Brême. Recherche en didactique professionnelle, responsable de projets de recherche dans le secteur automobile.

Jusque vers la fin des années 70, les qualifications requises des salariés du secteur de la réparation automobile n'avaient guère bougé. Le considérable changement intervenu depuis trouve sa manifestation dans la tendance vers la station-service de qualité. L'impératif pour cette dernière de soutenir la concurrence internationale entraîne de nombreuses conséquences, par exemple la nécessité d'un profil professionnel de mécanicien auto universellement qualifié et une augmentation des besoins de formation continue. Parmi les différentes stratégies visant à satisfaire ces besoins, l'élaboration de systèmes guidés de travail informatisés à "didactique" intégrée semble particulièrement prometteuse du fait qu'elle associe apprentissage et travail.

Formules novatrices de formation continue: le secteur européen de la maintenance automobile relève le défi

Introduction

L'industrie automobile occidentale a réagi avec succès à la supériorité de la formule japonaise de la "production svelte". De plus en plus, elle poursuit "la mise en place d'une formule efficace de vente et de maintenance", considérée par l'étude du MIT¹ comme l'une des questions primordiales. C'est là que se décide en fin de compte quelle voiture un client achète et s'il est satisfait du service fourni par "son" atelier et son concessionnaire.

Les constructeurs automobiles du monde entier sont aujourd'hui en mesure de proposer des véhicules d'un niveau de qualité comparable. La compétitivité est de moins en moins tributaire des caractéristiques du véhicule lui-même. La qualité du service offert par les concessionnaires et leurs ateliers constitue un atout essentiel dans la concurrence que se livrent les constructeurs.

Dans le secteur automobile, la compétitivité dépend directement de la qualification professionnelle dans le domaine de la maintenance. De plus en plus, la nature et l'ampleur du service de maintenance décident de la survie des marques d'automobiles sur le marché mondial.

Les défis à la station-service de qualité dans la compétition internationale

Compétition sur la qualité et service de qualité

Sans service de maintenance de haute qualité, l'industrie automobile européenne n'est compétitive ni en Europe même, ni sur les marchés extérieurs. Les études FORCE² montrent que dans l'automobile, le changement structurel en direction d'un service de qualité bat son plein. Il a toutefois atteint un niveau très différent dans les divers pays européens, et il est loin d'être achevé.

Au contraire de l'Europe, où le passage de l'atelier automobile artisanal au centre moderne de service de maintenance automobile en est encore à ses débuts, l'évolution est pratiquement achevée aux Etats-Unis d'Amérique. Aux USA, les entreprises automobiles sont plus que jamais des centres de service. Les méga-concessionnaires et les multi-franchisés représentent la forme dominante d'entreprise. Le service de maintenance automobile veut satisfaire le client. Les mécaniciens et le personnel de service doivent fournir des prestations de pointe. Des questionnaires écrits et oraux visent à déterminer la satisfaction du client. Cette dernière devient le critère déterminant du maintien dans l'entreprise et de la carrière des salariés, s'appliquant tant au débutant qu'au directeur général. L'engagement et la qualification des salariés sont entretenus par un emploi toujours précaire et des perspectives individuelles de gain très



élevé, le salaire de base étant toutefois extrêmement faible.

La satisfaction de la clientèle est cependant devenue le critère non seulement du succès de la station-service, mais aussi de la compétitivité internationale d'un constructeur automobile. Constructeurs et vendeurs se voient contraints de tenir compte notamment des exigences diverses récapitulées au **tableau 1**, qui ont pour objet essentiel de combler les désirs du client et d'améliorer les rapports entre constructeur et vendeur. Il importe en même temps de prendre en considération les conditions et dispositions visant notamment à rendre compétitives sur les marchés extérieurs les formules européennes de service de maintenance.

L'évolution des tâches aboutit à une redistribution des tâches

La tendance vers une diversité quasiment indéfinie de modèles d'automobiles, produits de pointe équipés d'une technique hautement intégrée et modulaire, va de pair avec une diminution de la fréquence des réparations. L'allongement des intervalles de maintenance et l'extension des périodes de garantie sont des indices supplémentaires d'une mutation fondamentale dans les entreprises automobiles:

- ❑ les réparations mécaniques classiques perdent en importance en faveur de l'échange de groupes complets (moteur, transmission, éléments de commande, etc.);
- ❑ les compétences liées aux systèmes de diagnostic deviennent de plus en plus importantes et nécessaires;
- ❑ le taux de réparations dans le domaine des groupes informatisés et micro-électroniques est infime;
- ❑ en cas de réparation, on procède à l'échange d'un groupe complet; les réparations à la carrosserie et suite aux accidents augmentent;
- ❑ la principale mission de l'atelier est la formulation du diagnostic et le service de maintenance standard.

La maîtrise de ces tâches implique une connaissance approfondie des systèmes

automobiles (en relation avec la maintenance et les réparations) et surtout une compétence méthodologique:

- ❑ avec quels outils et quels instruments rendre intelligibles le véhicule et son état?
- ❑ comment repérer le plus rapidement possible, avec ou sans appareillage de diagnostic, une défaillance?

L'atelier automobile moderne reflète clairement l'évolution des tâches. Il est orienté surtout sur le service de maintenance, l'entretien et le repérage de défaillances au moyen de systèmes experts et de diagnostic ultra-modernes, et y voit une fonction de soutien à la vente d'automobiles.

Parallèlement à la qualification professionnelle, un sens aigu de la qualité et l'aptitude à effectuer rapidement et correctement une réparation (même sans contrôle de supérieurs hiérarchiques) joueront un rôle de première importance.

Dans le monde entier, le secteur automobile se caractérise dans sa dimension technologique par un haut degré de **convergence**. On trouve partout quasiment les mêmes voitures. De ce fait, toutes les questions relatives au produit qu'est l'automobile ne posent pratiquement aucun problème. Mais lorsqu'on examine les entreprises automobiles ainsi que l'organisation et les contenus du travail dans ce secteur, ou la qualification professionnelle des salariés et les systèmes et institutions nationaux de formation professionnelle continue, on trouve de considérables différences, surtout lorsqu'on étudie la formation professionnelle dans le contexte du développement de l'entreprise (organisation, évolution des tâches) ou dans l'optique du changement technique.

Formes novatrices d'organisation du travail et qualification

La multiplicité des exigences réduit les possibilités de morceler les tâches en activités fragmentaires. Lorsqu'on travaille dans une entreprise automobile dotée d'une organisation proche du client, il faut assumer simultanément plusieurs fonctions. La flexibilité s'impose, faute de quoi on ne peut suivre le rythme rapide de l'évolution des tâches.

“La compétitivité est de moins en moins tributaire des caractéristiques du véhicule lui-même. La qualité du service offert par les concessionnaires et leurs ateliers constitue un atout essentiel dans la concurrence que se livrent les constructeurs.”

“Au contraire de l'Europe, (...) aux USA les entreprises automobiles sont plus que jamais des centres de service.”

“Dans le monde entier, le secteur automobile se caractérise dans sa dimension technologique par un haut degré de convergence. (...) Mais lorsqu'on examine les entreprises automobiles ainsi que l'organisation et les contenus du travail dans ce secteur, ou la qualification professionnelle des salariés et les systèmes et institutions nationaux de formation professionnelle continue, on trouve de considérables différences.”

1) Womack/Jones/ Roos: Die zweite Revolution in der Automobilindustrie, Frankfurt/New York 1993

2) Rauner/Spöttl/Olesen/Clematide: Beschäftigung, Arbeit und Weiterbildung im europäischen Kfz-Handwerk. CEDEFOP 1994



Tableau 1: Exigences multiples vis-à-vis du service de qualité dans le domaine de l'automobile du point de vue de l'entreprise, du client, du constructeur, de la société et de l'Etat

Exigences subjectives vis-à-vis et de la part de l'entreprise	Exigences du client	Exigences découlant des rapports entre vendeur et constructeur	Exigences de la société et de l'Etat
<ul style="list-style-type: none"> - soutien du constructeur pour le produit et la commercialisation - produit de vente facile - véhicule facile à maintenir et réparer - aménagement de l'organisation du service et du travail - aménagement du travail (humain, sûr, varié) - aménagement des rapports avec la clientèle - maintien de la fidélité de la clientèle - chances d'apprentissage dans le processus de travail 	<ul style="list-style-type: none"> - véhicule de conduite confortable - véhicule: maintenance très réduite et longs intervalles d'entretien - véhicule d'entretien facile - service de qualité - conseil et suivi personnalisés - grande sécurité active et passive du véhicule - faibles coûts d'exploitation 	<ul style="list-style-type: none"> - aménagement de la coopération vendeur-constructeur: indépendance de l'atelier et influence du constructeur - une contradiction - atelier: service de qualité optimal - constructeur: service de qualité de pointe et respect des normes de qualité 	<ul style="list-style-type: none"> - dispositions régissant l'autorisation de mise en service - dispositions régissant la sécurité - législation sur l'environnement - fonctionnement écologique et économique des véhicules - faiblesse des émissions et respect de l'environnement - dispositions techniques (par exemple contrôle technique) - normes (DIN/ ISO/ECE/ SAE/ FM-VSS) - grande sécurité passive et active

“La distribution des tâches selon la formule de la spécialisation (...) est très répandue en Europe, malgré la tendance vers la station-service de qualité.

Les offres de formation professionnelle continue constituent une réponse à cette spécialisation (...).”

“Les formules novatrices telles que la ‘formule de la polyvalence’ (...) impliquent un haut niveau de qualification à l’atelier. (...) Cette formule est largement répandue aux USA.”

La conséquence en est une nouvelle définition des champs d'activité: les ateliers qui ne voient aucun avenir pour une spécialisation poussée aménagent les tâches de façon à assurer une haute flexibilité des salariés entre les différents domaines. Les attributions polyvalentes dans les petits ateliers ou l'organisation du travail en équipes satisfont à ces exigences.

La distribution des tâches selon la formule de la spécialisation (un spécialiste exécutant une tâche donnée) est très répandue en Europe, malgré la tendance vers la station-service de qualité. Les offres de formation professionnelle continue constituent une réponse à cette spécialisation: les spécialistes suivent dans l'école de service après-vente “leurs” cours spéciaux.

Les formules novatrices telles que la “formule de la polyvalence” (un travailleur

qualifié assumant une ample gamme d'activités) impliquent un haut niveau de qualification à l'atelier. Elles renforcent la flexibilité de l'organisation de l'entreprise et du travail, de même que la motivation des salariés. Leur satisfaction au travail augmente. Cette formule est largement répandue aux USA. Un mécanicien y effectue tous les travaux sur la voiture et assume la responsabilité de leur exécution correcte. La “formule de la polyvalence” correspond du point de vue technique à l'intégration croissante des systèmes. Dans l'optique du “service de qualité”, elle donne au client la possibilité de s'entretenir directement avec “son” mécanicien. Ceci garantit de bons rapports avec le client.

La formule de l'équipe, une pratique optimale, promet de considérables innovations au niveau de l'organisation et des qualifications. Elle facilite une plus forte



orientation sur le client dans le domaine du service de maintenance et l'intégration des salariés plus âgés ou moins qualifiés. Cette formule nécessite des mécaniciens très qualifiés dotés de compétences d'une grande ampleur. Elle refuse toute rivalité, toute polarisation des qualifications. Les équipes comprennent 5 à 7 personnes, disposent d'une grande latitude d'action et assument une tâche depuis la réception de la commande jusqu'au contrôle final et à la remise du véhicule au client.

La qualification professionnelle dans le secteur de l'automobile est influencée par l'évolution des tâches, résultant d'une quantité de paramètres, et par l'organisation du travail dans une entreprise. C'est la distribution des tâches qui décide des aptitudes demandées. L'évolution des qualifications ne résulte pas automatiquement de l'apparition de l'automobile de haute technicité. Ce qui est décisif, c'est le facteur de transmission des qualifications que constitue la formule d'organisation des entreprises. L'esprit d'équipe et le service svelte, associés à une diminution de la division horizontale et verticale du travail (réduction de la hiérarchie) et à une qualification élevée et ample dans le domaine directement productif (service et vente), nécessitent à l'atelier un travailleur qualifié faisant la preuve de son aptitude dans de nombreux domaines.

Comment réagir au défi global ainsi esquissé? Une réponse judicieuse sur le plan de la pédagogie professionnelle tout comme de la politique de l'emploi est l'élaboration d'un profil professionnel européen d'avenir, pour lequel nous proposons la désignation de **mécatronicien auto**. Sa qualification doit pour l'essentiel englober les points suivants³:

- **savoirs d'orientation et globaux:** de quoi s'agit-il surtout dans la profession?
- **savoirs contextuels:** comment et pourquoi les choses sont-elles liées ainsi et pas autrement?
- **savoirs de détail et fonctionnels:** de quoi s'agit-il spécifiquement dans le travail (spécialisé) et comment les choses fonctionnent-elles?
- **savoirs professionnels approfondis:** comment peut-on expliquer et développer les choses en vertu d'une systématique professionnelle?

Une telle qualification doit avoir pour objectifs l'orientation sur l'automobile dans son ensemble et sur l'utilisation d'outils ultra-modernes, la préparation du conseil au client et de la communication avec le client, et la perspective de participation à l'aménagement de l'organisation du travail. La structuration des contenus a pour point de départ les tâches à accomplir, ce qui permet de remédier à l'abstraction de tous les contenus techniques.

Un coup d'oeil dans nos études sur le secteur de l'automobile aux USA montre que ce qui est en train de se développer chez nous s'y est déjà établi. Chaque réparateur-mécanicien auto a compétence pour l'ensemble du véhicule. Toute distinction entre mécanique auto et électronique auto est absente des ateliers, une exception étant constituée par les spécialistes qui se chargent de réparations particulièrement difficiles.

Entre la compétence professionnelle et la formation continue

Formules divergentes de formation continue chez les constructeurs

L'offre de formation continue des constructeurs répond à la distribution des tâches prévalant dans les entreprises. Des cours de formation professionnelle continue viennent s'y ajouter. Tandis que les constructeurs japonais recherchent une orientation davantage axée sur le produit avec pour objectif une qualification étroitement spécialisée, les études menées aux USA et en Europe révèlent trois formules:

La formule de la spécialisation

Elle s'oriente sur un degré élevé de spécialisation et une division poussée des tâches, mais ignore le changement intervenant dans le secteur automobile.

La formule des multiplicateurs ("en cascade")

Elle constitue une réponse à la nouvelle situation dans les ateliers et vise à la compétitivité et à une meilleure satisfaction de la clientèle.

"L'évolution des qualifications ne résulte pas automatiquement de l'apparition de l'automobile de haute technicité. Ce qui est décisif, c'est le facteur de transmission des qualifications que constitue la formule d'organisation des entreprises."

"Une réponse judicieuse sur le plan de la pédagogie professionnelle tout comme de la politique de l'emploi est l'élaboration d'un profil professionnel européen d'avenir, pour lequel nous proposons la désignation de mécatronicien auto."

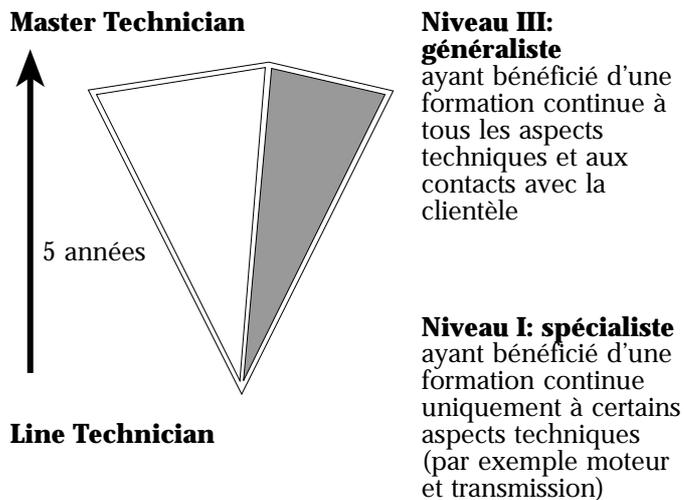
"Tandis que les constructeurs japonais recherchent une orientation davantage axée sur le produit avec pour objectif une qualification étroitement spécialisée, les études menées aux USA et en Europe révèlent trois formules. (...) Aucune des formules ne résout toutefois le problème essentiel: réduire les besoins de formation continue."

3) Un projet détaillé relatif au mécatronicien auto peut être obtenu auprès de l'auteur.

4) Des démarches concrètes de réintégration de "l'apprentissage dans le processus de travail" ont déjà été élaborées pour la production automobile. On ne saurait dire encore dans quelle mesure ces démarches sont appropriées pour le secteur du service de maintenance.



Fig.1: Recul de la spécialisation par la formation continue



Cette formule est celle d'une organisation de la formation continue au titre de laquelle un formateur (lui-même formé dans une école de service après-vente du constructeur) transmet ses connaissances dans le cadre de séminaires internes à l'entreprise. Des cours à distance et des matériels d'auto-apprentissage (multimédia) viennent à l'appui de ces cours.

La formule globale

Elle a pour objectif de mettre chacun des salariés à même de satisfaire aux exigences résultant d'une gamme de tâches de grande ampleur. Il s'agit de renforcer la flexibilité des salariés. Cette formule prévoit en même temps de les préparer à des tâches polyvalentes ou à de nouvelles formes de coopération, par exemple travail en équipe ou intégration active de l'ensemble du personnel dans une culture générale du poste de travail. Des variantes spécifiques de cette formule, par exemple EUROSTEP de NISSAN, doivent assurer pour chaque salarié la mobilité européenne.

Toute formation continue se base sur la qualification professionnelle (initiale). Les constructeurs et les autres entreprises doivent donc lors de la conception de formules et d'offres de formation continue tenir compte de multiples aspects. Ceci s'applique également à l'ampleur et à la portée des mesures. Les tenants des formules de la spécialisation et en cascade s'orientent exclusivement sur les in-

novations au niveau des produits et donnent la priorité aux exigences de qualité auxquelles l'atelier se voit confronté. D'autres poursuivent une formule de qualification à plus long terme et veulent améliorer le service par un niveau élevé de compétence des mécaniciens et l'attachement à long terme du client à l'entreprise. Il s'agit en général des adeptes de la formule globale.

Les constructeurs qui optent pour cette formule organisent la formation continue de telle sorte qu'un mécanicien auto d'un niveau moyen d'accès à la profession dispose au bout d'environ 3 ans d'une qualification globale. Cette formule n'a rien à voir avec la tradition européenne classique de la qualification progressive, où la formation spécialisée ne commence qu'après la formation de base. On peut la décrire de la façon suivante: du spécialiste au généraliste doté d'une vaste compétence professionnelle; elle a été élaborée dans les conditions de concurrence acharnée du marché américain et est pratiquée par TOYOTA, et de façon similaire par FORD. Du point de vue formel, elle se décompose en trois échelons de qualification, dont le troisième ("Master Technician") peut être atteint au bout de cinq ans d'appartenance à l'entreprise, l'itinéraire de formation continue devant avoir été préalablement parcouru dans son intégralité. Le recul de la spécialisation peut être représenté graphiquement par une pyramide (fig.1). Dans cette formule, formation continue et carrière dans l'entreprise sont intimement liées.

On trouve à l'opposé de cette formule celle axée plus encore sur la spécialisation (fig.2). Elle s'oriente davantage sur l'éventail restreint des tâches assumées par le mécanicien et ne définit qu'en vertu de ces tâches les besoins immédiats de formation continue.

Aucune des formules ne résout toutefois le problème essentiel: réduire les besoins de formation continue. Les entreprises et les constructeurs restent confrontés à deux pôles antinomiques:

- il est nécessaire d'améliorer la formation professionnelle continue;
- mais en même temps, la concurrence a renforcé la pression vers la rationalisation.



On peut se demander s'il est possible de concilier des forces aussi contradictoires. Les méthodes suivantes ont jusqu'ici été utilisées:

□ la formation continue est décentralisée et transférée à un échelon moyen ou à celui de l'atelier. A l'échelon moyen, ce sont en Europe surtout les importateurs, les centres de vente et les filiales qui interviennent. Aux USA, ce sont en règle générale les "colleges" qui assument cette fonction.

Les ateliers n'acceptent cependant, pour des raisons de rentabilité, ce processus que de façon très limitée. Ils se considèrent comme des stations-service et non pas comme des organismes de formation continue.

