

FORMATION

R e v u e e u r o p é e n n e

PROFESSIONNELLE

N° 16

janvier – avril 1999/I

ISSN 0378-5092

Prévoir les besoins et
développer les compétences
dans les entreprises

page 7/16

La mobilité,
processus d'apprentissage

page 27/33

Une approche nordique
du problème
de l'abandon scolaire

page 44

Suréducation
et sous-éducation

page 53

Débat - Diplômes et
marché du travail

page 59/65/69/74





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

Marinou Antipa 12
GR - 57001 Thessalonique
(Thermi)

Tél.: 30-31+490 111
Fax: 30-31+490 102

E-mail: info@cedefop.gr
Internet:
http://www.cedefop.gr

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

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

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

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

Rédacteur en chef: Steve Bainbridge

Comité de rédaction:

Président:

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

Matéo Alaluf

Tina Bertzeletou

Hilary Steedmann

Université Libre de Bruxelles (ULB), Belgique
 CEDEFOP

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

Gunnar Eliasson

Alain d'Iribarne

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

Arndt Sorge

Reinhard Zedler

Jordi Planas

Manfred Tessaring

Sergio Bruno

Humboldt-Universität Berlin, Deutschland

Institut der deutschen Wirtschaft Köln, Deutschland

CEDEFOP

CEDEFOP

Università di Roma, Italia

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

Réalisation technique, coordination :
 Bernd Möhlmann

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

Maquette : Agence
 Zühlke Scholz & Partner GmbH, Berlin

Couverture : Rudolf J. Schmitt, Berlin
 Foto: Hewlett Packard

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

Clôture de la rédaction : 01.03.1999

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

N° de catalogue: HX-AA-99-001-FR-C

Printed in Italy, 1999

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

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

Si vous souhaitez contribuer par un article, cf. page 98



Une Revue européenne nouvelle formule: pourquoi changer

Selon un proverbe anglais, "il ne faut pas réparer ce qui n'est pas cassé". La Revue européenne "Formation professionnelle" n'est assurément pas "cassée". Elle jouit d'une large diffusion, avec dans tous les États membres de l'UE un public d'abonnés allant d'institutions européennes à des organismes de formation en passant par des universités et des instituts de recherche. Des exemplaires sont demandés depuis des contrées aussi lointaines que l'Amérique latine et l'Australie. Le nombre d'auteurs qui désirent y être publiés est en augmentation, tout comme celui des demandes d'autorisation de reproduire des articles qui y figurent.

Alors, pourquoi changer maintenant la Revue? Tout d'abord, il est important de souligner que son objectif fondamental n'a pas changé. La Revue continuera de poursuivre l'objectif de contribuer, notamment par l'apport d'une perspective européenne, au débat et à la réflexion sur le développement de la formation et de l'enseignement professionnels. Elle continuera à se faire l'écho des idées, des choix politiques, des recherches et des innovations dans ce domaine.

Par ailleurs, la Revue continuera à desservir une large audience. Loin d'être l'apanage d'une poignée de spécialistes, elle tient à rendre les enjeux et les débats relatifs à la formation et à l'enseignement professionnels accessibles à tous ceux qu'intéresse son développement.

Ce qui change, c'est la manière dont la Revue cherche à réaliser son objectif.

Ce n'est pas à la légère que la décision de changer a été prise. Le Comité de rédaction s'est livré à une analyse attentive de la Revue. Il a vérifié dans quelle mesure elle est à même d'atteindre son objectif eu égard à sa vaste audience de

décideurs, de chercheurs et de praticiens de nombreux pays différents caractérisés par la différence de leurs contextes et de leurs traditions. Il a étudié le contenu et la structure de la Revue, la pertinence des thèmes traités, la rigueur des analyses, la qualité des argumentations et jusqu'à la clarté du style. Il a également examiné les développements qui interviennent dans le domaine de la formation et de l'enseignement professionnels et les sources d'articles futurs de la Revue.

Ces réflexions ont abouti à la conclusion que la Revue a publié de nombreux articles fort bien écrits, d'un intérêt considérable et d'une remarquable clairvoyance. L'un de ses points forts a été de fournir une perspective européenne en présentant les résultats d'études comparatives transnationales ou en publiant différents articles consacrés à une même question dans la perspective de pays différents. Toutefois, le Comité est également parvenu à la conclusion qu'afin que la Revue atteigne efficacement son objectif, un changement de format et de style s'imposait, et qu'il n'était plus souhaitable de continuer à concentrer chaque numéro de la Revue sur un seul thème.

Comme toutes les bonnes publications le font de temps en temps, la Revue se devait d'évoluer.