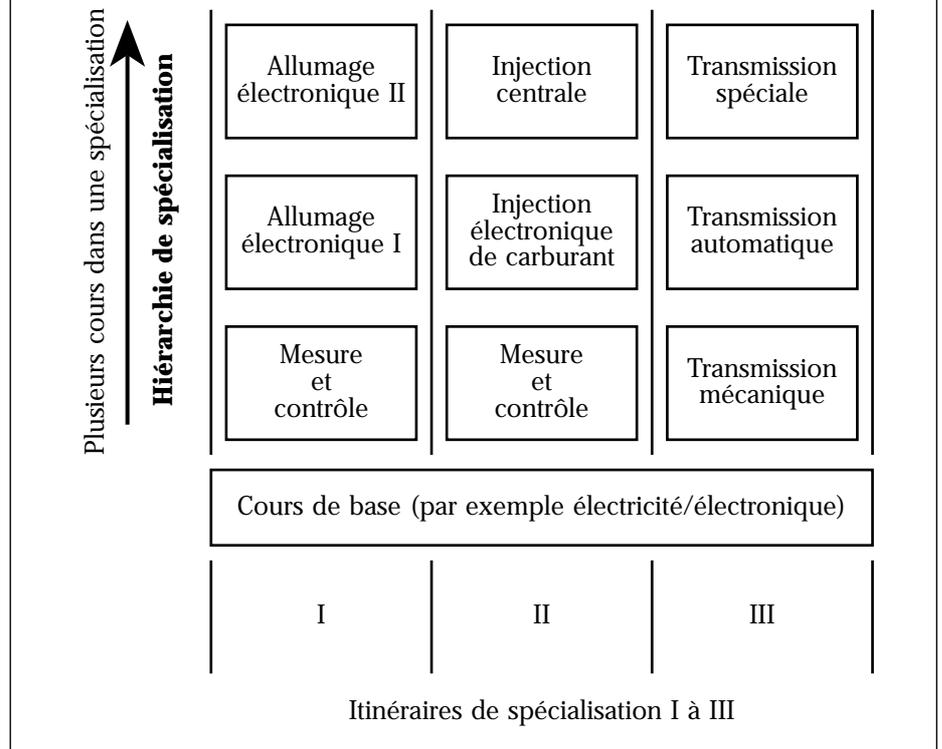
□ dans une étape supplémentaire de la décentralisation, de nombreux constructeurs ont élaboré des matériels d'enseignement et d'apprentissage (instructions programmées, didacticiels, formations multimédia, apprentissage interactif, ensembles électroniques d'expérimentation, etc.) pour la formation dans l'entreprise et l'auto-apprentissage. Il semble toutefois que l'on ne parvienne que rarement à réduire les coûts par une rationalisation de la formation continue ou par la mise en oeuvre de la formule des multiplicateurs ("en cascade").

De nouvelles méthodes d'apprentissage dans le secteur du service de maintenance automobile

Il n'existe dans pratiquement aucun autre secteur économique des formules aussi amples de formation continue que dans le secteur automobile. Des systèmes modulaires recourent à des matériels et à des méthodes ultra-modernes. Tout cela, élaboré par les constructeurs automobiles eux-mêmes, est actualisé en permanence, dans l'unique but de qualifier le mieux possible les salariés des entreprises automobiles du réseau de vendeurs et d'ateliers.

Les méthodes permettant d'apprendre avec succès dans la formation continue sans que les coûts augmentent à l'infini diffèrent considérablement. Les entreprises s'efforcent de concilier le succès de l'apprentissage et un niveau tolérable d'investissements dans les ressources humaines.

Fig.2: Formation continue selon la formule de la spécialisation



La voie pratiquée jusqu'à présent, et consistant à ne voir et à n'organiser apprentissage et travail que comme deux domaines distincts et liés tout au plus de façon floue, ou comme deux activités distinctes des salariés, est une impasse; tout au moins, elle ne saurait permettre de maîtriser l'informatisation de l'automobile et son intégration variée dans des systèmes informatisés d'aménagement du trafic. Une évaluation des formules utilisées dans la formation continue dans le secteur de l'automobile permet de le mettre davantage encore en évidence (fig.3).

Matériels auto-pédagogiques et informatisation de l'apprentissage (matériels audio-visuels et didacticiels)

Evaluation:

Ils reposent sur une dissociation complète du travail et de l'apprentissage. L'objectif principal est la consommation de "savoirs théoriques".

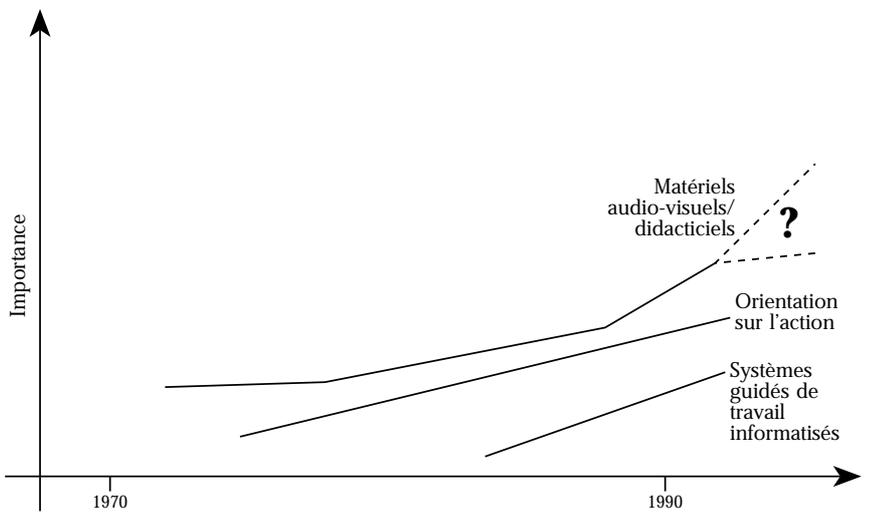
Les nombreux matériels audio-visuels et didacticiels élaborés et utilisés servent en premier lieu à résoudre le problème quantitatif, celui de la satisfaction des besoins

"Il n'existe dans pratiquement aucun autre secteur économique des formules aussi amples de formation continue que dans le secteur automobile."

"La voie pratiquée jusqu'à présent, et consistant à ne voir et à n'organiser apprentissage et travail que comme deux domaines distincts et liés tout au plus de façon floue, ou comme deux activités distinctes des salariés, est une impasse (...)."



Fig.3: Formules utilisées dans le secteur automobile et leur importance pour la formation continue



“On tend pour cette raison de plus en plus à réaliser et à introduire des systèmes guidés de travail et d'apprentissage informatisés intégrant en même temps des systèmes intelligents de maintenance et de service ouvrent la perspective d'intégrer dans le processus de travail la formation continue comme un apprentissage implicite permanent.”

croissants de formation continue. Ils doivent soutenir la stratégie de la décentralisation et de la délocalisation de la formation continue vers le niveau de l'atelier et vers le temps libre.

Apprentissage orienté sur l'action

Evaluation:

Il a pour point de départ une approche globale de la qualification professionnelle. Un aspect fondamental est la conscience que des savoirs essentiels peuvent être acquis par l'action concrète et tangible et l'expérience sensorielle.

Les écoles de service après-vente forment selon cette méthode, mais sans que l'on puisse l'étendre à volonté en raison des coûts qu'elle implique.

Réintégration du travail et de l'apprentissage par l'apprentissage guidé informatisé

Evaluation:

Le processus de travail lui-même doit être utilisé et perçu comme une “circonstance d'apprentissage”.

Dans le secteur du service de maintenance automobile, les réflexions à ce sujet n'en sont encore qu'à leur début⁴.

Les matériels audio-visuels et les didacticiels continueront d'être utilisés dans la formation continue. Cependant, en raison de l'augmentation des besoins de formation continue, ils ne contribuent pas à combler les pénuries de capacités. Par ailleurs, ils ne satisfont plus aux exigences actuelles du processus de travail.

On tend pour cette raison de plus en plus à réaliser et à introduire des systèmes guidés de travail et d'apprentissage informatisés intégrant en même temps des systèmes d'information. Ces systèmes intelligents de maintenance et de service ouvrent la perspective d'intégrer dans le processus de travail la formation continue comme un apprentissage implicite permanent⁵. La réalisation de cette nouvelle génération de systèmes informatisés de travail peut intervenir à deux niveaux. On peut désigner la première possibilité de méthode de l'atelier programmé informatisé, qui fait du monteur un auxiliaire déqualifié desservant et servant un système d'information. La deuxième peut être qualifiée de méthode du travail qualifié informatisé. Les concepteurs de ces systèmes soulignent aujourd'hui qu'ils permettraient d'obtenir une plus grande flexibilité et une meilleure adaptation à la qualification et à l'expérience du mécanicien. Par contre, les testeurs qui opèrent aujourd'hui ne disposent souvent que de procédés rigides de diagnostic, et la flexibilité technique et organisationnelle leur fait ainsi défaut. Les concepteurs n'optent pas définitivement pour l'une des deux méthodes. Le responsable d'un tel projet souligne: “Le monteur peut d'un côté se laisser conduire par l'ordinateur, jusqu'au résultat... Mais il y a aussi l'extrême opposé, nous parlons de système expert: tout ce que je demande à ma machine, c'est de me dire, quand je pense que mon problème se situe à un endroit donné, si j'ai raison. C'est donc le mécanicien qui guide le système et non pas le système qui guide le mécanicien.”

Cette méthode d'élaboration de systèmes de travail informatisés, intégrés dans des réseaux de systèmes de gestion de données et dotés de la qualité de systèmes experts, permet d'intégrer l'apprentissage dans le processus de travail. La structure de dialogue des systèmes experts et leur aptitude à s'auto-expliciter permettent d'utiliser toujours les systèmes de travail

5) Le système de diagnostic présenté début 1994 par BMW, avec ses trois éléments

- DIS (système de diagnostic et d'information)
- TIS (système d'information technique) et
- ETK (catalogue électronique de pièces)

constitue un pas dans cette direction.



en même temps comme des systèmes d'information et d'apprentissage. Le système peut être utilisé comme un "tuteur", un guide, et comme un programme de formation, et ne détermine donc pas les exigences de qualification. Un niveau élevé de qualification des utilisateurs met en évidence que cette méthode conserve ou renforce le caractère d'outil de la technique de diagnostic. Lorsque par contre les utilisateurs ont un faible niveau d'instruction générale ou de formation initiale, le résultat est que c'est la machine qui guide l'opérateur.

La méthode du travail qualifié informatisé implique des systèmes de diagnostic guidés par un logiciel et des logiciels "didactiques". Ces derniers peuvent être considérés comme un critère concurrentiel décisif dans l'introduction de systèmes de travail informatisés. Les cycles d'innovation étant de plus en plus courts dans le secteur de l'automobile, les besoins de formation continue augmentent tellement qu'une organisation distincte de l'apprentissage et du travail ne permet plus de les satisfaire. L'aménagement de systèmes de travail favorisant l'apprentissage, et l'organisation de l'apprentissage dans le processus de travail lui-même, peuvent contribuer à réduire les problèmes de capacités dans la formation continue.

L'élaboration de systèmes guidés de travail informatisés à "didactique" intégrée est une tâche d'envergure européenne. Elle permettrait à la tendance vers la station-service de qualité de s'insérer dans un contexte plus économique. Si ce processus s'accompagne d'une réduction du savoir requis de l'opérateur et d'une

uniformisation des systèmes et de leurs interfaces, il sera alors possible de disposer sur le marché européen de la maintenance et des réparations de centres de diagnostic mondialement compétitifs pouvant entraîner une diminution des "pseudo-qualifications" et donc énormément augmenter la mobilité des salariés. Le marché de la maintenance et des réparations s'établirait par ailleurs sur le plan international comme un concepteur performant de logiciels.

Perspectives

Le secteur européen de la réparation et de la vente d'automobiles bouge. Les stations-service de qualité sont nécessaires pour pouvoir soutenir la concurrence. En même temps sont formulées de nombreuses exigences, par exemple la définition d'un profil professionnel de **mécatronicien auto universellement qualifié** et une formation continue permanente. Le mécatronicien auto pourrait constituer un profil professionnel d'envergure européenne. Les constructeurs automobiles réagissent différemment. L'offre de formation continue a depuis longtemps atteint ses limites. Les matériels audio-visuels, les didacticiels et la décentralisation de la formation continue (délocalisation vers les ateliers et le temps libre) sont tout au plus à même de satisfaire le gros des besoins. L'élaboration de systèmes guidés de travail informatisés à "didactique" intégrée en est encore à ses débuts, mais elle offre de nombreuses perspectives de compétitivité internationale du marché européen de la maintenance et des réparations.

"Les cycles d'innovation étant de plus en plus courts dans le secteur de l'automobile, les besoins de formation continue augmentent tellement qu'une organisation distincte de l'apprentissage et du travail ne permet plus de les satisfaire."

"L'élaboration de systèmes guidés de travail informatisés à "didactique" intégrée est une tâche d'envergure européenne. Elle permettrait à la tendance vers la station-service de qualité de s'insérer dans un contexte plus économique."

Bibliographie

B. Clark; T. Fujimoto: Automobilentwicklung mit System. Francfort/Main / New York, 1992.

Jetro (Japan External Trade Organization): The Japanese Automobile Industry - An Overview. Tokyo, 1992.

J.C. Meister: Corporate Quality Universities. Lessons in Building a World-Class Work Force. New York, 1994.

F. Rauner; G. Spöttl; K. Olesen; B. Clematide: Beschäftigung, Arbeit und Weiterbildung im

europäischen Kfz-Handwerk. CEDEFOP 1994 (en allemand, anglais et français).

G. Spöttl; F. Rauner; E.F. Moritz: Beschäftigung, Arbeit und Weiterbildung im US-amerikanischen Kfz-Handwerk. ITB 1994.

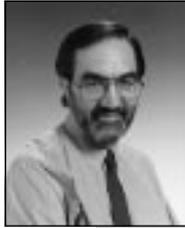
J.P. Womack; D.T. Jones; D. Roos: Die zweite Revolution in der Automobilindustrie. Francfort/Main / New York, 1992 (4ème éd.).



John Berkeley
OBE

*Directeur de
l'éducation et des
carrières au Groupe
Rover, Birmingham;
membre associé du*

*Centre pour l'éducation et
l'industrie et du Département
d'éducation continue de
l'Université de Warwick.*



A la recherche de l'employabilité à vie: les priorités de la for- mation initiale

Pour parvenir à l'employabilité à vie, il faudra des changements radicaux des attitudes face à l'apprentissage et au développement et des systèmes d'éducation et de formation. En premier lieu, la collaboration entre l'école et l'entreprise pour concevoir et administrer le programme scolaire doit viser spécifiquement à préparer les jeunes à la vie adulte et active. Deuxièmement, la formation initiale doit non seulement fournir une base efficace au développement continu, mais améliorer de façon positive l'engagement pour la formation indépendante. Enfin, chacun doit avoir accès à des moyens pratiques lui permettant de mener une réflexion sur ses acquis et ses expériences, de passer en revue ses progrès et ses prestations et d'organiser son développement futur, sans nécessairement être tributaire d'un soutien extérieur.

Introduction

L'employabilité à vie implique une main-d'oeuvre naturellement disposée non seulement à considérer l'apprentissage et le développement comme une caractéristique normale et continue de la vie quotidienne, mais aussi à admettre que **tout** apprentissage, où qu'il se produise, a le potentiel de conférer une valeur ajoutée à la performance de l'individu et à sa contribution de membre économiquement actif de la société. On a bien trop souvent utilisé l'éducation et la formation pour représenter les divisions de la société plutôt que comme un moyen de la rassembler dans un dessein commun. On continue par exemple à souligner les distinctions entre éducation et formation, entre enseignement général et professionnel, entre enseignement obligatoire, complémentaire et supérieur, entre apprentissage à plein temps et à temps partiel, etc. Chacune de ces formules reflète une différence implicite de statut dans une hiérarchie nettement différenciée d'apprentissage académique, professionnel et pratique.

Il est maintenant impératif de faire changer de toute urgence ces attitudes. La main-d'oeuvre de demain devra différer de la main-d'oeuvre d'hier à plusieurs titres majeurs. Les individus devront être bien plus flexibles, en mesure de réagir à un changement rapide des circonstances et des exigences tout en renforçant leur contribution à l'entreprise. Ceux qui veulent préserver leur employabilité à long terme devront assumer davantage de responsabilités en ce qui concerne leur apprentissage et leur développement personnel propres. Ceci ne sera pas le fait du hasard. Il faudra qu'interviennent au bon moment et efficacement tous les ac-

teurs essentiels: système éducatif, entreprises, pouvoirs publics.

Trois facteurs semblent revêtir une importance particulière. En premier lieu, il faut que s'instaure entre entreprises et milieux éducatifs une collaboration efficace pour concevoir et administrer le programme scolaire, visant spécifiquement à préparer les jeunes à la vie adulte et active. Deuxièmement, il faut qu'existent des formules de formation initiale fournissant non seulement une base efficace au développement continu, mais améliorant de façon positive l'engagement pour la formation indépendante. Enfin, tous les actifs économiques potentiels doivent avoir accès à des moyens pratiques leur permettant de mener une réflexion sur leurs acquis et leurs expériences, de passer en revue leurs progrès et leurs prestations et d'organiser leur développement futur, sans nécessairement être tributaires d'un soutien extérieur.

Faire de l'éducation notre affaire

Si l'on veut mettre en place un processus d'apprentissage des adultes sans rupture de continuité et permanent, il n'y a pas d'autre solution que de commencer dans le système scolaire. Des impératifs économiques, sociaux et politiques manifestes imposent aux milieux éducatifs et économiques de collaborer pour engager et contribuer à maintenir les changements nécessaires dans les attitudes et l'engagement vis-à-vis de l'apprentissage. L'école et l'entreprise sont en tout état de cause dans un rapport de dépendance réciproque, chacune étant impuissante à assumer sans l'autre son rôle primordial dans la société. Tandis que la collabora-



tion entre l'école et l'entreprise ne peut à elle seule compenser les inégalités d'opportunité et de circonstance, elle peut sans aucun doute aider à mettre en place les conditions culturelles dans lesquelles les individus sont encouragés de façon positive à repérer leurs potentiels et à progresser sur la voie de leur réalisation.

De nombreuses attitudes vis-à-vis de l'éducation et des revenus se forment à un stade relativement précoce de la vie et, une fois acquises, sont notoirement réfractaires à tout changement. Ainsi, il faut pour que la main-d'oeuvre de demain soit réellement différente de celle d'hier que l'école et l'entreprise s'associent dans ce but. Sinon, rien ne changera. Rien ne pourra changer.

Le partenariat éducatif ne doit plus être considéré comme une activité facultative pour les employeurs, mais comme un impératif commercial global impulsé par l'intérêt propre bien perçu. Il constitue aussi un moyen vital par lequel l'industrie et le commerce peuvent transmettre leur vision, leurs valeurs et leurs priorités à la génération montante. Une entreprise qui fait la démonstration de son engagement pour le partenariat éducatif et l'apprentissage à vie est non seulement une entreprise qui présente une image positive à ses clients, ses fournisseurs, ses salariés et ses actionnaires, mais aussi une entreprise à laquelle on voudra plutôt s'associer qu'échapper.

Depuis la fin des années 80, le groupe Rover soutient une nouvelle vision du partenariat éducatif au Royaume-Uni, qui repose sur la nécessité pour les écoles de jeter les bases essentielles de l'apprentissage à vie et sur le programme d'enseignement lié au travail en tant que moyen de mettre les jeunes en mesure d'assumer la pleine responsabilité de leur propre potentiel.

Pour le groupe Rover, le partenariat éducatif est un élément des investissements dans l'avenir au même titre que les milliards de livres consacrés aux technologies ultra-modernes et au développement de nouveaux produits. Le programme de partenariat reflète un engagement de longue date en faveur de la coopération avec les écoles pour renforcer et enrichir le programme pédagogique et aider à pré-

parer les jeunes aux opportunités, aux responsabilités et aux expériences du monde du travail, en les faisant vouloir plus, attendre davantage et réussir mieux.

La plus importante sans doute des initiatives éducatives du groupe Rover a été la création de Centres de partenariat dans chacune des grandes implantations du groupe. Le poste de travail technique/commercial n'est pas toujours un environnement idéal pour soutenir l'apprentissage scolaire, et si l'on veut que les écoles dispensent à tous les jeunes un programme ample, équilibré, pertinent, en prise sur le travail, il leur faut un "poste de travail lié au programme" visant spécifiquement à atteindre des résultats éducatifs définis à l'avance.

La formule des Centres de partenariat de Rover cherche à répondre à ces besoins en mettant en place au coeur de chacune des grandes implantations de l'entreprise des équipements spécifiques exploités en commun avec la communauté éducative locale. Chaque Centre de partenariat reflète les différences subtiles qui existent d'une zone à l'autre. Ils se sont développés selon des modalités adaptées aux besoins des écoles locales et tirant profit des opportunités présentées par les activités opérationnelles de l'unité concernée. Chacun propose à l'intention des élèves de 5 à 19 ans une série de modules liés au National Curriculum (Programme national) à chaque étape clé, avec la participation active de Rover ainsi que d'enseignants et du personnel du Centre de partenariat.

Les Centres de partenariat sont de puissants symboles de l'engagement de l'entreprise en faveur de l'éducation, tant pour la main-d'oeuvre que pour la communauté locale, et constituent pour les salariés, les enseignants et les élèves un lieu naturel de rencontre dont tous peuvent tirer profit. Donnant aux plus jeunes des élèves la possibilité de faire l'expérience de l'apprentissage au coeur même d'une usine automobile efficiente à la pointe de la technologie, les Centres de partenariat encouragent activement les élèves à réexaminer, et au besoin à réviser, l'idée qu'ils se font de l'environnement professionnel et à acquérir des attitudes plus positives vis-à-vis de l'apprentissage au-delà de l'école. En contraste intégral avec

"On a bien trop souvent utilisé l'éducation et la formation pour représenter les divisions de la société plutôt que comme un moyen de la rassembler dans un dessein commun."

"Depuis la fin des années 80, le groupe Rover soutient une nouvelle vision du partenariat éducatif au Royaume-Uni (...)"

"La plus importante sans doute des initiatives éducatives du groupe Rover a été la création de Centres de partenariat dans chacune des grandes implantations du groupe."

"(...) si les interventions de ce type de la part des employeurs sensibilisent sans aucun doute les jeunes au monde du travail, elles n'en constituent pas moins un élément marginal de l'expérience éducative (...)"

**Figure 1****Itinéraires vers la vie active****Cadre d'enseignement et d'apprentissage****1 Connaissance et compréhension du développement des compétences individuelles et personnelles**

- 1.1 les apprenants connaissent leurs points forts et leurs limites actuelles
- 1.2 les apprenants comprennent l'importance du respect de soi et des autres
- 1.3 les apprenants repèrent leurs besoins personnels de formation, recherchent des ressources et planifient des possibilités d'apprentissage
- 1.4 les apprenants savent planifier et définir leurs propres critères d'évaluation de l'efficacité et du développement personnels
- 1.5 les apprenants envisagent les tâches de façon autonome et indépendante
- 1.6 les apprenants comprennent l'importance de la santé et de la sécurité
- 1.7 les apprenants ont les connaissances, la compréhension et les compétences requises pour gérer leurs finances personnelles

2 Connaissance et compréhension des opportunités, des choix, des responsabilités et des droits

- 2.1 les apprenants savent nouer des relations appropriées dans différents contextes
- 2.2 les apprenants savent comment travailler en coopération et de façon appropriée avec d'autres
- 2.3 les apprenants ont conscience des paramètres externes qui affectent leur rôle de citoyens
- 2.4 les apprenants savent rechercher des informations et accepter une aide auprès de diverses agences d'information professionnelle et d'orientation professionnelle
- 2.5 les apprenants connaissent l'éventail des possibilités de carrière et d'emploi qui leur sont accessibles
- 2.6 les apprenants savent enregistrer des informations sur les choix et les possibilités et informer les autres de ces possibilités
- 2.7 les apprenants savent repérer les besoins d'apprentissage liés au monde du travail

3 Connaissance et compréhension du travail et connaissance et compréhension de l'entreprise

- 3.1 les apprenants savent et comprennent comment les entreprises créent la prospérité
- 3.2 les apprenants savent comment les services sont fournis dans différents secteurs de la société
- 3.3 les apprenants connaissent la portée et l'ampleur du travail et de l'entreprise
- 3.4 les apprenants connaissent les responsabilités juridiques des employeurs et des salariés
- 3.5 les apprenants connaissent les systèmes et processus politiques et ont une attitude positive vis-à-vis de l'exercice de leurs responsabilités et de leurs droits dans le monde du travail
- 3.6 les apprenants comprennent qu'ils vivent dans une société pluraliste
- 3.7 les apprenants savent mémoriser et réexaminer ce qu'ils ont appris sur le monde du travail

4 Connaissance et compréhension de l'influence de l'économie et de l'environnement sur la vie

- 4.1 les apprenants connaissent et savent étudier les corrélations entre l'économie et l'environnement
- 4.2 les apprenants savent analyser et interpréter les informations sur l'économie et l'environnement

la démarche "additive" des aspects du monde du travail qui est celle du programme scolaire, les Centres de partenariat encouragent les jeunes à trouver tout normal qu'une partie de leur apprentissage se déroule dans les locaux d'un employeur plutôt qu'en classe; leur utilisation n'a cessé de progresser, passant d'un total de 13.300 journées en 1991 à 16.380 en 1994.

Avec chaque année un millier d'élèves qui suivent un stage chez Rover, l'expérience du travail continue de jouer un rôle majeur dans le programme actuel de partenariat éducatif. Mais là encore, l'entreprise a adopté une démarche spécifique, donnant à la qualité la priorité sur la quantité et visant à faire en sorte que dans la mesure du possible, l'expérience encourage les jeunes à gérer leur propre apprentissage. C'est ainsi que sont conclus des accords d'apprentissage stipulant pour chaque élève ce qu'il saura, comprendra et sera capable de faire à l'issue de son stage; ces accords sont basés à la fois sur les négociations menées avec l'école et sur le résultat d'un entretien avec chaque jeune.

Toutefois, si les interventions de ce type de la part des employeurs sensibilisent sans aucun doute les jeunes au monde du travail, elles n'en constituent pas moins un élément marginal de l'expérience éducative plutôt que de constituer le noyau autour duquel pourra se construire la préparation à l'employabilité à vie. C'est toujours aux jeunes qu'il revient de s'y retrouver du mieux qu'ils peuvent dans un mélange disparate et incohérent d'activités censées être liées au travail: il ne s'agit guère là d'une préparation efficace à la vie active. Il est rare que les acquis soient rendus explicites aux intéressés; il est rare aussi qu'il y ait une progression programmée, et toute évaluation formelle de l'apprentissage lié au travail sous une forme exploitable au-delà de la scolarité obligatoire est rare.

Par contraste, au lieu de vouloir réorienter les matières existantes du programme des écoles, le Cadre vie active actuellement expérimenté au Royaume-Uni s'attache à développer les compétences personnelles et connaissances spécifiques nécessaires à titre de préparation à la vie active (London Enterprise Agency, 1994). Cha-



cun des quatre éléments intégrés du Cadre est exprimé en termes d'acquis pédagogiques pouvant être mesurés à chaque étape clé du Programme national de 5 à 16 ans (fig.1). Il s'agit là d'une démarche fort susceptible de faire vraiment la différence dans l'expérience cruciale de formation des jeunes concernés et de fournir une meilleure base pour l'employabilité à vie.

Cependant, si de tels partenariats efficaces entre l'éducation et l'emploi constituent la première condition vitale de la mise en place d'une culture de l'apprentissage à vie où la contribution individuelle et le développement personnel sont encouragés de façon positive, la seconde est un cadre cohérent et intégré pour la formation initiale et l'éducation continue, permettant à l'apprentissage basé sur le travail d'être reconnu, considéré et estimé au même titre que les acquis académiques et autres.

Développer une démarche intégrée

Dans le secteur industriel britannique, il est désormais clair qu'une restructuration hardie de l'enseignement et de la formation techniques s'impose pour relever les défis du 21^{ème} siècle. Des analyses indiquent que la tendance vers des structures organisationnelles moins hiérarchisées se maintiendra, ce qui se répercutera pour les individus sur leurs rôles professionnels et sur leurs perspectives de progression (Engineering Council, 1995).

Les niveaux hiérarchiques dans l'entreprise ont déjà subi d'énormes changements et continueront de s'estomper avec la généralisation du travail en équipe, des politiques d'égalité de statut et de la déstratification des structures. L'adhésion surannée et rigide à un "système de classe" générateur de discordance qui distingue entre ouvrier, technicien et ingénieur deviendra de plus en plus inadéquate. En tout état de cause, les postes "réels" sont infiniment plus variables que ne le suggère toute qualification quelconque ou toute classification professionnelle. La compétence doit être considérée comme un tout. Si on met en place ou si on laisse s'instaurer des lignes de faille entre

l'école, l'enseignement complémentaire, l'enseignement supérieur et le développement continu personnel/professionnel, on ne parviendra ni à une continuité sans rupture ni à un apprentissage plus autonome.

Pour la première fois peut-être, la Grande-Bretagne a une réelle perspective de création d'une formule intégrée globale d'éducation et de formation, commençant par un programme lié au travail pour les plus jeunes des élèves bien avant que les idées préconçues et les préjugés sur le travail et les carrières aient eu la possibilité de prendre racine, continuant par des qualifications professionnelles dans lesquelles chacun peut capitaliser des unités de valeur au rythme et selon la combinaison qui répondent à ses besoins propres, se poursuivant par des dispositifs d'éducation supérieure conçus pour aboutir à des prestations définies et allant vers un développement professionnel et personnel continu pour appuyer l'apprentissage à vie.

Mais pour que cette vision devienne réalité, employeurs et pédagogues devront plus que jamais oeuvrer dans des partenariats actifs. Des rapports nouveaux devront s'instaurer, basés non seulement sur une authentique égalité de statut des acquis "académiques" et "professionnels", mais sur une résolution nouvelle de la part des milieux éducatifs de reconnaître le poste de travail comme un environnement légitime d'apprentissage.

Il existe depuis de nombreuses années des programmes basés sur le travail combinant formation professionnelle, éducation professionnelle et développement des compétences, mais une intégration efficace leur fait souvent défaut et ils n'offrent que rarement des possibilités adéquates de continuité et de progression. Le groupe Rover a maintenant engagé le développement d'une nouvelle initiative visant à revitaliser ces programmes basés sur le travail dans la construction mécanique.

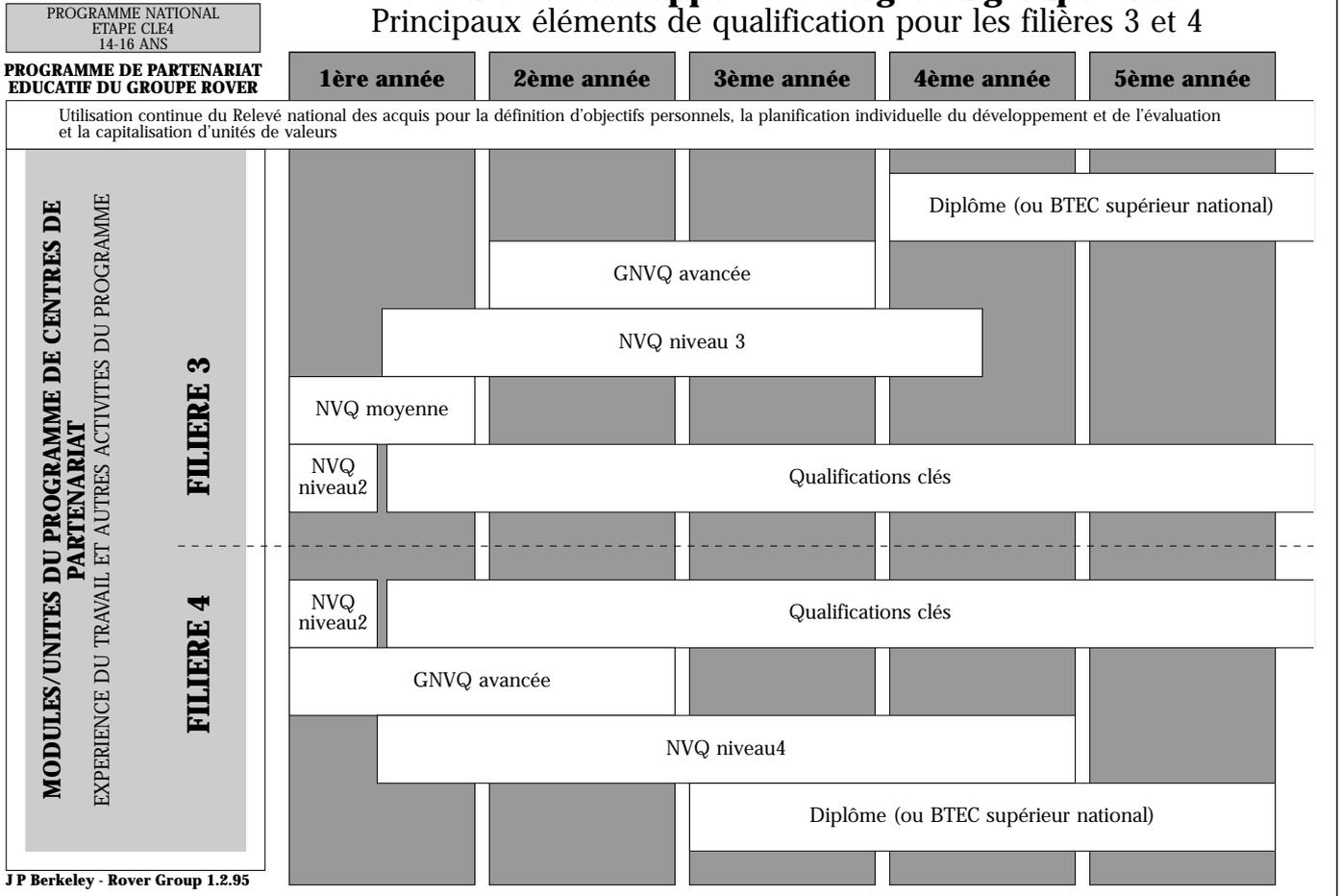
Les formules de formation et d'enseignement professionnels initiaux varient énormément dans l'économie britannique. On trouve dans certains secteurs des filières bien établies à l'intention des plus de 16 ans, mais dans de nombreux domai-

"(...) le programme intégré de développement dans l'ingénierie (IEDS) du groupe Rover se base sur une formule consistant en un système intégré de formation des plus de 14 ans à la mécanique (...)"



Figure 2

Formule de développement intégré du groupe Rover
Principaux éléments de qualification pour les filières 3 et 4



* Note de la rédaction

Les **National Vocational Qualifications** (NVQ, Qualifications professionnelles nationales) valident les critères de performance établis pour des professions spécifiques. Basées sur le travail, les NVQ (pouvant être obtenues à cinq niveaux dans un cadre national global) sont conçues pour ouvrir l'accès à l'évaluation et faciliter aux salariés l'apprentissage à vie.

Les **General National Vocational Qualifications** (GNVQ, Qualifications professionnelles nationales générales) assurent la certification d'une large base de connaissances et compétences professionnellement pertinentes acquises pour préparer soit l'entrée sur le marché du travail, soit la progression vers l'enseignement supérieur. Les GNVQ s'obtiennent surtout par des programmes d'enseignement professionnel initial dispensés dans les écoles et collèges.

nes, tout cadre intégré pour assurer la progression professionnelle des jeunes fait défaut. Les décisions cruciales prises en matière d'éducation et de qualification à l'âge de 14, 16 et 18 ans déterminent, de façon parfois définitive, l'itinéraire ultérieur d'un individu, restreignant sa flexibilité de mouvement et limitant son accès à d'autres possibilités d'apprentissage et/ou d'emploi.

Ainsi, l'annonce par le gouvernement britannique dans la déclaration budgétaire de novembre 1993 de son intention de promouvoir les "Apprentissages modernes" a fourni une occasion opportune d'examiner comment les jeunes dans une vaste gamme de secteurs professionnels pourraient bénéficier de la meilleure préparation possible à l'employabilité à vie.

Faisant partie des projets pilotes d'"Apprentissage moderne" et lancé en septembre 1994 dans le secteur britannique de la construction mécanique, le programme intégré de développement dans

l'ingénierie (IEDS) du groupe Rover se base sur une formule consistant en un système intégré de formation des plus de 14 ans à la mécanique (cf. fig. 2) et présente de nombreuses caractéristiques distinctives.

□ En premier lieu, il vise à éliminer la différenciation traditionnelle entre les catégories de formés: apprenti, technicien, étudiant. Les filières que suivent les individus sont aménagées à partir de combinaisons d'unités des NVQ*, des GNVQ* et des programmes de diplôme menant, le cas échéant, à des qualifications "complètes" mais reconnaissant à la fois l'intégrité des diverses unités et leur interdépendance lorsqu'elles sont combinées pour produire une préparation cohérente à l'emploi. Au lieu de fixer arbitrairement, dès le départ, un plafond à la progression potentielle de l'individu, le programme est conçu pour offrir d'emblée à quiconque présente les aptitudes et la motivation requises un itinéraire clair et explicite vers des qualifications supérieures.



□ Deuxièmement, en combinant partout où cela est possible la capitalisation d'unités de valeur comptant pour les NVQ des niveaux 2, 3 et 4 (cf. fig. 3), Rover cherche à associer la maîtrise des connaissances et capacités concernées et le développement pratique de la compétence professionnelle. En intégrant formation professionnelle, enseignement professionnel **et** développement des compétences basé sur le travail, le programme assure à l'apprentissage et à l'employabilité à vie un fondement bien plus solide que l'incohérence du système actuel à l'intention des plus de 16 ans en Angleterre et au Pays de Galles. Enfin, avec l'introduction des GNVQ à partir de 14 ans, le processus de continuité sans rupture peut être soutenu par le Programme de partenariat éducatif, les jeunes capitalisant des unités de valeur obtenues au titre des activités des Centres de partenariat et de l'expérience du travail.

□ Troisièmement, le programme vise à réviser la démarche actuelle de transmission des enseignements, relativement compartimentée, en admettant que non seulement certains éléments d'enseignement professionnel du programme seront le mieux développés au poste de travail, mais également que le collègue ou l'université sont eux aussi des lieux de travail, qui offrent d'importantes possibilités d'apprentissage par l'expérience et de développement de la compétence.

□ Enfin, l'apprentissage centré sur le formé est encouragé dès les premières semaines de mise au courant, une période de stage résidentiel dans un centre de loisirs en plein air servant à initier les jeunes à l'apprentissage coopératif et à l'utilisation de "portefeuilles" pour rassembler les justificatifs de leurs prestations dans les compétences de base en vue d'une évaluation ultérieure (cf. fig. 4).

Avant le lancement de l'initiative des "Apprentissages modernes", Rover s'était déjà engagé dans un programme de grande envergure visant à développer et introduire à l'intention des plus de 16 ans une filière de formation à la mécanique essentiellement basée sur le travail et orientée sur les acquis, aboutissant à un diplôme. Pour y parvenir, un cadre de critères obtenu par analyse fonctionnelle avait été élaboré, exprimé dans le format

Figure 3

Le cadre de qualifications professionnelles

- Niveau 1** Compétence impliquant l'application de connaissances à l'exécution d'une gamme d'activités de travail variées, la plupart pouvant être routinières ou prévisibles.
- Niveau 2** Compétence impliquant l'application de connaissances dans une gamme notable d'activités de travail variées, exécutées dans des contextes divers. Certaines des activités sont complexes ou non routinières et il existe un certain degré de responsabilité individuelle et d'autonomie. La coopération avec d'autres, par exemple par l'appartenance à un groupe de travail ou une équipe, peut souvent être requise.
- Niveau 3** Compétence impliquant l'application de connaissances dans une large gamme d'activités de travail variées exécutées dans des contextes très divers, la plupart étant complexes et non routinières. Il existe une responsabilité et une autonomie considérables et la direction ou la conduite d'autres est souvent requise.
- Niveau 4** Compétence impliquant l'application de connaissances dans une large gamme d'activités de travail techniques ou professionnelles complexes exécutées dans des contextes très divers et avec un degré substantiel de responsabilité personnelle et d'autonomie. La responsabilité pour le travail des autres et l'allocation de ressources interviennent souvent.
- Niveau 5** Compétence impliquant l'application d'une gamme notable de principes fondamentaux dans une diversité large et souvent imprévisible de contextes. Une autonomie très substantielle et souvent une responsabilité significative pour le travail des autres et pour l'allocation de ressources importantes sont des caractéristiques fréquentes, de même que la responsabilité personnelle de l'analyse et du diagnostic, de la conception, de la planification, de l'exécution et de l'évaluation.

familier d'unités et éléments de compétence, de critères de performance, de classement et de spécifications d'évaluation, définissant toute la gamme d'acquis potentiels lors de l'obtention du diplôme; c'est maintenant la "phase d'enseignement supérieur" du programme IEDS de Rover.

Relevés des acquis

Enfin, la troisième condition pour promouvoir l'apprentissage autonome dans une culture de développement à vie est un mécanisme efficace de suivi des progrès, de relevé des acquis et de planification du développement individuel.

Les origines des relevés des acquis dans les écoles britanniques peuvent être directement rattachées à un système d'exams publics conçu pour répondre au

Le nouveau cadre de qualifications professionnelles mis en place par le **National Council for Vocational Qualifications** (NCVQ, Conseil national des qualifications professionnelles, mis en place en 1986 en vue de réformer le système des qualifications professionnelles en Angleterre, au Pays de Galles et en Irlande du Nord) garantit que grâce aux NVQ et aux GNVQ, quiconque occupe un emploi ou aspire à un emploi peut faire l'objet d'une évaluation et d'une certification par référence à des critères nationaux.