Autrefois, lorsqu'il n'y avait guère de revues traitant convenablement la question de la formation et de l'enseignement professionnels, il est certain qu'au niveau européen, l'approche thématique était pertinente et nécessaire. Cependant, bon nombre des thèmes examinés par la Revue sont maintenant parvenus à maturité. S'en tenir à l'approche thématique ne pourrait qu'amener à reprendre des sujets déjà traités ou bien à créer de toutes pièces des thèmes portant sur des aspects



déjà examinés. Par ailleurs, depuis que la Revue a modifié son format il y a cinq ans environ, de nouveaux réseaux transnationaux de recherche sur la formation et l'enseignement professionnels ont été mis en place. Si elle s'en tenait à l'approche à thème unique, la Revue se priverait de la possibilité de publier les résultats de certains travaux intéressants, dont le sujet ne coïnciderait pas avec le thème traité par la Revue ou envisagé pour les mois à venir.

Par conséquent, chaque numéro de la nouvelle Revue traitera de toute une diversité de thèmes. Cela n'exclut pas qu'un numéro puisse être consacré à un thème donné, ou être dominé par un tel thème, mais il s'agira là de l'exception plutôt que de la règle.

En adoptant une approche plus ouverte, nous visons à attirer un grand nombre de contributions et à publier des articles de chercheurs et de spécialistes de la formation et de l'enseignement professionnels et du marché du travail. Nous entendons faire ainsi de la Revue le support de choix pour publier les résultats de travaux de recherche de haut niveau, notamment des études comparatives transnationales. Nous voulons que la Revue soit considérée comme l'un des moyens les plus efficaces pour que les chercheurs de l'Union européenne portent les résultats de leurs travaux à l'attention d'une large audience, afin de contribuer à mieux appréhender les aspects qui impulsent les développements en matière de formation et d'enseignement professionnels.

Pour atteindre pleinement cet objectif, il faut que les articles soumis à la Revue soient exacts et précis, mais restent à la portée d'un public large et diversifié. Ils devront être clairs pour pouvoir être compris par des lecteurs de milieux différents et de cultures différentes, non forcément au courant des caractéristiques des systèmes de formation et d'enseignement professionnels des divers États membres de l'UE, et pour leur permettre de bien appréhender, à la lumière de leurs propres traditions et de leur expérience personnelle, le contexte évoqué et les arguments exposés.

Les articles publiés par la Revue présenteront des idées, des résultats de travaux

de recherches et des acquis à l'échelon national et européen. En outre, la Revue publiera des points de vue sur certains aspects du domaine de la formation et de l'enseignement professionnels, et les réponses suscitées, dans une rubrique (devant paraître à titre régulier) intitulée "Débat", où opinions et interprétations diverses quant à certains enjeux seront publiées en parallèle, pour essayer d'illustrer tout l'éventail, et souvent le caractère complexe, des défis rencontrés.

Les articles pourront être soumis dans l'une des langues officielles de l'Union européenne. Tous les articles soumis à la Revue aux fins de publication continueront d'être examinés et jugés par les membres du Comité de rédaction de la Revue, ou par des mandataires de ces derniers. Chaque article sera jugé sur la qualité de son analyse et de son argumentation, de même que sur sa lisibilité.

La décision de publication de toute contribution dans la Revue continuera de relever de son Comité de rédaction. Ce dernier bénéficiera toutefois désormais du concours de son "secrétariat", composé de chercheurs et d'agents du CEDEFOP, qui assumera la responsabilité de la publication de chaque numéro. Ce renforcement significatif des ressources consacrées par le CEDEFOP à la Revue européenne témoigne bien de la priorité qu'il accorde à son succès.

La Revue elle-même continuera d'être publiée trois fois par an en anglais, français, allemand et espagnol, d'autres versions linguistiques de la Revue étant cependant susceptibles de paraître. Le CEDEFOP est en train de conclure avec les autorités portugaises un accord au titre duquel ces dernières assureraient la traduction et la publication d'une version portugaise. Nous envisageons de reprendre cette option avec d'autres pays désireux de voir la Revue publiée dans leur langue.

La coopération avec la Fondation européenne pour la formation (ETF) de Turin se poursuivra également. C'est une contribution précieuse que l'ETF a apportée en faisant appel à des auteurs et en présentant des points de vue de pays d'Europe centrale et orientale. Il y a beaucoup à apprendre des échanges entre l'Europe



orientale et occidentale. L'Ouest a un système hautement développé de formation et d'enseignement professionnels associé à l'économie de marché. L'Est est une formidable source d'innovation, car il cherche à mettre à profit les atouts de ses propres traditions en s'adaptant à un nouveau système économique.