Source: Vocational Qualifications in England, Wales and Northern Ireland, NCVQ, Londres, 1994



Figure 4

Compétences clés (exemples d'éléments du niveau 3)

Communication

- 3.1 Prendre part à des discussions avec diverses personnes sur divers thèmes
- 3.2 Préparer du matériel écrit sur divers thèmes
- 3.3 Recourir à des images pour illustrer des arguments avancés par écrit et lors de discussions avec diverses personnes sur divers thèmes
- 3.4 Lire et répondre à du matériel écrit et des images sur divers thèmes

Informatique

- 3.1 Configurer les options du système, mettre en place les systèmes de mémorisation et entrer des informations
- 3.2 Editer, organiser et intégrer des informations complexes provenant de différentes sources
- 3.3 Sélectionner et utiliser des formats pour présenter des informations complexes
- 3.4 Evaluer les caractéristiques et les capacités des applications déjà disponibles dans la configuration
- 3.5 Gérer les erreurs et fautes au niveau 3

Applications numériques

- 3.1 Collecter et traiter des données au niveau 3
- 3.2 Représenter et aborder les problèmes au niveau 3
- 3.3 Interpréter et présenter des données mathématiques au niveau 3

Travailler avec d'autres

- 3.1 Travailler pour atteindre des objectifs donnés et contribuer au processus d'allocation des responsabilités individuelles
- 3.2 Convenir de méthodes de travail et les utiliser, et fournir des informations aux autres sur les progrès réalisés par soi-même

Améliorer son propre apprentissage et ses propres prestations

- 3.1 Repérer ses points forts et ses points faibles et contribuer au processus de repérage de cibles à court terme
- 3.2 Rechercher et utiliser l'avis d'autrui, suivre des activités données en vue d'apprendre et d'améliorer ses prestations

Résolution de problèmes

- 3.1 Sélectionner une procédure pour élucider des problèmes ayant diverses solutions potentielles
- 3.2 Repérer des solutions alternatives et sélectionner les solutions des problèmes

compétences susceptibles de leur servir dans leur vie d'adulte et leur vie active, le système d'examens publics n'était pas à même de refléter ces acquis et expériences, de nombreux jeunes se trouvant ainsi dévalués et potentiellement défavorisés.

Un résultat a été l'apparition d'un certain nombre d'initiatives indépendantes conçues pour fournir des relevés des acquis afin, comme le formulait le ministère de l'Education et des Sciences, "de reconnaître, d'homologuer et de valider les acquis et expériences des jeunes, non seulement en termes d'examens publics, mais également selon d'autres modalités" (Department of Education and Science, 1994).

Mais il fallut attendre jusqu'en 1990 pour que le ministère de l'Emploi engage des discussions qui aboutirent, en février 1991, au lancement du National Record of Achievement (NRA, relevé national des acquis). Ce fut là le début d'un processus susceptible de fournir la contribution la plus importante à la promotion d'attitudes positives vis-à-vis du développement personnel et de l'appropriation individuelle de l'expérience d'apprentissage, mais qui ne pourra y réussir que dans certaines conditions.

La Grande-Bretagne a absolument besoin d'une nouvelle génération d'apprenants indépendants, motivés et préparés à prendre en charge leur propre développement sans escompter que d'autres le fassent pour eux. L'expérience du groupe Rover, où plus de la moitié des personnels adultes a déjà saisi l'occasion d'avoir un relevé des acquis et un plan de développement individuel, semble démontrer que ces initiatives doivent reposer sur l'exemplarité.

La confusion reste considérable dans le système scolaire quant à l'orientation que doivent avoir les relevés des acquis. Il devrait toutefois être pour le moins clair que pour que le NRA réalise son potentiel d'instrument clé aidant les individus à réaliser le leur, on ne doit pas permettre qu'il soit perturbé par des dispositions prévoyant la communication aux parents des résultats obtenus dans le cadre du Programme national. Le relevé des acquis ne les regarde tout simplement pas; il regarde l'individu. Plutôt que de paraître

"(...) le système d'examens publics n'était pas à même de refléter [les] acquis et expériences [des jeunes déscolarisés], de nombreux jeunes se trouvant ainsi dévalués et potentiellement défavorisés."

besoin d'une minorité seulement de la population scolaire. Mais dans les années 60 et 70, des préoccupations croissantes étaient suscitées par le nombre de jeunes quittant l'école au bout de dix ou onze années de scolarité obligatoire sans aucun certificat ou avec un certificat minime. Alors que de toute évidence, ils avaient beaucoup appris et que de nombreux jeunes déscolarisés avaient acquis bien des



être utilisé comme un rapport scolaire désuet présentant des comparaisons par référence à des normes, il doit s'avérer représenter une valeur ajoutée pour le jeune comme étant le produit d'un processus conjoint, que l'intéressé possède et utilise pour progresser sur la voie de l'apprentissage à vie.

Après la scolarité, on ne peut simplement présumer que les individus deviendront des membres d'organisations dispensant un soutien et orientées sur l'apprentissage, qui faciliteront et encourageront leur développement personnel continu et l'apprentissage à vie. Bien au contraire, la seule supposition fiable serait que dans un avenir prévisible, seule une minorité relativement faible aura la chance de se retrouver dans un tel environnement.

L'accent doit donc porter sur l'indépendance plutôt que sur la dépendance: la création de formules de relevés des acquis et de planification du développement individuel qui soient autonomes et dont l'efficacité ne repose pas sur l'accès à un appui externe, même si un tel appui est indubitablement bénéfique lorsqu'il est disponible.

Le premier élément essentiel de tout portefeuille de développement personnel est qu'il doit être perçu comme tourné vers l'avenir plutôt que vers le passé. Si la majorité des jeunes adultes ne voient dans leur relevé guère plus qu'un curriculum vitae nouvelle formule, ils penseront qu'il doit servir à la même chose. Pour que la notion de relevé des acquis des adultes ait la moindre chance de succès, il faut qu'il soit perçu comme étant destiné principalement à l'individu et devant servir en premier lieu de base à partir de laquelle repérer les objectifs personnels futurs et les plans de développement individuel.

La poursuite des travaux sur le "portefeuille européen" doit avoir pour objectif d'encourager les individus à valoriser leur relevé et leur plan de développement à leur propre profit avant d'y voir un élément de valeur dans leurs rapports potentiels d'emploi ou d'apprentissage et de développement avec d'autres. La seule constante est l'individu, doté des moyens de s'approprier son propre apprentissage et son propre développement, que son

environnement immédiat ait une attitude absolument favorable, ouvertement hostile ou simplement passive vis-à-vis de l'accomplissement de ses objectifs. Qu'il acquière cette autonomie pendant sa scolarité ou qu'il ait été encouragé à "réapprendre" à l'âge adulte, l'impératif majeur est la disponibilité pour l'individu de matériel d'appui simple, pratique et accessible. Ce matériel pourrait et devrait être incorporé au portefeuille lui-même, ce document étant sinon sans grande utilité.

On a jusqu'ici avancé que la première priorité devrait revenir à encourager et favoriser l'utilisation indépendante de relevés des acquis et de plans de développement individuel. Cependant, il ne faut pas l'oublier, on aura recours à ces processus dans des situations où il est probable que d'autres personnes seront appelées à intervenir directement dans l'évaluation, le relevé des acquis et la planification de l'apprenant, et il apparaît qu'une vaste gamme de "partenaires d'apprentissage" potentiels auront besoin de leurs propres formes de soutien. En ce qui concerne les plus de 16 ans, cette gamme inclut les cadres et agents de maîtrise au poste de travail, le personnel de formation, les tuteurs d'enseignement complémentaire et supérieur, etc., chacun ayant sa propre contribution à apporter au succès des efforts de l'apprenant. Les partenaires d'apprentissage ont eux aussi besoin de matériel d'appui pour répondre aux besoins de l'apprenant et, de plus en plus, les compétences de soutien à l'apprentissage d'autrui devraient faire l'objet d'une homologation et d'une évaluation formelles. Les partenaires d'apprentissage pouvant être eux aussi des apprenants, les processus conjoints d'évaluation, de relevé des acquis et de planification contribuent au développement du partenaire lui-même, faisant du tout un processus cyclique efficace.

L'évolution des relevés des acquis et des plans de développement individuel est parvenue à un stade critique, à un tournant décisif où l'initiative aboutira à une formule d'une réelle valeur ayant des implications essentielles pour les attitudes vis-à-vis de l'apprentissage et du développement personnel, ou bien déclinera pour devenir un processus relativement marginal sans lendemain.

"(...) il fallut attendre jusqu'en 1990 pour que le ministère de l'Emploi engage des discussions qui aboutirent, en février 1991, au lancement du National Record of Achievement (NRA, relevé national des acquis)."

"Pour que la notion de relevé des acquis des adultes ait la moindre chance de succès, il faut qu'il soit perçu comme étant destiné principalement à l'individu et devant servir en premier lieu de base à partir de laquelle repérer les objectifs personnels futurs et les plans de développement individuel."

"La poursuite des travaux sur le "portefeuille européen" doit avoir pour objectif d'encourager les individus à valoriser leur relevé et leur plan de développement à leur propre profit (...)"



“L'évolution des relevés des acquis et des plans de développement individuel est parvenue à un stade critique (...)”

“(...) les salariés considéreront le poste de travail comme un environnement choisi pour l'apprentissage à vie s'il leur fournit des possibilités équivalentes ou même meilleures pour développer leur potentiel que les dispositifs institutionnalisés formels d'éducation.”

Comme l'observait le Président Clinton, “nous vivons dans un monde où le revenu est fonction de ce que l'on apprend, où le jeune de 18 ans moyen changera d'emploi sept fois dans sa vie, où il ne peut plus y avoir de division entre ce qui est pratique et ce qui est académique.” L'Europe ne pourra réaliser son plein potentiel économique et social que si elle parvient à mobiliser efficacement les capacités de l'ensemble de la main-d'oeuvre potentielle, et les salariés considéreront le poste de travail comme un environnement choisi pour l'apprentissage à vie s'il leur fournit des possibilités équivalentes ou même meilleures pour développer leur potentiel que les dispositifs institutionnalisés formels d'éducation.

Sur le marché de l'emploi, comme dans l'éducation, de nouveaux modèles de partenariat sont nécessaires. “Les employeurs forment pour répondre aux besoins de l'entreprise. Les gouvernements interviennent dans le cas d'une défaillance du marché. Mais tous deux cherchent à encourager les individus à assumer leurs propres responsabilités. Les employeurs ne peuvent réaliser leurs propres objectifs de formation et de développement avec une main-d'oeuvre passive” (Confederation of British Industry, 1994). Les employeurs et l'économie dans son ensemble sont les principaux bénéficiaires de la disponibilité d'une main-d'oeuvre

flexible et compétente, mais ce sont les individus qui ont le plus intérêt à ce qu'existe une reconnaissance formelle de cette compétence, qu'ils peuvent utiliser pour justifier de leurs aptitudes. Cette balance des intérêts devra se refléter dans les formules futures de financement de l'apprentissage et du développement. Le cas échéant, des incitations fiscales peuvent encourager tant les employeurs que les individus à considérer l'apprentissage comme un investissement et comme une victoire sur l'un des obstacles essentiels à l'enseignement et à la formation professionnels continus. Mais pour exercer un effet optimal, ces incitations devraient, au lieu d'encourager uniquement les qualifications “complètes”, reconnaître les unités progressives d'apprentissage de moindre ampleur nécessaires pour assurer une véritable flexibilité.

Le président de Toyota, le Dr. Soichiro Toyoda, a présenté une vision stimulante de l'avenir en déclarant que “l'objet de la politique économique nationale est de mettre chaque citoyen en mesure de manifester intégralement son potentiel dans un travail pour lequel il est fait”. Il n'est guère douteux qu'il devrait effectivement s'agir là d'un objectif central de la politique économique, guère douteux non plus qu'il reste encore du chemin à parcourir avant qu'une telle vision puisse devenir réalité.

Bibliographie

Confederation of British Industry. (1994) *Flexible Labour Markets: Who pays for training?*, Londres

Department of Education and Science. (1984) *Records of Achievement: A Statement of Policy*, Londres

Engineering Council. (1995) *Competence and Commitment*, Londres

London Enterprise Agency. (1994) *Pathways Toward Working Life*, Londres



Formation et début professionnel au Japon - esquisse d'une comparaison entre le Japon et l'Allemagne

Introduction

Le Japon, comme l'Allemagne, est l'un des rares pays industriels où le taux de chômage des jeunes n'est pas très nettement supérieur à celui de l'ensemble des actifs. Comme il s'agit de deux pays en général considérés comme économiquement assez performants, les informations détaillées sur les dernières étapes de la qualification initiale et les premières étapes de l'itinéraire professionnel dans ces deux pays suscitent un grand intérêt international.

En Allemagne, on se plaît à attribuer la relative faiblesse du taux de chômage des jeunes à la grande considération dont jouit la formation professionnelle. Plus de la moitié des jeunes suivent une formation professionnelle dans le système dual. Ils sont employés par des entreprises comme apprentis et passent l'essentiel de leur temps à s'exercer sous la supervision de tuteurs ou à s'acquitter de premières tâches professionnelles normales, fréquentant en outre une école professionnelle. Ils acquièrent une qualification officiellement reconnue, et la plupart d'entre eux sont ensuite embauchés à titre normal dans les entreprises où ils ont été formés. L'Allemagne est considérée comme l'exemple type d'un pays où l'on mise sur la fierté professionnelle et où une formation spécifique à une profession donnée est tenue pour la meilleure préparation à l'itinéraire professionnel, alors même que plus d'un tiers des personnes ainsi qualifiées travaillent ensuite dans des domaines complètement différents et que la plupart d'entre elles quittent au bout de quelques années l'entreprise où elles avaient acquis leur qualification professionnelle.

Le Japon semble à première vue être exactement l'opposé. La plupart des élèves des écoles ne connaissent que le nom de l'entreprise où leur père ou éventuellement

leur mère travaillent, mais pas leur profession. Les aspirations professionnelles des jeunes s'orientent davantage sur l'entreprise que sur l'activité elle-même. Le choix de spécialisations à l'école et à l'université semble moins qu'ailleurs préjuger de l'activité professionnelle ultérieure. La qualification initiale dans l'entreprise est moins formalisée et n'est généralement pas sanctionnée par des certificats ou des titres.

Mais dans une perspective comparative, il est une question qui ne cesse de se poser: y a-t-il vraiment entre les sociétés industrielles d'énormes différences au niveau des compétences désirées ou considérées comme nécessaires pour l'activité professionnelle, ou bien des compétences analogues sont-elles simplement transmises dans des institutions différentes, à des stades différents de la biographie scolaire et professionnelle et avec des désignations et des certificats différents? On ne peut exclure que formation et profession diffèrent dans les deux cas extrêmes que constituent le Japon et l'Allemagne plutôt dans la conception de l'"entreprise" et de la "profession" que dans la réalité des besoins de qualifications et des qualifications. La question, on peut d'ores et déjà le dire, ne reçoit pas ici de réponse définitive. Mais nous n'en noterons pas moins certaines informations importantes à cet égard en ce qui concerne l'éducation, la recherche d'emploi et l'embauche, le début professionnel et la qualification initiale au Japon par comparaison avec l'Allemagne (cf. à ce sujet notamment Demes/Georg 1994).

Les antécédents scolaires au Japon

Au Japon, 3% des débutants professionnels avaient en 1993 suivi uniquement la



Ulrich Teichler

Professeur et Président-Directeur général du Centre scientifique de recherche sur

l'enseignement professionnel et universitaire de l'Université intégrée de Kassel.

Actuellement coordinateur d'un réseau de recherche, financé par la fondation Volkswagen, sur "les rapports entre systèmes de formation et d'emploi au Japon dans une perspective comparative".

Au Japon comme en Allemagne, la socialisation en vue du travail revêt une grande importance; elle est toutefois orientée davantage sur l'entreprise au Japon et plutôt sur la profession en Allemagne. Au Japon, les nouveaux personnels sont considérés par les entreprises comme une "matière première", même s'ils ont auparavant accompli une phase de formation professionnelle. Les critères de recrutement et les objectifs de la qualification initiale dans l'entreprise diffèrent, selon qu'il s'agit de tâches techniques ou commerciales et administratives et selon le niveau de formation atteint, moins que l'on ne pourrait s'y attendre. Le principal élargissement des compétences est attendu entre la fin de la période d'initiation et la première promotion. La différence entre le Japon et l'Allemagne en matière de qualification professionnelle semble s'être un peu réduite ces derniers temps.



“Le Japon, comme l’Allemagne, est l’un des rares pays industriels où le taux de chômage des jeunes n’est pas très nettement supérieur à celui de l’ensemble des actifs.” (...) “Les informations détaillées sur les dernières étapes de la qualification initiale et les premières étapes de l’itinéraire professionnel dans ces deux pays suscitent” donc “un grand intérêt international.”

“On ne peut exclure que formation et profession diffèrent dans les deux cas extrêmes que constituent le Japon et l’Allemagne plutôt dans la conception de l’entreprise” et de la “profession” que dans la réalité des besoins de qualifications et des qualifications.”

scolarité obligatoire (six années d’école élémentaire et trois années de premier cycle du secondaire). Près de la moitié avaient ensuite suivi pendant trois ans le deuxième cycle du secondaire. Le nombre de débutants professionnels qui avaient suivi une institution post-secondaire dépassait pour la première fois cette année-là le nombre de débutants professionnels titulaires d’un certificat du deuxième cycle du secondaire (cf. tableau 1).

On sait fort bien d’une part que le choix de certaines matières à l’école et à l’université revêt une importance restreinte pour l’activité future; d’autre part, la valeur du niveau éducatif atteint n’en est pas moins, dans l’optique de la sélectivité et de la réputation de l’institution éducative fréquentée, considérée comme très importante pour le classement professionnel futur et le statut socio-économique. On omet facilement dans ce contexte que la formation professionnelle avant le début professionnel ne constitue pas une exception absolue au Japon:

□ parmi les débutants professionnels ayant en 1993 douze années de scolarité, 55% avaient suivi un cours professionnel de deuxième cycle.

□ la tentative de mettre en place parallèlement aux universités un cycle d’études techniques plus brèves n’a guère eu de succès. Moins de 1% des élèves de l’année considérée fréquentent les écoles supérieures spécialisées (koto senman gakko), qui intègrent au niveau de l’organisation et des programmes les trois années du deuxième cycle du secondaire et deux années d’études supérieures.

□ la conclusion d’un cycle d’études de deux ans dans une école supérieure d’études courtes (tanki daigaku) n’est généralement pas interprétée comme une préparation professionnelle spécifique, au contraire de la conclusion d’études universitaires de quatre ans dans certaines disciplines, notamment scientifiques et techniques.

□ environ 10% des élèves d’une année donnée fréquentent des établissements secondaires spécialisés (senshu gakko) ou des écoles diverses (kakushu gakko) visant à transmettre une qualification professionnelle par des cours à temps partiel ou à plein temps de un à trois ans. Les statistiques éducatives et professionnelles disponibles ne permettent pas de distinguer avec précision quel est l’antécédent scolaire et dans quelle mesure ces institutions sont fréquentées parallèlement à des études dans un établissement d’enseignement supérieur.

La plupart des Japonais ont donc bénéficié avant leur début professionnel d’une éducation professionnelle ou d’études professionnelles, qui toutefois n’impliquent que rarement de véritables expériences professionnelles et dont par ailleurs l’aboutissement n’est généralement pas considéré comme une formation ou une qualification professionnelle.

En Allemagne par contre, on escompte que plus de 80% des jeunes d’une année spécifique entrent dans la vie professionnelle après avoir conclu des études professionnellement spécialisées (près de 20%) ou une formation professionnelle (plus de 60%). Plus de la moitié des jeunes d’une année donnée achèvent une formation officiellement reconnue dans le système dual: ils sont généralement employés pendant quelques années par l’entreprise en tant qu’apprentis et fréquentent en même temps une école profes-

Tableau 1
Répartition des débutants professionnels selon le certificat éducatif obtenu (pourcentages*)

Année	Type de certificat				Total
	premier cycle du secondaire	deuxième cycle du secondaire	école supérieure d’études courtes	université (4 ans)	
1960	50	42	1	7	100
1970	20	60	6	14	100
1980	6	56	12	26	100
1990	4	54	14	28	100
1993	3	48	18	31	100

Source: statistiques du ministère japonais de l’éducation

* ne concerne que les personnes qui acquièrent l’un des quatre certificats les plus répandus (sans les lauréats des écoles supérieures spécialisées et les diplômés supérieurs des universités) et entrent dans la vie professionnelle immédiatement après l’acquisition de leur diplôme (pas ultérieurement).



sionnelle ou une institution similaire. C'est ainsi par exemple qu'une personne qui à la fin de ses études secondaires a acquis un titre lui ouvrant l'accès aux études supérieures sans ensuite achever des études ou accomplir une formation professionnelle figure dans les statistiques à la rubrique "sans formation" au même titre qu'une personne qui n'est pas parvenue à accomplir avec succès neuf années de scolarité.

Recherche d'emploi et embauche

Au Japon, les procédures de recherche d'emploi ainsi que d'embauche par les employeurs sont totalement différentes selon les divers titres éducatifs. On peut en simplifiant distinguer **quatre domaines ou types de procédures de recrutement** (Teicher/Teichler 1994).

(a) **Une procédure rigide** prévaut au passage du deuxième cycle du secondaire vers la profession (cf. Kariya 1994). Les entreprises communiquent aux écoles, après examen préalable de la part de l'administration du travail, les offres d'emploi plus de six mois avant la fin de l'année scolaire. Les écoles informent sur les offres et donnent finalement à chaque élève une recommandation pour un poste unique. Les entreprises invitent à un entretien les élèves recommandés, mais s'en tiennent pour leur décision d'embauche presque toujours à la recommandation de l'école. Des recommandations et entretiens supplémentaires n'interviennent que dans la minorité des cas où des difficultés se sont présentées.

(b) **Une procédure semi-rigide** est de règle pour les postes supérieurs du domaine technique ainsi que pour les échelons professionnels inférieurs également dans le domaine commercial et administratif dans le secteur privé. Les emplois sont communiqués aux étudiants par l'intermédiaire de manuels et d'envois postaux ainsi que par des offres aux établissements d'enseignement supérieur. Dans chaque cas, les entreprises attendent en premier lieu des recommandations de la part des établissements, demandant (à la différence de la procédure rigide) à la plupart des universités un nombre de re-

commandations supérieur aux effectifs à embaucher. Le rapport est en général estimé à 2:1. Les entreprises opèrent dans une deuxième étape une sélection parmi les candidats.

(c) **Une procédure souple** s'est établie depuis le milieu des années 70 pour les postes supérieurs du domaine commercial et administratif des entreprises privées; ceci concerne essentiellement les diplômés de l'université. Les étudiants sont informés, surtout par des manuels qui leur sont envoyés gratuitement plus d'un an avant la fin de leurs études, des offres d'emplois. Ils prennent contact avec plusieurs entreprises au moyen des cartes-réponses que contiennent ces manuels. Il est très courant que de jeunes employés des entreprises (les "recruteurs") mènent des entretiens avec des candidats de l'université qu'ils avaient eux-mêmes fréquentée et recommandent au service du personnel les candidats qu'ils considèrent comme les plus appropriés. Le service du personnel prend la décision définitive après un entretien de candidature et l'examen des dossiers. La promesse d'embauche intervient, comme dans le cas des autres procédures, six mois environ avant la fin des études.

(d) **Les candidats à la fonction publique** commencent par passer des examens de qualification spécifiques. La réussite à ces examens n'entraîne pas a priori l'embauche, mais les résultats des examens sont considérés comme le principal critère d'embauche. Les établissements d'enseignement secondaire et supérieur fournissent une aide au niveau de l'orientation, mais sans guère jouer de rôle en matière de placement.

Le passage du système de formation au système d'emploi implique pour toutes les parties concernées beaucoup d'efforts d'information, d'orientation et de maintien de contacts. Pour les entreprises, il est, on le verra, important d'avoir un bon potentiel de salariés. Pour autant qu'elles mènent elles-mêmes entretiens et examens écrits, il s'agit davantage de savoirs généraux que du contrôle de connaissances professionnelles.

Par comparaison, les établissements d'enseignement secondaire et supérieur allemands ne participent guère au processus

"La plupart des Japonais ont (...) bénéficié avant leur début professionnel d'une éducation professionnelle ou d'études professionnelles, qui toutefois n'impliquent que rarement de véritables expériences professionnelles et dont par ailleurs l'aboutissement n'est généralement pas considéré comme une formation ou une qualification professionnelle."

"En Allemagne par contre, on escompte que plus de 80% des jeunes d'une année spécifique entrent dans la vie professionnelle après avoir conclu des études professionnellement spécialisées (près de 20%) ou une formation professionnelle (plus de 60%)."

"Au Japon, les procédures de recherche d'emploi ainsi que d'embauche par les employeurs sont totalement différentes selon les divers titres éducatifs (...)", mais font toujours appel à une étroite collaboration entre écoles et entreprises.

"Par comparaison, les établissements d'enseignement secondaire et supérieur allemands ne participent guère au processus de placement."



Au Japon, "(...) l'accès à un échelon initial donné n'est pas lié directement à un certificat éducatif donné."

"Dans certaines entreprises japonaises, les échelons de salaire et de carrière sont présentés comme un système intégré. (...) En Allemagne, de nombreuses entreprises ont quatre échelons professionnels ou même davantage encore. (...)"

"Au Japon, (...) la mobilité des jeunes travailleurs (...) n'est pas nettement inférieure à la mobilité des jeunes travailleurs en Allemagne. (...)"

de placement. La publication d'offres d'emplois dans les petites annonces des journaux ou par les agences pour l'emploi est un mode fréquent de recrutement. Pour les jeunes qui ne poursuivent pas d'études, le passage de l'école à la formation professionnelle est considéré comme le moment primordial du processus de choix professionnel, même si un très grand nombre d'entre eux sont à nouveau mobiles, volontairement ou involontairement, une fois obtenue la sanction de leur formation.

Rapports entre certificats de formation et carrières professionnelles

Les entreprises japonaises soulignent qu'elles différencient leurs critères et procédures de recrutement de nouveaux salariés essentiellement en fonction des échelons de début de carrière dans l'entreprise. Si la recherche de candidats appropriés pour chaque échelon s'effectue en premier lieu parmi les lauréats d'un échelon éducatif voisin, l'accès à un échelon initial donné n'est pas lié directement à un certificat éducatif donné. Les carrières professionnelles sont par ailleurs perméables pendant l'activité professionnelle. Les échelons initiaux varient dans leurs désignations et sont dans certaines entreprises organisés autrement dans le domaine technique que dans le domaine commercial et administratif. On peut généralement stipuler **trois carrières**.

(1) Pour l'embauche dans le domaine d'une **carrière supérieure**, souvent désignée du terme de "sogo shoku" (que l'on peut traduire par "carrière globale"), il est nécessaire d'avoir achevé des études universitaires. Ces postes de début de carrière sont dans les entreprises japonaises pourvus par des hommes.

(2) La **carrière intermédiaire**, généralement désignée du terme de "ippan shoku" (que l'on peut traduire par "carrière générale"), est surtout destinée aux femmes dans le secteur commercial et administratif. La condition d'accès généralement admise est l'obtention du certificat d'une école supérieure d'études courtes, c'est-à-dire des antécédents éducatifs de 14 années. Mais de nombreuses diplô-

mées de l'université se voient recommander de postuler un emploi dans ce domaine. Certaines entreprises ont des carrières analogues également dans le domaine technique.

(3) Pour les **activités manuelles de production**, les tâches simples de vente et autres activités similaires, il faut désormais dans la plupart des entreprises avoir accompli le deuxième cycle du secondaire.

Dans certaines entreprises japonaises, les échelons de salaire et de carrière sont présentés comme un système intégré. Les débutants professionnels diplômés de l'université peuvent ainsi être classés comme des diplômés du deuxième cycle du secondaire en cinquième ou sixième année d'activité professionnelle. Il y a cependant en fait en règle générale des carrières typiques en fonction du certificat éducatif, avec une certaine perméabilité restreinte selon les cas.

En Allemagne, de nombreuses entreprises ont quatre échelons professionnels ou même davantage encore. Traditionnellement, l'échelon immédiatement supérieur à celui du travailleur qualifié n'est pas pourvu par des débutants d'un certain degré éducatif, mais la plupart des travailleurs acquièrent ces qualifications moyennes pendant l'exercice de leur activité professionnelle. En Allemagne, on souligne davantage encore qu'au Japon que les "praticiens", c'est-à-dire les personnes sans certificats éducatifs d'un certain niveau, ont de bonnes perspectives de promotion. Les informations disponibles ne permettent pas de préciser exactement si à cet égard, les différences sont aussi grandes qu'on se plaît à le dire.

Au Japon, on souligne avec force depuis quelques années que la mobilité des jeunes travailleurs augmente. Effectivement, vers 1980, environ 40% des diplômés du deuxième cycle du secondaire changeaient, au cours de leurs trois premières années d'activité professionnelle, d'organisation employeuse; ce taux est passé à 50% environ au début des années 90 (Ernst et al. 1993, p. 276). Elle n'est pas nettement inférieure à la mobilité des jeunes travailleurs en Allemagne (Schöngen & Westhoff 1992).



Développement des compétences dans la phase de début professionnel

80 grandes entreprises japonaises affiliées à l'association patronale Nikkeiren ont à l'été 1993 fourni dans une enquête écrite des renseignements sur les compétences qu'elles attendent de leurs salariés

- au moment de l'embauche (critères de recrutement),
- à l'issue d'une première phase d'apprentissage dans l'entreprise et
- au moment de la première grande promotion.

Les réponses sont présentées dans les diagrammes 1 et 2. L'enquête a été menée par le réseau de recherche "les rapports entre systèmes de formation et d'emploi au Japon dans une perspective comparative", financé par la fondation Volkswagen et dont l'auteur du présent article est le coordinateur (cf. à ce sujet Demes/Georg 1994).

(a) Les grandes entreprises japonaises déclarent accorder lors de l'embauche de nouveaux candidats titulaires d'un diplôme universitaire le plus de valeur

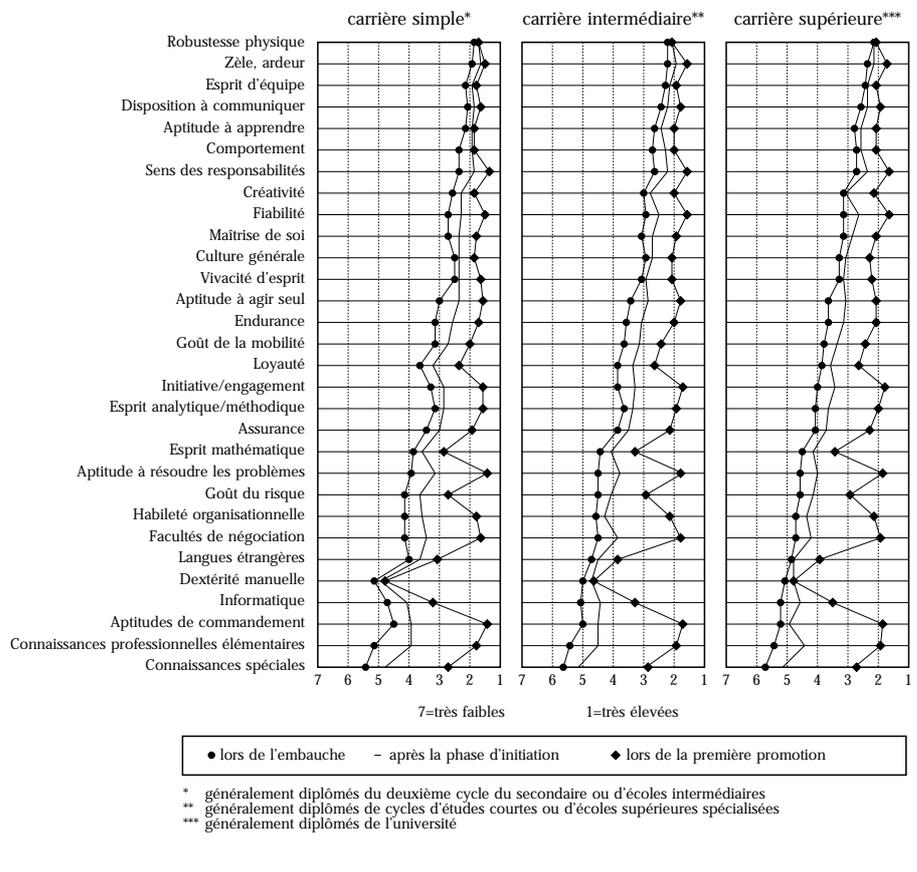
- au zèle et à l'ardeur,
- à la disposition à communiquer,
- à l'esprit d'équipe et
- à l'aptitude à apprendre.

Les compétences cognitives générales, les qualifications sociales et les vertus de travail ont pour l'embauche dans le domaine technique presque le même poids que dans le domaine commercial et administratif. Les connaissances professionnelles élémentaires et spéciales de même que l'esprit mathématique viennent souvent compléter les exigences dans le premier domaine.

(b) Pour les carrières professionnelles intermédiaires et les activités manuelles, le tableau est similaire. L'ordre des compétences souhaitées est presque identique, les attentes étant cependant plus modestes.

Ces résultats confirment que lors du début professionnel, comme le soulignent souvent les entretiens ultérieurs, c'est sur-

Diagramme 1
Compétences attendues des salariés du domaine commercial et administratif des entreprises japonaises (moyenne arithmétique)



tout la "matière première" qui est importante. Une certaine correction intervient au moment de la première qualification professionnelle.

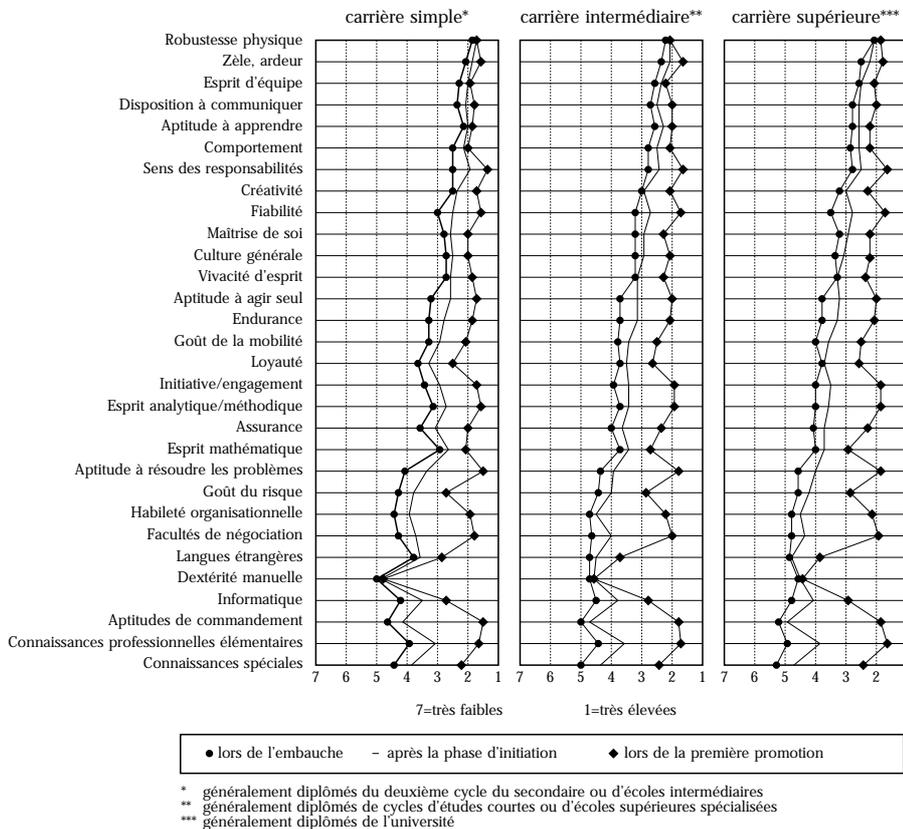
(c) Les entreprises attendent des diplômés de l'université qu'ils élargissent nettement au cours des premiers mois leurs connaissances professionnelles élémentaires et leur aptitude à résoudre les problèmes. L'ampleur de l'évolution escomptée est analogue pour les personnes travaillant dans les domaines technique ou commercial et administratif. Les entreprises font également état des connaissances professionnelles spéciales, et escomptent aussi des développements au niveau de l'affectivité et de la motivation (par exemple goût du risque, loyauté, endurance et facultés de négociation).

(d) Pour les salariés affectés à des postes impliquant habituellement un diplôme

Dans les grandes entreprises japonaises, c'est "(...) lors du début professionnel (...) surtout la "matière première" qui est importante. (...) Les indications fournies par les entreprises confirment cependant que la qualification dans l'entreprise ne se concentre pas sur la phase initiale, mais est conçue comme un processus quasiment continu."



Diagramme 2 Compétences attendues des salariés du domaine technique des entreprises japonaises (moyenne arithmétique)



“Il n’y a pas pour l’Allemagne d’études opérant une telle distinction des compétences attendues en fonction des stades d’apprentissage et de travail (...). Il est cependant manifeste que d’amples compétences professionnelles sont attendues à un moment bien plus précoce.”

Au Japon, “(...) la formation professionnelle n’est coordonnée et certifiée par les pouvoirs publics que dans de rares domaines. (...)”

d’études courtes ou la sanction du deuxième cycle du secondaire, des modifications analogues doivent intervenir dans la phase de début professionnel.

Dans la période allant de la conclusion de la phase de début professionnel à la première grande promotion, des accroissements notables de la compétence sont attendus.

(e) Jusqu’à la première grande promotion, ce sont surtout les aptitudes de commandement qui doivent s’épanouir. Ceci vaut pratiquement au même titre pour toutes les carrières. Dans tous les autres aspects évoqués des compétences professionnelles, des qualifications sociales et du développement de la personnalité, on constate également que les entreprises attendent pendant cette période des améliorations nettement plus importantes que pendant la phase de début professionnel.

(f) Jusqu’à la première grande promotion, on attend aussi des travailleurs du domaine commercial et administratif qu’ils acquièrent des compétences professionnelles élémentaires d’une considérable ampleur. Dans deux domaines cependant, les entreprises ont des attentes particulières à l’égard des travailleurs du domaine technique: ils doivent acquérir davantage de connaissances spéciales et un meilleur esprit mathématique.

Si les améliorations de la compétence attendues lors de cette dernière phase sont plus importantes, c’est parce qu’elle est plus longue que celle de la qualification initiale dans l’entreprise. Les indications fournies par les entreprises confirment cependant que la qualification dans l’entreprise ne se concentre pas sur la phase initiale, mais est conçue comme un processus quasiment continu. Un aspect le confirme: notre question sur la durée de l’initiation requise jusqu’à ce que l’activité soit pratiquement normale a entraîné des demandes d’explications ou tout au moins des estimations très floues.

Il n’y a pas pour l’Allemagne d’études opérant une telle distinction des compétences attendues en fonction des stades d’apprentissage et de travail de la même façon que l’étude évoquée pour le Japon. Il est cependant manifeste que d’amples compétences professionnelles sont attendues à un moment bien plus précoce.

Qualification initiale dans l’entreprise

L’initiation et la formation initiale dans l’entreprise au Japon (cf. tableau chez Muta 1994) varient fortement selon le secteur économique, la taille de l’entreprise, le domaine fonctionnel et le niveau éducatif. Les variations sont particulièrement importantes parce que la formation professionnelle n’est coordonnée et certifiée par les pouvoirs publics que dans de rares domaines. Il existe dans certaines entreprises des écoles reconnues par le ministère du travail, qui dispensent une scolarité à plein temps sur plusieurs années; certaines entreprises ont par ailleurs des dispositifs de formation de travailleurs qualifiés analogues à la formule courante en Allemagne et durant en général deux



à trois ans. Au Japon, la qualification initiale en entreprise est en général bien plus courte. Parmi près de 300 entreprises japonaises interrogées au début des années 90 sur la durée de la formation en entreprise,

- ❑ 29% faisaient état d'une durée moyenne allant jusqu'à trois mois,
- ❑ 16% d'une durée atteignant six mois,
- ❑ 42% d'une durée de formation atteignant un an et
- ❑ 12% d'une durée moyenne de plus d'un an.

Une autre étude, menée à la fin des années 80, montre la durée des phases typiques de la formation initiale:

- ❑ Un quart des entreprises invite ses salariés à suivre une première qualification avant même le début de l'activité professionnelle. Cette première qualification peut durer jusqu'à un mois (2,3 jours en moyenne de toutes les entreprises interrogées).

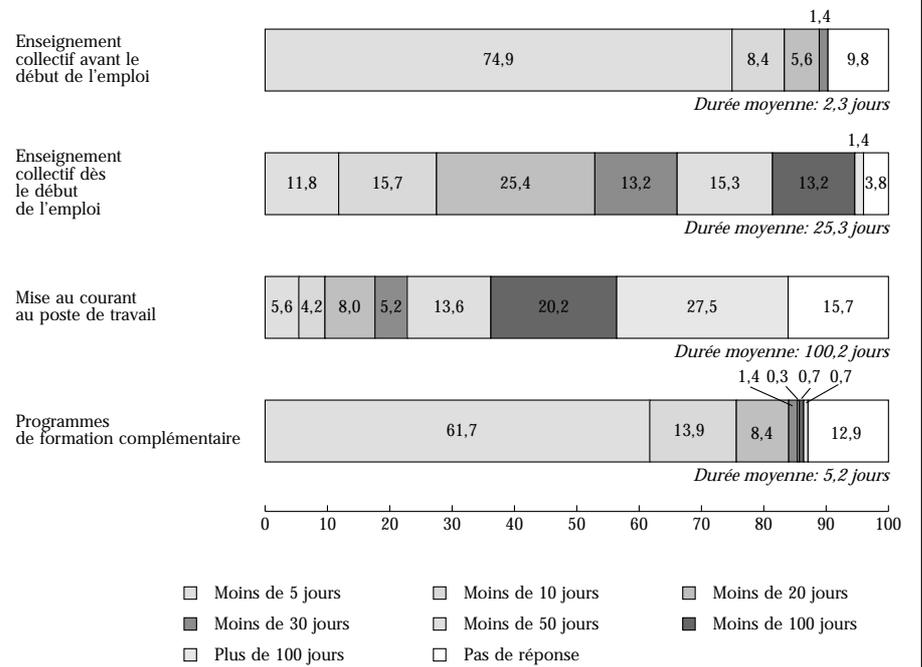
- ❑ L'initiation dans l'entreprise, généralement dispensée dès le début professionnel sous la forme d'une formation sur le tas, dure en moyenne 25,3 jours. Les formes les plus répandues sont des séminaires de deux à trois semaines, menés souvent dans les centres de formation des entreprises.

- ❑ La qualification initiale au poste de travail dure, selon les résultats de cette enquête, 100,2 jours en moyenne.

- ❑ Moins d'un tiers des entreprises prévoient des programmes de formation complémentaire en dehors du poste de travail. Leur durée est en moyenne de 5,2 jours (cf. diagramme 3).

Dans la plupart des cas, la formation au poste de travail n'est pas clairement structurée et programmée. Une personne expérimentée est désignée pour encadrer chaque débutant professionnel. Dans le cadre de cette qualification "en dialogue", elle doit organiser un processus d'apprentissage adapté aux spécificités de la nouvelle recrue et aux exigences du travail pendant les premières années de l'acti-

Diagramme 3:
Durée de la formation initiale au Japon



tivité professionnelle. Cet apprentissage informel sous étroite supervision dure en règle générale six mois à un an. Souvent, il est encore insuffisant pour qualifier pleinement les intéressés: dans de nombreuses entreprises, une évaluation personnelle n'intervient qu'au bout de deux ou trois ans.

La formation au poste de travail est considérée comme l'élément clé de la formation dans la phase de début professionnel dans les entreprises japonaises. La formation externe a fonction de complément. Un troisième domaine évoqué est celui des activités d'auto-apprentissage (jikokeihatsu). Des offres peuvent être organisées par l'entreprise, ou bien les activités relèvent de l'initiative de chaque salarié. Certaines entreprises aux formules de formation particulièrement élaborées attendent de leurs salariés diplômés de l'université qu'ils fréquentent pendant les cinq premières années de leur activité professionnelle un certain nombre de cours, un peu comme des études à temps partiel sanctionnées par des unités de valeur capitalisables. Le contenu des cours n'est fixé que pour certains d'entre eux; les salariés ont en outre un grand choix de cours offerts pour certains en dehors de l'entreprise.

Au Japon, "dans la plupart des cas, la formation au poste de travail n'est pas clairement structurée et programmée (...)", mais elle "est considérée comme l'élément clé de la formation dans la phase de début professionnel dans les entreprises japonaises."

Le Japon et l'Allemagne se ressemblent en ce que "c'est (...) au système de qualification professionnelle et de socialisation qu'il revient d'instaurer une base durable. En Allemagne, l'aspect central est celui de la "profession" (...), l'entreprise étant interchangeable. Au Japon par contre, la socialisation dans l'entreprise est considérée comme la principale base du succès de l'activité."



“Depuis quelques années toutefois, de nombreux indices suggèrent que ce contraste entre les deux pays se réduit.”

Nouveaux développements

Le Japon et l'Allemagne se ressemblent en ce que le succès de l'activité professionnelle ne doit pas être uniquement et peut-être même pas essentiellement assuré par le salaire et les incitations qui y sont liées. C'est au contraire au système de qualification professionnelle et de socialisation qu'il revient d'instaurer une base durable. En Allemagne, l'aspect central est celui de la "profession": on est fier du travail exécuté et de la qualification, l'entreprise étant interchangeable. Au Japon par contre, la qualification s'acquiert généralement de façon progressive et en concordance avec les exigences fonctionnelles du poste de travail, tandis que la socialisation dans l'entreprise est considérée comme la principale base du succès de l'activité.

Depuis quelques années toutefois, de nombreux indices suggèrent que ce con-

traste entre les deux pays se réduit. En Allemagne, la flexibilité des qualifications professionnelles et sociales et la loyauté vis-à-vis de l'entreprise ont davantage d'importance qu'auparavant au moment de l'embauche et de la formation professionnelle.

Au Japon, on accorde dans de nombreux domaines professionnels davantage de valeur à la qualification professionnelle. Les chances de carrière s'améliorent pour les personnes qui maîtrisent bien leur spécialité sans toutefois être disposées à accepter à tout moment un changement de lieu d'affectation ou d'activité dans l'entreprise. Certaines entreprises ont mis en place de nouvelles carrières pour spécialistes.

La conception prédominante du travail, de l'entreprise et de la profession n'est pour autant remise en cause ni au Japon, ni en Allemagne. Mais elle évolue, et les différences tendent à s'estomper.

Bibliographie

Demes, H. & Georg, W. (éd.), 1994. Gelernte Karriere. Bildung und Berufsverlauf in Japan. Munich: Judicium.

Dore, R.P. & Sako, M., 1989. How the Japanese Learn to Work. Londres & New York: Routledge.

Ernst, A. et al., 1993. Beziehungen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem in Japan 1970 bis 1991 - Eine Datensammlung. Munich: Ifo Institut für Wirtschaftsforschung/Deutsches Institut für Japanstudien.

Kariya, T., 1994. "Vom Bildungssystem in die Erwerbstätigkeit". dans : Gelernte Karriere, op.cit., 65-91.

Ministry of Education, Science and Culture, 1994a. Education in Japan, 1994. A Graphic Presentation. Tokyo.

Ministry of Education, Science and Culture, 1994b. Statistical Abstract of Education, Science and Culture, 1994 Edition. Tokyo.

Muta, H., 1994. "Zur Situation und Problematik betrieblicher Erstausbildung in Japan". dans : Gelernte Karriere, op.cit., 191-215.

Schöngen, K. & Westhoff, G., 1992. Berufswege nach der Ausbildung. Berlin/Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Teicher, K. & Teichler, U., 1994. Vom Studium in den Beruf. Die japanische Situation in vergleichender Perspektive. Berlin: Japanisch-Deutsches Zentrum Berlin, manuscrit photocopié.

Europa - International

Informations, études et recherches comparatives

Le rôle de l'entreprise dans la production des qualifications: effets formateurs de l'organisation du travail. Rapport de synthèse

Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (CEDEFOP)

Mehaut, P.; Delcourt, J.

Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes, 1995, 130 p.

ISBN 92-827-4052-8 (fr)

FR, EN (à paraître)

Afin de mieux cerner la place de l'entreprise dans le processus de production de la qualification, le CEDEFOP a conduit une série d'études nationales dans neuf pays de l'Union européenne. A partir de ces enquêtes à caractère exploratoire, le présent rapport de synthèse vise à dégager, dans une perspective comparative au niveau européen, certains des enjeux dont sont porteuses les nouvelles formes d'organisation du travail en terme de qualification et de formation. A partir des tendances observées, les auteurs font une analyse qualitative des déplacements des enjeux et des pratiques et en tirent les principales implications pour la conduite des politiques tant au niveau national que communautaire.

Le financement de la formation continue: quelles leçons pour la comparaison internationale?

Drake, K.; Germe, J.-F.

Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (CEDEFOP)

Berlin, CEDEFOP Panorama, n° 50, 1994, 178 p.

EN, FR

CEDEFOP, *Marinou Antipa 12*

GR-57001 Thessalonique

La formation continue est appelée à jouer un rôle essentiel pour répondre aux défis économiques et sociaux auxquels est con-

frontée l'Europe. Les politiques à mettre en oeuvre dans ce domaine, l'appréciation de leurs effets et, surtout, le partage des responsabilités et du financement entre les divers acteurs, sont l'objet d'interrogations fortes, dans un espace européen qui reste marqué par des singularités nationales irréductibles. Dans ce contexte, il est plus important que jamais de progresser dans la connaissance et la comparaison des situations et évolutions nationales. L'étude menée à la fin des années quatre-vingt par le CEDEFOP, sur le financement de la formation continue dans plusieurs pays de l'Union européenne, qui a été à l'origine du présent rapport, a soulevé plusieurs questions concernant la disponibilité des informations et leur comparabilité, auxquelles cette synthèse apporte des éléments de réponse en proposant d'une part, deux cadres pour une lecture et une interprétation comparatives des données, d'autre part des thèmes et démarches à explorer dans la perspective de construction d'une information comparée.

La réponse des systèmes de formation professionnelle aux besoins en formation. Contributions au FORUM CEDEFOP 1993

Clarke, F.A.

Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (CEDEFOP)

Berlin, CEDEFOP Panorama, n° 29, 1994, 178 p.

DE, EN, FR

CEDEFOP, *Marinou Antipa 12*

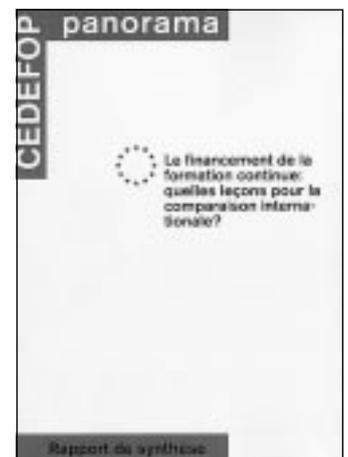
GR-57001 Thessalonique

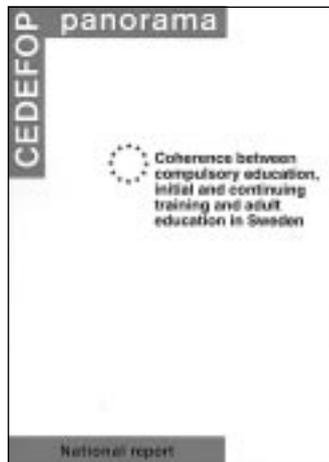
Ce document contient les documents sur lesquels se fondaient les présentations faites lors du FORUM CEDEFOP 1993 et comprend une série de rapports nationaux soumis par les organismes de recherche participants. Ces différentes contributions présentent les diverses méthodes et procédures utilisées par les Etats membres pour identifier les besoins en compétences, l'objectif étant de trouver une réponse adéquate en matière de formation. Ces documents incluent également

Choix de lectures

Rubrique réalisée par **Maryse Peschel** et le service documentation avec l'appui des membres nationaux du réseau documentaire (cf. dernière page de la rubrique)

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.





une contribution décrivant la structure et le fonctionnement d'un réseau de recherche en formation professionnelle récemment créé en Allemagne.

Coherence between compulsory education, initial and continuing training and adult education in Sweden

Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (CEDEFOP)

Ministère suédois de l'éducation et des sciences

CEDEFOP, Marinou Antipa 12

GR-57001 Thessalonique

Ce document vise à décrire la cohérence entre l'enseignement obligatoire, l'enseignement du deuxième cycle du secondaire, qui en Suède englobe enseignement professionnel et général, enseignement supérieur et éducation des adultes sous différentes formes (programmes de formation au marché de l'emploi, etc.), avec pour chacun d'eux un accent sur la préparation à la vie dans une société en mutation et sur un marché de l'emploi en constante évolution.

Publié également par le Ministère suédois de l'éducation et des sciences (ISBN 91-38-137848-4).

From administrative to customer-oriented banking. Re-designing strategy, organization, qualifications and training in European banks

Bertrand, O.; Grootings, P.; Rombouts, J. Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (CEDEFOP)

Berlin, CEDEFOP Panorama, n°52, 1994, 58p.

EN

CEDEFOP, Marinou Antipa 12

GR-57001 Thessalonique

Sur la base de nombreuses études et tendances du secteur bancaire ainsi que d'une série d'entretiens au niveau de la direction dans des établissements bancaires d'un certain nombre de pays de l'UE, le rapport mène une analyse comparative des principales tendances qui sont apparues ou apparaissent dans le secteur bancaire, en soulignant les facteurs influençant l'emploi, les qualifications et la formation des personnels dans le secteur, de

même que les politiques mises en oeuvre par les établissements bancaires pour relever ces défis. Cette analyse a soulevé plusieurs questions essentielles pour les décideurs à l'échelon national et européen.

Etude sur l'évaluation et la reconnaissance des qualifications dans le domaine de la restauration et de la réhabilitation du patrimoine architectural. Rapport de synthèse; rapports nationaux: République Fédérale d'Allemagne; Belgique -région néerlandophone-; France; Italie; Royaume-Uni

Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (CEDEFOP)

Berlin, CEDEFOP Panorama, n° 49, 1994, p. 91

FR

CEDEFOP, Marinou Antipa 12

GR-57001 Thessalonique

Sur base des études sur les profils professionnels dans le domaine de la restauration et la réhabilitation du patrimoine architectural - Allemagne, Belgique, France, Italie, Royaume-Uni - publiées en 1992, le CEDEFOP a mené des enquêtes sur la validation des qualifications mettant en évidence les mécanismes d'intervention des pouvoirs publics et des partenaires sociaux et les conséquences qui s'ensuivent afin de valoriser ces métiers sur les marchés de travail nationaux et transnationaux.

Hairdresser and beautician training in the EU Member States

Ni Cheallaigh, M.

Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (CEDEFOP)

Berlin, CEDEFOP Panorama, n°51, 1994, 132p.

EN

CEDEFOP, Marinou Antipa 12

GR-57001 Thessalonique

Ce dossier vise à fournir des informations succinctes et pratiques sur les itinéraires de formation des coiffeurs et esthéticiens dans onze Etats membres de l'UE. Les informations sont présentées sous les rubriques suivantes: définition des fonc-



tions, type/structure de la formation, conditions d'admission, durée de la formation, niveau de la formation, examen(s) à l'issue de la formation, désignation de l'instance de validation, fournisseurs de formation, statut des apprentis en cours de formation, perspectives d'emploi et de carrière, estimation du nombre annuel d'apprentis accueillis, formation continue et perfectionnement, sources d'information.

Les chiffres clés en éducation dans l'Union européenne

Commission européenne: Direction Générale XXII - Education, Formation, Jeunesse
Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes, 1995, 110 p.
ISBN 92-826-9143-8
FR

Basé sur les données statistiques d'Eurostat et les données qualitatives extraites d'études du réseau Eurydice, ce rapport offre un éclairage sur la diversité des systèmes éducatifs et propose les indicateurs de l'éducation par niveau d'enseignement ainsi que des statistiques sur les enseignants, les établissements, les dépenses etc. Une deuxième partie privilégie l'enseignement des langues dans l'Union européenne.

La formation continue des enseignants dans l'Union européenne et dans les pays de l'AELE/EEE

Le Réseau d'Information sur l'Education dans l'Union européenne et dans les pays de l'AELE/EEE (EURYDICE)
Bruxelles, EURYDICE, 1995, 206 p.
ISBN 2-87116-223-9
DE, EN, FR

Cette étude porte sur les quinze Etats membres de l'Union ainsi que sur les pays de l'AELE du réseau Eurydice. Elle comporte l'organisation de la formation continue (législation, structures, budgets, la participation des enseignants aux actions de formation etc.), les formations qualifiantes ainsi que les contenus et les pratiques de la formation continue des enseignants.

Tableau de Bord

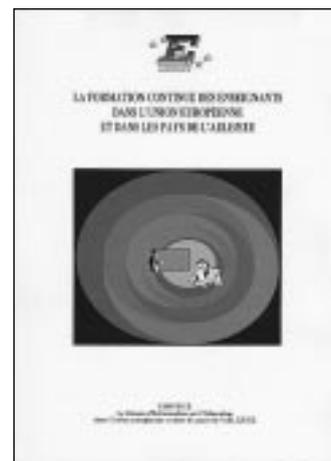
Commission européenne - Direction Générale V - Emploi, Relations Industrielles et des Affaires Sociales
Bruxelles, Observatoire de l'emploi - Cadre général en faveur de l'emploi, n° 2, 1994, 112 p.
DE, EN, FR, NL
Commission européenne - DG V, Dept. V.A. 2, rue de la Loi, 200, B-1049 Bruxelles

A partir des informations fournies par plusieurs observatoires gérés par les services de la Commission comme l'Observatoire de l'Emploi (MISEP et SYSDÉM) pour les politiques de l'emploi, le MISSOC pour la protection sociale et EURI pour les relations industrielles, ces tableaux synoptiques donnent des principaux repères concernant les politiques d'emploi et les mesures mises en oeuvre dans les Etats membres de l'Union européenne. Un CD-Rom reprenant l'ensemble des bases de données des observatoires est parallèlement disponible.

Les formations en alternance: quel avenir?

Centre d'Etudes et de Recherches sur les Qualifications (CEREQ)
Organisation de Coopération et de Développement Economiques (OCDE)
Paris, OCDE, 1994, 172 p.
ISBN 92-64-24294-5 (fr)
EN, FR

Cet ouvrage se situe dans la lignée des travaux consacrés par l'OCDE au rôle nouveau de l'enseignement technique et de la formation professionnelle. Il reflète les débats qui se sont déroulés lors d'un séminaire international organisé conjointement par l'OCDE et le CEREQ (Centre d'études et de recherche sur les qualifications) à Marseille en avril 1994. Il traite "l'alternance" dans une perspective de comparaison internationale et aborde simultanément ses différents aspects - pédagogique, économique et institutionnel. Il met en relief la diversité des préoccupations des différents pays de l'OCDE ainsi que celle des méthodes qu'ils ont adoptées, mais signale également les tendances communes. Des questions y sont posées sur la mise en oeuvre et le coût de ce mode de formation qui suscite un intérêt de plus en plus grand.





Alternative schemes of financing training

Gasskov, V.

Organisation internationale du travail (OIT)

Genève, OIT, 1994, 151 p.

ISBN 92-2-109188-0

EN

Dans les pays industrialisés comme dans les pays en développement, on s'intéresse de plus en plus à l'étude et à la réforme des systèmes nationaux de financement de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels. A partir de l'exemple de pays et d'industries ayant mis en place des dispositifs novateurs, cet ouvrage traite plusieurs questions liées au financement de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels, parmi lesquelles le co-financement par les pouvoirs publics, les employeurs et les travailleurs. Il existe de nombreux mécanismes de financement différents, chacun d'entre eux émettant des signaux sélectifs à l'intention de ses bénéficiaires. L'étude examine des exemples de réussite et d'échec de nouveaux dispositifs, y compris des systèmes de financement de l'enseignement et de la formation publics, de même que les apprentissages, divers types de programmes basés sur des contributions et d'incitations par des dégrèvements fiscaux. L'ouvrage s'achève par une liste de contrôle pour l'évaluation des systèmes de financement de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels.

Unemployment and labour market flexibility: Italy

de Luca, L.; Bruni, M.

Organisation internationale du travail (OIT)

Genève, OIT, 1993, 214 p.

ISBN 92-2-108266-0

EN

L'Italie connaît traditionnellement un chômage élevé par rapport à de nombreux autres pays industrialisés, et le chômage a augmenté de façon particulièrement rapide depuis le milieu des années 70. Le fait que le marché italien de l'emploi est généralement considéré comme rigide incite à associer les deux phénomènes. Mais en réalité, la situation italienne est bien plus complexe, ressemblant au pe-

lage d'un léopard en ce que des activités hautement compétitives et dynamiques co-existent avec des secteurs et processus protégés et inefficaces qui exercent une forte influence sur le fonctionnement du marché de l'emploi. Il est ainsi plus facile de comprendre ces caractéristiques contradictoires et comment leur interaction a abouti à des résultats décevants en matière d'emploi. Le mauvais fonctionnement d'institutions et processus de toute première importance a amené l'Italie au bord de la paralysie, entraînant une crise de crédibilité au milieu de l'année 1992. L'étude montre cependant comment c'est cette situation d'urgence elle-même qui a fourni aux pouvoirs publics l'élan nécessaire pour engager des réformes radicales qui devraient rendre le système plus efficace et plus juste.

World employment 1995.

An ILO report

Organisation internationale du travail (OIT)

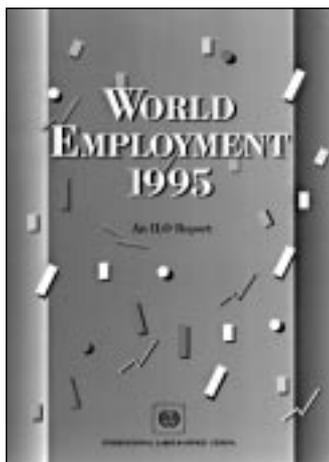
Genève, OIT, 1995, 200 p.

ISBN 92-2-109448-0

ISSN 1020-3079

EN

La tâche de créer suffisamment de nouveaux emplois s'est avérée constituer le défi majeur de la politique économique et sociale dans la plupart des pays du monde. Dans ce contexte, le rapport "World employment 1995" entreprend un examen global de la crise mondiale de l'emploi. Il analyse les tendances générales de l'emploi, étudie les différents motifs avancés pour expliquer l'émergence de la crise de l'emploi et discute les principales options politiques pour la résoudre. Un aspect distinctif du rapport est l'accent mis sur l'affermissement des corrélations entre les problèmes transnationaux de l'emploi dans une économie mondiale de plus en plus globalisée. Il avance ainsi qu'un renforcement de l'action internationale conjointe constitue un élément essentiel de la solution aux problèmes actuels de l'emploi. Il considère également comme primordial un renouveau de l'engagement mondial en faveur de l'objectif du plein emploi. Ce rapport est le premier d'une nouvelle série de rapports de l'OIT qui étudieront régulièrement les problèmes de l'emploi dans une perspective internationale.





Annuaire des statistiques du travail - 1994

Organisation internationale du travail (OIT)

Genève, publications de l'Organisation internationale du travail, 53ème édition, 1994, 1149 p.

ISBN 92-2-009469-X

ISSN 0084-3857

EN, ES, FR

L'annuaire rassemble sous une forme systématique une quantité de données fournies par un vaste réseau de sources faisant autorité dans quelque 180 pays. Cette 53ème édition comprend 42 tableaux correspondant à neuf grandes rubriques sur les thèmes suivants: population totale et économiquement active, emploi, chômage, horaires, salaires, coûts du travail, prix à la consommation, lésions professionnelles, grèves et lock-out. Dans cette édition, des données distinctes selon le sexe sont fournies pour un certain nombre de séries sur l'emploi, le chômage, les horaires et les salaires. Les séries couvrent en général les dix années précédentes.

Producing and certifying vocational qualifications

Mäkinen, R.; Taalas, M.

University of Jyväskylä - Institute for educational research

Jyväskylä, Publication series B: Theory into practice, n°83, Kasvatustieteiden Tutkimuslaitos, 1993, 180 p.

ISBN 951-34-0165-0

ISSN 0782-9817

EN

Cette publication consiste en documents sélectionnés élaborés pour un séminaire international sur les problèmes et les rapports entre la production de compétences professionnelles pour les métiers du niveau du travailleur qualifié d'une part et le contrôle et la certification de ces compétences d'autre part. La première partie présente les contextes de la formation et de la certification professionnelles que constituent l'entreprise et le marché de l'emploi et discute certains problèmes de l'harmonisation de l'éducation et de l'emploi en une époque de récession et d'exigences de flexibilité professionnelle. La deuxième partie contient des descriptions et des analyses de la situation ac-

tuelle et de l'évolution des systèmes de formation et de certification professionnelles de Finlande, d'Allemagne, des Pays-Bas, d'Angleterre et du Pays de Galles, d'Ecosse et des Etats-Unis d'Amérique. La troisième partie étudie certains problèmes généraux, et spécifiques à certaines professions, du contrôle par référence à des compétences et de la certification des qualifications professionnelles. La quatrième partie contient en guise de conclusion des observations en finlandais sur les thèmes du séminaire.

Opleidingen voor ondernemers in het midden- en kleinbedrijf: vergelijking Bondsrepubliek Duitsland - Nederland

van Hattem, R.

's Hertogenbosch (Bois-le-Duc), CIBB-studies, n°4,

Centrum Innovatie Beroepsonderwijs Bedrijfsleven (CIBB), 1995, 76 p.

ISBN 90-5463-048-5

NL

Cette publication présente d'abord un aperçu et une justification de la méthode de recherche choisie. Suit une description des PME en Allemagne et aux Pays-Bas. Les deux chapitres suivants décrivent en détails les systèmes de formation des deux pays. Les autres chapitres traitent plus à fond, sur la base de trois professions dans différents secteurs (installateur électrique, maçon et détaillant), du contenu des formations d'entrepreneur.

Le grand chantier de la formation professionnelle: l'expérience des autres pays

Paris, dans: L'enseignement technique,

n° 161, 1994, p. 36-39

ISSN 0184-6906

FR

Cet article présente le texte des interventions d'une journée d'étude organisée par l'association "Alerte aux réalités internationales". Les pays étudiés et comparés sont la France, l'Allemagne et le Japon d'une part, le système américain et britannique d'autre part. En complément, entretiens de J.P. Jallade sur l'Espagne et l'Italie et témoignages d'étudiants sur leurs stages à l'étranger.





Education - Formation - Insertion en France et en Europe: dossier

Bogard, G.; Lazar, A.; Thierry, D.
Paris, dans : Actualité de la formation permanente, n° 129, 1994, p. 25-103
ISSN 0397-331X
FR

Ce dossier est consacré à la formation comme moyen de lutte contre l'exclusion sociale en France et en Europe. Au sommaire, un texte de G. Bogard qui s'inscrit dans le cadre du projet Education des adultes et mutations sociales, mené par le Conseil de l'Europe de 1988 à 1993; une contribution à un débat lors du Salon européen de l'Education (SCOLA 1993), sur la notion de formation générale; des textes proposés lors d'une journée de travail organisée en 1994 par Développement et Emploi, sur le thème entreprises et insertion; un article présentant une étude commanditée par la Délégation à la Formation professionnelle sur les partenariats entre les organismes de formation et les structures d'insertion par l'économique; la contribution d'un délégué interministériel au Revenu minimum d'insertion (RMI), qui situe l'impact de ce dispositif en matière d'insertion professionnelle et sociale. Enfin, des exemples d'opérations illustrent la lutte contre l'exclusion menées aux Pays-Bas, en Irlande, en Grande-Bretagne et au Portugal complètent l'éclairage européen de ce dossier.

nationales et internationales actuelles susceptibles d'avoir un impact important sur le marché de l'emploi et les qualifications au cours des prochaines années.

Le système de formation en Finlande

Quenolle, M.; Perker, H.
Centre d'information sur la formation permanente (Centre INFFO)
INFFO-Flash n° 427, avril 1995, p. 10-13
ISSN 0397-3301
FR

Après des données de cadrage sur l'environnement socio-politique et économique de la Finlande, ce document présente la formation initiale en mettant l'accent sur la formation professionnelle et son évolution récente. Une seconde partie est consacrée à la formation des adultes, qu'ils soient demandeurs d'emploi ou employés dans l'entreprise.

La formation continue en Grande-Bretagne

Rainbird, H.
Centre d'Etudes et de Recherches sur les Qualification (CEREQ)
Paris, dans : Formation emploi n° 48, La Documentation française, 1994, p. 65-79
ISSN 0759-6340
FR

Fondé sur l'engagement des individus et des entreprises, le système britannique de formation continue est très peu réglementé. Après avoir rappelé ce contexte politique et institutionnel de la formation continue, l'auteur analyse les pratiques des entreprises à travers cinq études de cas. Elle resitue ensuite ces pratiques dans une évaluation plus large fondée sur des enquêtes portant sur les entreprises et les individus. La formation reste concentrée sur les dirigeants, les travailleurs qualifiés et le personnel technique et privilégié des objectifs à court terme au détriment de la construction de qualifications certifiées et reconnues dans l'entreprise. Ce modèle de formation déterminé par le marché reproduit les tendances existantes d'inégalités professionnelles.



Labour market and skill trends 1995/96

Skills and Enterprise Network
Sheffield, Employment Department, 1995,
96 p.
EN

*Skills and Enterprise Network, PO Box 12,
West PDO, Lean Gate, Lenton,
UK-Nottingham NG72GB*

Il s'agit de l'étude annuelle menée par le ministère de l'Emploi sur les tendances actuelles du marché national de l'emploi et sur leurs implications. Elle s'adresse à quiconque envisage de fournir les qualifications dont la Grande-Bretagne aura besoin à la fin de la décennie et au-delà. Le rapport constitue un utile point de départ pour les évaluations locales et sectorielles plus détaillées requises pour informer les planificateurs. Cette publication présente certaines des tendances



Die berufliche Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Spezifika und Dynamik des dualen Systems aus französischer Sicht

Lasserre, R.; Lattard, A.; Rothe, G.
Villingen-Schwenningen, dans : Materialien zur Berufs- und Arbeitsplatzpädagogik, Neckar-Verlag, Band 11, 1994, 84 p.
ISBN 3-7883-0878-8
ISSN 0177-4018
DE

A l'étranger, on considère souvent la République fédérale d'Allemagne comme l'un des pays les plus performants en matière d'intégration des jeunes dans la vie active et la satisfaction des besoins de qualification de l'économie. Après une brève rétrospective historique et une présentation du cadre institutionnel de la formation professionnelle, les auteurs étudient la qualité de la formation, les coûts occasionnés aux entreprises et en partie aussi le critère de l'efficacité. Les auteurs confirment l'opinion courante en France, selon laquelle les entreprises de formation fournissent une contribution décisive à une formation initiale considérée comme un succès. Les auteurs du centre de recherche français CIRAC n'en soulignent pas moins que les exigences futures ne pourront être maîtrisées à défaut d'un effort d'innovation.

Quality in Norwegian education and training, from slogans to goals

Confederation of Norwegian Business and Industry (NHO)
Oslo, Naeringslivets Forlag A/S, 1995, 40 p.
ISBN 82-90878-34-6
EN

Ce rapport a pour objet de présenter la gestion des ressources et de la qualité dans l'enseignement en Norvège. Destiné aux éducateurs et administrateurs, il considère qu'un contrôle du développement et de la qualité fait en Norvège défaut dans le secteur éducatif. Décrivant la situation actuelle, il repère l'importance croissante de la compétence pour les carrières et les pressions et exigences continues qui en résultent pour le système éducatif et les entreprises. Il se concentre ensuite sur les besoins futurs requérant de nouvelles structures de gestion basées sur les objectifs, un système de suivi et d'évalua-

tion pour les soutenir, et une assurance de la qualité à tous les niveaux, y compris l'administration, l'organisation, les programmes pédagogiques, l'évaluation des formés, etc. Les acteurs ne sauraient à eux seuls réaliser le changement. La NHO désire participer à ce processus, et ce document est un élément de sa contribution à la détermination des orientations essentielles à donner à la réforme.

Se former à l'hôtellerie-restauration et au tourisme. Cap sur l'international

Perker, H.; Rolland, S.; Sorand, N.
Centre d'information sur la formation permanente (Centre INFFO)
Paris, ministère du Travail, de l'Emploi et de la Formation professionnelle, 1994, 215 p.
ISBN 2-908940-44-2 (fr)
EN, FR

Ce guide, réalisé par le Centre INFFO en collaboration avec le ministère de l'Équipement, des Transports et du Tourisme, présente l'offre de formation à l'hôtellerie-restauration et au tourisme. Il répertorie les organismes spécialisés proposant des formations à des stagiaires étrangers, et réalisant des activités internationales. Chaque organisme fait l'objet d'une fiche détaillée.

Union européenne: politiques, programmes, acteurs

Résolution du Conseil du 5 décembre 1994 concernant la qualité et l'attrait de l'enseignement et de la formation professionnels

Conseil de l'Union européenne
Luxembourg, dans : Journal officiel des Communautés européennes, C374, 1994, p. 1-4
ISSN 0378-6986 (en)
DA, DE, EN, ES, FR, GR, IT, NL, PT

Le Conseil formule dans cette résolution la nécessité de renforcer les efforts des organismes nationaux et communautaires pour améliorer la qualité et l'attrait de la formation professionnelle et, notamment, pour tenter d'assurer la participation des entreprises aux possibilités de formation des jeunes, qui ne pourront relever le défi posé par le développement technologi-





que et les changements accélérés affectant le marché de l'emploi que s'ils sont hautement qualifiés. Dans le marché intérieur européen, des qualifications et une formation de haute qualité et l'apprentissage de langues étrangères amélioreront encore les possibilités de tirer profit de la liberté de circulation. Tous ces éléments devraient être pris en considération lors de l'élaboration de programmes et de dispositifs à l'intention des jeunes.

Résolution du Conseil du 5 décembre 1994 sur la promotion des statistiques en matière d'éducation dans l'Union européenne

Conseil de l'Union européenne
Luxembourg, dans : Journal officiel des Communautés européennes, C374, 1994, p. 4-6
ISSN 0378-6986 (en)
DA, DE, EN, ES, FR, GR, IT, NL, PT

Dans cette résolution, le Conseil demande que les offices statistiques nationaux coopèrent pour mettre au point des statistiques comparées sur l'éducation et la formation. En outre, EUROSTAT et le groupe de travail sur les statistiques éducatives accéléreront le travail de développement requis pour assurer la fourniture de données de qualité aussi comparables et actuelles que possible. Enfin, l'utilisation des programmes communautaires tels que TES (Training of European Statisticians) et ARION pour la formation technique et complémentaire aux statistiques sur l'éducation et la formation devrait être encouragée.

Communication de la Commission au Conseil, au Parlement européen, au Comité économique et social et au Comité des Régions de nouvel objectif n°4 du Fonds social européen

Commission européenne
COM(94) 510 final, 16.11.1994, 14 p.
Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes
ISBN 92-77-82437-9 (en)
ISSN 0254-1491 (en)
DE, DA, EN, ES, FR, GR, IT, NL, PT

La Commission informe les institutions de l'UE du nouvel objectif n°4 dans le contexte des politiques de l'emploi, de conversion structurelle et de formation pro-

fessionnelle. Les deux principaux objectifs de cette mesure sont d'impulser la compétitivité de l'économie en améliorant l'aptitude des entreprises à s'adapter au changement industriel et de promouvoir l'emploi en encourageant l'adaptation des travailleurs aux changements structurels affectant les entreprises.

Décision du Conseil du 15 décembre 1994 arrêtant un programme spécifique de recherche, de développement technologique et de démonstration dans le domaine de la formation et mobilité des chercheurs (1994-1998)

Conseil de l'Union européenne
Luxembourg, dans : Journal officiel des Communautés européennes, L361, 1994, p. 90-100
ISSN 0378-6978 (en)
DA, DE, EN, ES, FR, GR, IT, NL, PT

Sur la base du quatrième programme-cadre pour les actions communautaires de recherche et de développement technologique (RDT), ce programme vise à promouvoir, en stimulant la formation et la mobilité des enseignants, une augmentation quantitative et qualitative des ressources humaines dans la Communauté et les Etats associés.

Le quatrième programme-cadre pour les actions communautaires de recherche, de développement et de démonstration pour la période 1994-1998 a été publié au Journal officiel L126/1 du 18.5.94.

Communication de la Commission au Conseil - Suivi du Conseil Européen d'Essen sur l'Emploi

Commission européenne
COM(95) 74 final, 08.03.1995, 5 p.
Luxembourg, Office de publications officielles des Communautés européennes
ISBN 92-77-86631-4 (fr)
ISSN0254-1491 (fr)
DA, DE, EN, ES, FI, FR, GR, IT, NL, PT, SV

La présente communication propose les orientations à suivre concernant les politiques d'emploi et de croissance en vue d'instituer progressivement un processus de suivi du système d'emploi tel que défini dans le Livre blanc "Croissance, compétitivité, emploi".



Orientations du "Livre blanc" sur la croissance, la compétitivité et l'emploi dans les domaines de l'éducation et la formation et réponses des "avis communs"

Union des Confédérations de l'Industrie et des Employeurs d'Europe (UNICE)
Centre européen des Entreprises Publiques (CEEP)

Confédération Européenne des Syndicats (CES)

Bruxelles, UNICE, CEEP, CES, 1995, 86 p.
DE, EN, FR

> UNICE, rue Joseph II 40/bte 15,

B-1040 Bruxelles

> CEEP, rue de la Charité 15/bte 12,

B-1040 Bruxelles

> CES, boulevard Jacqmain,

B-1210 Bruxelles

Cette analyse a été réalisée dans le but: - de repérer les éléments du Livre blanc auxquels les Partenaires sociaux ont déjà répondu, en citant les extraits correspondants des Avis Communs; - d'énumérer les points du Livre blanc que, jusqu'ici, les Partenaires sociaux n'ont pas encore intégrés dans leurs débats; - de mettre en évidence les arguments formulés par les Partenaires sociaux dans leurs Avis Communs, et plus particulièrement les invitations et recommandations qu'ils ont adressées aux institutions européennes mais qui ne sont pas reprises spécifiquement dans le Livre blanc.

La formation des enseignants en Europe

Comité Syndical Européen de l'Education (CSEE)

Bruxelles, CSEE, 1995, 104 p.

DE, DA, EN, ES, FR, GR, IT, NL, PT

CSEE, Boulevard E. Jacqmain 155,

B-1210 Bruxelles

Ce document rassemble les principales recommandations de la CSEE afin d'améliorer la formation des enseignants et pose ainsi les principes à retenir pour les débats futurs tant au niveau communautaire qu'aux niveaux national et local.

La formation professionnelle pour l'égalité des chances. 50 projets qui bousculent des habitudes en Europe

Union des Confédérations de l'Industrie et des Employeurs d'Europe (UNICE)

Centre européen des Entreprises Publiques (CEEP)

Confédération Européenne des Syndicats (CES)

Bruxelles, CES, 1995, 72 p.

DE, EN, FR

CES, boulevard Jacqmain,

B-1210 Bruxelles

Ce guide de bonnes pratiques, réalisé par un groupe de travail du Dialogue Social formé de représentants de l'UNICE, du CEEP et de la CES, répond directement à l'une des recommandations de l'avis commun adopté en novembre 93 par le Dialogue Social. Cette recommandation, illustrée par une large palette des actions possibles dans le domaine de la formation des femmes, a pour objectif d'inciter tous les partenaires sociaux à oeuvrer et à faire connaître les moyens de mieux préparer les femmes à s'insérer dans un marché de l'emploi toujours plus compétitif.

Europa-Mittler für Bildung und Wissenschaft

Bruns-Vohs, U.; Coflaka, K.

Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBW)

Bonn, BMBW, 1994, 67 p.

DE

Bundesministerium für Bildung und

Wissenschaft, Heinemannstr.2,

D-53170 Bonn

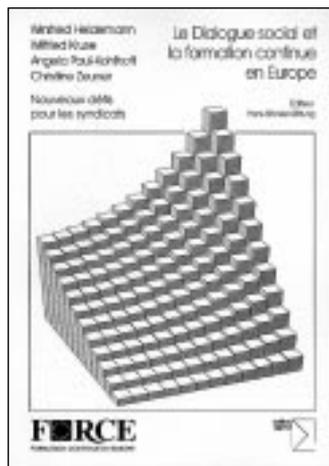
L'européanisation et l'internationalisation de notre système de formation et le renforcement de la conscience européenne par l'expérience et l'enseignement sont des missions essentielles des années 90 pour réaliser l'Union européenne. De nombreux programmes européens de formation doivent faciliter l'intégration et consolider la dimension européenne de l'éducation. La brochure présente des informations sur les établissements et organismes allemands chargés de la réalisation de programmes communautaires de formation et expose leurs principales tâches.

Achieving Quality in Training. European guide for collaborative training projects

Wouter Van den Berghe

Wetteren, Tilkon, 1995, 308 p.





ISBN 90-75427-01-8
EN

L'idée de concevoir ce guide fait suite à la conférence COMETT sur la qualité dans la formation permanente, qui s'est tenue à Antwerp en décembre 1993. Ce guide méthodologique, après avoir clarifié les différents concepts de la qualité, propose des outils et des lignes directrices pour mettre en oeuvre des partenariats de formation réussis.

FORCE. Kompendium, Projekte 1993/1994

Commission européenne, Direction Générale XXII - Ressources Humaines, Education, Formation et Jeunesse
Luxembourg, Office des Publications officielles des Communautés européennes, 1994, 398 p.
ISBN 92-826-7968-3
DE

Ce compendium rassemble les 299 projets retenus et financés suite à l'appel à propositions de 1993. Les projets ont une durée d'un an et prennent en compte la transnationalité promue dans l'article 127 du traité de Maastricht de manière à assurer une formation de haute qualité. Les projets concernent les changements liés à l'organisation du travail, les formations sectorielles - commerce de détail, réparation et vente automobile, industrie alimentaire - ainsi que les politiques contractuelles.

La formazione continua in Italia. Situazione attuale e misure di promozione del suo sviluppo

Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori - Strumenti e ricerche (ISFOL)
Roma, FrancoAngeli, 1994, 202 p.
ISBN 88-204-8499-4
IT

Cette étude, réalisée dans le cadre du programme FORCE, présente une synthèse des lois et règlements qui encadrent la formation professionnelle continue en Italie. Elle propose des projets pilotes mis en oeuvre par des entreprises et des régions et donne un aperçu des développements de ce système.

Le dialogue social et la formation continue en Europe. Nouveaux défis pour les syndicats

Heidemann, W.; Kruse, W.; Paul-Kohlhoff, A.; Zeuner, C.
Berlin, Hans-Böckler-Stiftung (éd.), 1994, 157 p.
ISBN 3-89404-386-5
DE, EN, FR

Ce rapport paru dans le cadre du programme FORCE présente les résultats d'une enquête menée à la demande de la Commission des CE par la Fondation Hans-Böckler sur la discussion, dans les syndicats européens, du dialogue social et des conventions collectives sur la formation continue. Les résultats sont présentés dans douze rapports nationaux. Les différents rapports sont suivis d'une présentation du dialogue social et des conventions collectives à l'échelon européen, accompagnée d'une présentation détaillée des champs d'action et des orientations de l'action des syndicats dans le domaine de la formation continue dans une perspective européenne comparée. Le rapport s'achève par une bibliographie et un répertoire des documents concernés.

Un nouveau métier. Le conseiller en formation, conseil d'entreprise

Formation continue en Europe (FORCE)
Institut de formation permanente pour les PME (IFPME)
Paris, AGEFOS PME Ile de France, 1994, 233 p.
FR
AGEFOS PME, 11 rue Hélène, F-75017 Paris

Ce rapport est le fruit d'un projet transnational mené dans le cadre du programme européen FORCE par la France, la Belgique et la Grèce. Ce projet visait l'analyse du profil de conseiller en formation vu dans son rôle de conseil d'entreprise, des qualifications requises et des besoins en formation des conseillers. Il visait aussi à proposer des outils et des moyens d'action auprès des petites et moyennes entreprises (PME). Les trois premières parties du rapport exposent la méthodologie, le plan de formation du conseiller et les modalités pratiques de sa formation. Les trois suivantes sont consacrées à l'outil diagnostic pour les PME, aux modalités de son utilisation et de sa



diffusion. Viennent ensuite les rapports d'évaluation de trois experts et des études par pays sur l'environnement des PME et les besoins et les motivations des dirigeants de PME.

Formation dans les secteurs d'activité économique:

□ La formation dans la vente et la réparation automobile: rapport nationaux

- > **Belgium report**
- > **Germany report**
- > **Greece report**
- > **Netherlands report**
- > **Spain report**

Commission européenne, FORCE

Prepared by CEDEFOP

Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes, 1994

EN

Cette suite de rapports publiés en anglais par le CEDEFOP, font partie d'une série d'études nationales entreprises dans le cadre du programme FORCE sur les pratiques de formation dans le secteur du commerce et de la réparation automobile. *Pour obtenir les rapports nationaux dans leur langue originale, s'adresser aux bureaux nationaux FORCE*

□ La formation dans la vente et réparation automobile. Une étude pour le programme FORCE. Rapport européen

Rauner, F.; Spöttl, G.; Olesen, K. et al.

Edité par le Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (CEDEFOP)

Luxembourg, Office des Publications officielles des Communautés européennes, 1994, 95 p.

ISBN 92-826-8914-X

DE, DA, EN, ES, FR, GR, IT, NL, PT

Le présent rapport s'appuie sur les douze rapports nationaux réalisés par des équipes de recherche impliquées dans l'enquête FORCE sur la formation continue dans le secteur de la vente et de la réparation automobile. Le rapport révèle les points communs et les principales tendances en matière d'organisation et de formation dans les succursales, chez les con-

cessionnaires et dans les ateliers de réparation de vente. En quête constante d'amélioration de sa compétitivité, le secteur offre une large palette des pratiques d'organisation et de formation allant des plus traditionnelles aux plus remarquablement innovatrices.

□ La formation dans les industries alimentaire et des boissons. Une étude pour le Programme FORCE. Rapports européen

Burns, J.; King, R.; Delay, F.; et al.

Edité par le Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (CEDEFOP)

Luxembourg, Office des Publications officielles des Communautés européennes, 1994, 116 p.

ISBN 92-826-9192-6 (fr)

FR

Basé sur douze rapports nationaux, ce rapport présente le secteur et ses évolutions, les réponses données par les entreprises en matière de formation et met en lumière les tendances et les perspectives du marché, d'une part et les besoins en qualifications, d'autre part.

□ Guide de la formation dans le commerce de détail

Kruse, W.; Vallvé Cid, C.;

Salvat Jofresa, R.; et al.

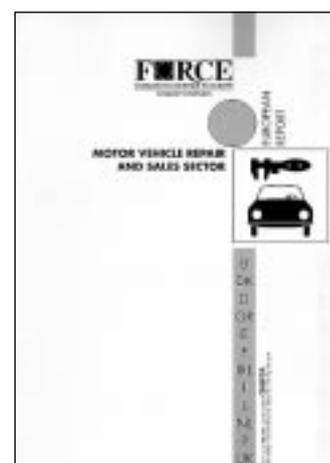
Préparé par le Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (CEDEFOP)

Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes, 1994, 148 p.

ISBN 92-826-9433-x (en)

EN, ES, FR

Ce guide commence par une présentation succincte des principales conclusions de l'étude sectorielle FORCE sur la formation continue dans le secteur du commerce de détail. La première partie du guide est consacrée à une description détaillée des programmes de formation élaborés par les dix entreprises de détail choisies en raison de leur diversité et des réponses qu'elles ont apportées à des problèmes spécifiques de formation. La deuxième partie est conçue comme un outil méthodologique à l'intention des responsables de formation pour les aider





à concevoir, développer et organiser des activités de formation selon des formules classées à trois niveaux différents.

Fremdsprachen - Audits und Bedarfsanalyse. Akten des Symposiums

Europäische Kommission - Generaldirektion XXII - Allgemeine und berufliche Bildung, Jugend - LINGUA

Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes 1994, 152 p.

ISBN 92-826-8711-2

DE

Ce congrès a mis en lumière le manque de connaissances des langues étrangères du personnel des petites et moyennes entreprises (PME). Pour combler ce déficit et ainsi aider les PME, il est nécessaire de faire appel à des consultants spécialisés en "audit linguistique". Leur rôle sera d'établir les besoins de formation du personnel et de développer des stratégies d'apprentissage des langues afin d'améliorer la compétitivité des entreprises.

Weiterentwicklung der deutschen Berufsbildung durch europäische Kooperation. Dokumentation der PETRA-Jahrestagung 1993 in Frankfurt/Oder und Kompendium der deutschen Projekte im europäischen Netz von Ausbildungspartnerschaften (1988-1994)

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)
Berlin, BIBB, 1994, 160 p.

ISBN 3-8855-568-9

DE

Cette publication documente la réunion annuelle des projets allemands de PETRA et offre en même temps une récapitulation des objectifs, des activités et des résultats des projets à la fin de l'année 1993. La réunion a rassemblé notamment les membres allemands du Comité consultatif (Conférence permanente des ministres de l'éducation, employeurs et travailleurs). Le rapport présente en particulier les rap-

ports des groupes de travail de la réunion. Une large place est par ailleurs donnée à la présentation presque intégrale d'un "compendium des projets allemands du réseau européen de partenariats de formation (1988-1994)". Une liste des projets allemands complète la publication.

ESF Evaluation Reports - Ireland

L'Unité d'évaluation du FSE a été mise conjointement en place en janvier 1992 par le ministère de l'Entreprise et de l'Emploi et la Commission européenne pour évaluer l'efficacité de toutes les interventions de développement des ressources humaines ayant bénéficié du soutien du FSE en Irlande. Depuis sa création, l'Unité a publié les rapports suivants:

□ **An evaluation of the systems used to record and report ESF eligible activity in Ireland, 1994**

□ **Enterprise Measures, juin 1993**

□ **Industrial restructuring programme, evaluation report, décembre 1992**

□ **Industrial restructuring training programme, follow-up evaluation report, décembre 1993**

□ **Middle level technician/higher technical business skills, juin 1993**

□ **Specific skills training, evaluation report, décembre 1992**

□ **Specific skills training, follow-up evaluation report, décembre 1993**

□ **Survey of employers, décembre 1993**

□ **Survey of Micro Enterprise, juillet 1994**

□ **Vocational preparation and training programme, evaluation report, août 1994**

□ **Womens' training provision, evaluation report, avril 1994**

Rapports disponibles auprès de:
ESF Programme Evaluation Unit,
Department of Enterprise and Employment,
Davitt House,
65A Adelaide Road,
IRL-Dublin 2





Du côté des Etats membres

B Tableaux de bord de l'enseignement: premiers éléments - 1994

Roucloux, J.C.

Service des statistiques du ministère de l'Education, de la Recherche et de la Formation de la Communauté française
Brussels, ministère de l'Education, de la Recherche et de la Formation, 1994, 33 p.

Inaugurant une nouvelle série, cette brochure dont l'objectif est d'offrir une lecture aisée du système scolaire dans le cadre des regards sur l'éducation de l'OCDE, présente un regard synoptique des principaux indicateurs propres au système éducatif de la Communauté française belge.

Le fonds pour l'emploi: une occasion manquée pour les groupes à risque

van Meensel, R.

Hoger Instituut voor de Arbeid (HIVA)
Katholiek Universiteit Leuven (KUL)
Leuven, HIVA, 1994, 38 p.

ISBN 90-5550-051-8

*HIVA, E. Van Evenstraat 2 e,
B-3000 Leuven*

L'auteur de cette monographie évalue les activités du Fonds national pour l'Emploi créé en 1989 dans le cadre des prélèvements sectoriels sur la masse salariale des travailleurs. L'objectif à atteindre est l'insertion des groupes à risque, c'est-à-dire, les jeunes et les peu scolarisés et celui des chômeurs de longue durée sur le marché de l'emploi. L'auteur examine si ces objectifs ont été atteints ou s'ils sont à revoir en fonction des nouvelles priorités.

DK Skolepraktik, Rapport om erfaringer 1993-94. Debat om fremtidige muligheder paa praktikomraadet

Undervisningsministeriet

Copenhagen, Undervisningsministeriet, 1994, 201 p.

ISBN 87-603-0483-9

DA

La pénurie de places de stage intervenue dans le système dual danois en 1992 a abouti à une nouvelle législation qui a permis d'offrir des places de stage pratique scolaires se substituant aux placements en entreprise. Les dispositions légales transitoires expirent en 1995, et les possibilités futures en ce qui concerne les places de stage pratique font maintenant l'objet de discussions. Ce rapport est la contribution du ministère de l'Education et contient les éléments suivants: expériences acquises dans le dispositif de places de stage pratique scolaire de substitution, idées d'options futures dans ce domaine, et un certain nombre d'annexes présentant une documentation copieuse sur le dispositif.

D Die Zukunft der dualen Berufsausbildung.

Eine Fachtagung der Bundesanstalt für Arbeit

Liesering, S.; Schober, K.; Tessaring, M. (éd.)

Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit (IAB)

Nuremberg, IAB, 1994, 400 p.

ISSN 0173-6574

DE

La conférence spécialisée présentée ici, consacrée à l'avenir de la formation professionnelle duale, reposait sur le désir des membres de l'instance d'auto-gestion de l'Agence fédérale pour l'emploi de faire mener, face aux résultats obtenus par l'IAB (Institut de recherche sur le marché de l'emploi et les professions) sur l'attrait et les perspectives d'emploi de la formation duale, une discussion de ces problèmes par un large public d'experts des milieux scientifiques, politiques et du terrain. La discussion devait porter aussi sur des thèmes tels que le coût et le financement de la formation professionnelle, la modernisation des contenus et formes de la formation, les changements de l'entreprise et de l'organisation du travail, l'évolution des valeurs professionnelles. Cette documentation témoigne du large éventail des faits et opinions présentés lors de la conférence.





E Informe sobre los resultados de la encuesta de requerimientos de empleo y formación profesional de las empresas (**Rapport sur les résultats de l'enquête sur les demandes d'emploi et de formation professionnelle des entreprises**)

Ministère du Travail et de la Sécurité sociale dans: Coyuntura Laboral, n° 39, Madrid, décembre 1994, 43 p.

ES

Centre de publications - Ministère du Travail et de la Sécurité sociale, Calle Agustín de Bethencourt, 11, E-28071 Madrid.

Ce rapport contient les résultats de la troisième enquête (1993) réalisée par le ministère du Travail et de la Sécurité sociale, dont l'objectif principal est de connaître, à travers les entreprises interrogées, les nécessités d'emploi et de qualification, les actions de formation mises en oeuvre pour répondre à ces nécessités, les attentes en matière d'emploi-formation et les problèmes les plus marquants qui s'y présentent

FIN La formation des adultes en Finlande

Ministry of Education
National Board of Education
Helsinki, Ministry of Education, 1993,
p. 32

ISBN 951-47-8627-0

DE, EN, FI, FR

La présente brochure, qui a pour objet de fournir un aperçu du fonctionnement du dispositif finlandais d'enseignement des adultes, en présente la structure et l'organisation ainsi que la réglementation administrative. En Finlande, la formation des adultes s'est développée de façon relativement autonome, sur la base des activités d'organismes de formation individuels. Ceci explique la diversité de son offre et des organisations qui la dispensent. De même varient considérablement les modes d'organisation de l'enseignement. La formation des adultes a pris au cours des vingt dernières années une importance relative accrue au sein de la planification et de la politique éducatives nationales. La toute dernière décennie s'est trouvée tout particulièrement marquée par un vigoureux développement de la formation professionnelle des adultes.

F La formation professionnelle en France

Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Formation professionnelle - Délégation à la formation professionnelle
Paris, Centre Inffo, 1995, 32 p.

DE, EN, ES, FR, IT

Centre INFFO, Tour Europe, F-92049 Paris-La Défense cédex

Elaborée dans le cadre de la Présidence française de l'Union européenne au premier semestre 1995, cette brochure présente le système français de formation professionnelle dans sa spécificité. Une première partie situe les enjeux, à la fois économiques et sociaux. Le second volet détaille les chantiers d'avenir: développement de l'alternance et de l'apprentissage, anticipation des mutations industrielles, amélioration et contrôle de la qualité de l'offre de formation, dimension européenne. Les deux dernières parties décrivent le système de formation professionnelle, son fonctionnement, le rôle de l'Etat, des entreprises et des Régions, les modes de financement, le marché de la formation.

L'entreprise apprenante, de l'organisation formatrice à l'organisation apprenante en passant par les théories de la complexité

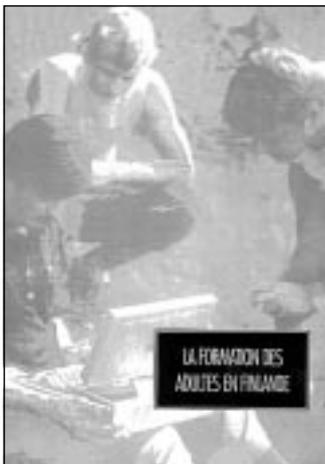
Mallet, J.

Aix-en-Provence, Omega formation conseil, 1994, 176 p.

ISBN 2-910747-00-X

FR

Les entreprises publiques et privées sont confrontées à de formidables enjeux technologiques et commerciaux ainsi qu'à une accélération des cadences du changement. Cet ouvrage propose une lecture de ces mutations structurelles et culturelles, s'appuyant sur des modèles d'inspiration biologique centrés sur les phénomènes d'auto-organisation et les théories de la complexité. Destiné aux dirigeants d'entreprises, il regroupe trois types de supports proposés dans trois chapitres: des chroniques issues de journaux professionnels et rédigées autour des problèmes fréquemment rencontrés par les chefs d'entreprises; des textes à orientation théorique; des principes d'animation du changement, permettant d'induire et de faciliter le processus d'apprentissage collectif





de l'entreprise toute entière, dans la perspective d'une organisation apprenante.

Formation: la fin d'un mythe?

Hassoun, M.

Paris, Panoramiques n° 19, 1er trimestre 1995, 191 p.

ISBN 2-85480-873-8

ISSN 1255-0620

FR

En France, le mythe de la formation comme espace de liberté et potentialité de promotion sociale est mort. Aujourd'hui, la formation est présentée comme un sésame pour ceux qui se présente aux portes de l'entreprise sans pouvoir y entrer. Le mythe est toujours présent mais il a changé de nature. Ce tour d'horizon de la formation en 1995 est proposé en huit parties qui rassemblent plus de trente contributions autour des thèmes suivants: le droit à la formation et son histoire, le marché de la formation, les nouvelles règles du jeu dans l'entreprise, le vécu des salariés en formation, les formations pour demandeurs d'emploi, les acteurs de l'insertion, savoirs et compétences, le rôle de l'éducation nationale dans la formation continue.

NL Beleidsagenda educatie en beroepsonderwijs 1995-1999: een strategie papier: missie, beleidstrajecten, middelen

Ministère de l'Enseignement, de la Culture et des Sciences

Zoetermeer, ministère de l'Enseignement, de la Culture et des Sciences - direction de l'enseignement professionnel et de l'enseignement des adultes, 1995, 33 p.

Ce papier stratégique définit la politique des pouvoirs publics en matière d'enseignement professionnel et d'éducation des adultes pour la période 1995-1999. Sur la base d'une mission spécialement formulée pour le secteur BVE (enseignement professionnel et éducation des adultes), la note décrit un certain nombre de trajets politiques visant à sous-tendre le processus d'innovation dans les organisations. Il s'agit également, avec cet agenda politique, de déclencher un dialogue entre le ministère de l'Enseignement, de la Culture et des Sciences et les organisations dans le secteur du BVE ainsi que leurs partenaires.

P Avenidas de liberdade - Reflexões sobre política educativa

Azevedo, J.

Lisbon, Edições ASA, 1994, 303 p.

ISBN 972-41-1536-4

PT

Ce livre constitue un témoignage personnel dédié, selon l'auteur, à tous ceux qui croient en la nécessité d'une union entre élèves, professeurs, parents, acteurs économiques et sociaux, collectivités locales et établissements scolaires - union indispensable pour assurer le bon fonctionnement du système éducatif. Les réflexions de l'auteur sur la politique de l'éducation vont des tendances du système éducatif au cours des vingt dernières années jusqu'à son avenir proche, en passant par l'enseignement primaire, secondaire et artistique, les professeurs, le rôle de l'Etat, la qualité dans les écoles et le système d'évaluation.

UK The National Development Agenda 1995: developing the national vocational education and training systems

Employment Department

Sheffield, Employment Department, 1995, 61p.

EN

Employment Department,

W715, Moorfoot,

UK-Sheffield S14PQ

Ce document expose les plans élaborés par le ministère de l'Emploi pour collaborer avec des partenaires en vue d'améliorer la capacité de la formation et de l'enseignement professionnels à aider les individus à acquérir les nouvelles compétences et les nouvelles connaissances requises par une économie compétitive moderne. Il décrit en détail les initiatives les plus récentes auxquelles le ministère participe, y compris celles découlant du Livre blanc de 1994 "Competitiveness: Helping Business to Win". Il présente brièvement les programmes et fournit les noms et adresses des partenaires à contacter.





Reçu à la rédaction

Le système éducatif

Vasconcellos, M.

Paris, Editions La Découverte, 1993,

126 p.

ISBN 2-7071-2266-1

FR

Entre líneas. Apuntes para la educación popular

Federación Española de Universidades Populares (FEUP)

Madrid, FEUP, 1994, 189 p.

ES

FEUP, Los Madrazo, 3, 1º,

E-28014 Madrid



Membres du réseau documentaire du CEDEFOP

B

VDAB (Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding)
ICODOC (Intercommunautaire Documentatiecentrum voor Beroepsopleiding)

Frédéric Geers

FOREM (Office communautaire et régional de la formation professionnelle et de l'emploi)

CIDOC (Centre intercommunautaire de documentation pour la formation professionnelle)

Jean-Pierre Grandjean

Bd. de l'Empereur 11, B-1000 Bruxelles
Tél. 322+502 50 01; Fax 322+502 54 74

F



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

Christine Merllié

Tour Europe Cédex 07
F-92049 Paris la Défense
Tél. 331+41252222
Fax 331+47737420

L

Chambre des Métiers du G.-D. de Luxembourg
2, Circuit de la Foire internationale

Ted Mathgen

B.P. 1604 (Kirchberg)
L-1016 Luxembourg
Tél. 352+4267671
Fax 352+426787

D



BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung)
Referat K4

Bernd Christopher

Klaus-Detlef R. Breuer

Fehrbelliner Platz 3, D-10702 Berlin
Tél. 4930+864 32 230 (B. Christopher)
4930+864 32 445 (K.-D. Breuer)
Fax 4930+864 32 607

GR



OEEK (Organization for Vocational Education and Training)

Catherine Georgopoulou

1, Ilioupoleos Street
17236 Ymittos
GR-Athens
Tél. 301+925 05 93
Fax 301+925 44 84

NL



C.I.B.B. (Centrum Innovatie Beroeps-
onderwijs Bedrijfsleven)

Gerry Spronk

Postbus 1585
NL-5200 BP 's-Hertogenbosch
Tél. 3173+124011
Fax 3173+123425

DK



SEL (Statens Erhvervspædagogiske
Læreruddannelse)

Søren Nielsen

Merete Heins

Rigensgade 13, DK-1316 København K
Tél. 4533+144114 ext. 317/301
Fax 4533+144214

I



ISFOL (Istituto per lo sviluppo della
formazione professionale dei lavoratori)

Alfredo Tamborlini

Colombo Conti

Via Morgagni 33, I-00161 Roma
Tél. 396+445901
Fax 396+8845883

P



SICT (Serviço de Informação Científica e
Técnica)

Maria Odete Lopes dos Santos

Fatima Hora

Praça de Londres, 2-1° Andar
P-1091 Lisboa Codex
Tél. 3511+8496628,
Fax 3511+806171

E



INEM (Instituto Nacional de Empleo)
Ministerio de Trabajo y Seguridad Social

Isaias Largo

María Luz de las Cuevas

Condesa de Venadito, 9
E-28027 Madrid
Tél. 341+585 95 80; Fax 341+377 58 87

IRL



FAS - The Training and Employment
Authority

Margaret Carey

P.O. Box 456
27-33, Upper Baggot Street
IRL-Dublin 4
Tél. 3531+6685777; Fax 3531+6609093

UK



IPD (Institute of Personnel and
Development)

Simon Rex

IPD House, Camp Road
UK-London SW19 4UX
Tél. 44181+946 91 00
Fax 44181+947 25 70