Les articles de ce numéro, le premier à n'être pas consacré à un thème spécifique, confirment la pertinence de notre nouvelle approche.

Ce numéro se consacre dans ses articles au développement de modèles mettant les entreprises à même d'anticiper les besoins de qualifications, aux démarches menées par les entreprises pour devenir des "organisations apprenantes" et élaborer des stratégies novatrices de développement des compétences, à la mobilité en tant qu'outil pédagogique, aux compétences linguistiques permettant de surmonter les obstacles culturels qui s'opposent à l'exercice d'une activité professionnelle dans

un autre État membre, à une démarche scandinave spécifique pour traiter le problème de l'abandon scolaire et à la surqualification et à la sous-qualification.

Notre rubrique "Débat" examine la thèse selon laquelle les facteurs de l'offre ont un impact significatif sur cette tendance, bien davantage que la demande de qualifications dans les professions. Cette thèse est discutée dans toute une série de contributions étudiant l'impact de la demande et l'évolution et le renforcement des besoins de qualifications dans une vaste gamme d'emplois.

L'éventail de ces thèmes illustre l'ampleur des enjeux qui se jouent dans le domaine de l'éducation et de la formation. Le Comité de rédaction espère que grâce au nouveau format, bon nombre de ces thèmes pourront faire l'objet d'une analyse et d'une discussion approfondies.

C'est à vous, cher lecteur, qu'il appartient d'en décider.

Le Comité de rédaction

Au revoir à Keith

Nous aimerions dans ce numéro souhaiter au revoir à Keith Drake. Depuis 6 ans, Keith a apporté son expérience et son talent à la promotion de la qualité et à la réputation de la Revue européenne en tant que membre de son Comité de rédaction.

Le Comité est très reconnaissant de ses efforts soutenus, son appui à la Revue et son engagement vis-à-vis de son succès. Tous ceux qui ont participé, ou qui participent, à la production de la Revue souhaitent lui adresser leurs remerciements pour sa contribution à son développement et leurs vœux de succès pour l'avenir.





Sommaire

Prévoir les besoins et développer les compétences dans les entreprises

Quelques règles pour la définition des besoins en qualifications des entreprises 7

Karin Büchter

La définition des besoins en qualifications des entreprises s'avère beaucoup plus compliquée qu'il n'y paraît au premier abord. Outre les obstacles liés à la structure des entreprises et à la politique de l'emploi, l'un des principaux problèmes rencontrés est celui de la méthode.

La création d'organisations apprenantes. De la théorie à la pratique - l'enseignement des entreprises européennes 16

Barry Nyhan

Les expériences menées par plusieurs grandes entreprises européennes de transformation et de construction montrent leur manière de procéder au niveau de l'adoption de stratégies novatrices pour le développement des compétences et une organisation apprenante.

La mobilité, processus d'apprentissage

La mobilité en tant que processus d'apprentissage 27

Søren Kristensen

Depuis l'époque des compagnons du Moyen-Âge, il existe une longue tradition de mobilité à des fins d'apprentissage. La mobilité demeure un outil pédagogique capable de favoriser l'acquisition des "compétences transversales" considérées aujourd'hui comme primordiales.

Enseignement des langues étrangères, formation professionnelle et compétitivité 33

Jacob Kornbeck

L'unification de l'Europe et les possibilités qui s'offrent à l'immense marché intérieur européen exigent un enseignement moderne des langues, ce qui n'a rien de surprenant. Cet article vise à stimuler la réflexion sur l'importance de l'enseignement des langues pour la politique et l'économie de la formation professionnelle.

Une approche nordique du problème de l'abandon scolaire

Ramener à l'école et dans le monde du travail les personnes en situation d'abandon scolaire - l'Université populaire nordique 44

Staffan Laestadius, Ingrid Hallman

L'éducation des personnes en abandon scolaire - qui n'est pas gérée de manière satisfaisante dans le système scolaire public formel en Suède - représente à la fois un défi et une chance pour les universités populaires en Suède et pour leurs étudiants.



Suréducation et sous-éducation

Suréducation et sous-éducation dans une perspective de formation professionnelle 53

Joop Hartog

Les termes "suréducation" et "sous-éducation" peuvent s'avérer trompeurs, voire traîtres, lorsqu'il s'agit d'actions de formation professionnelle. Ils ont en effet une connotation normative et laissent supposer l'existence d'une mauvaise allocation et d'inefficacités au niveau de la scolarisation. Certains ont pris l'incidence mesurée (du risque) de la suréducation pour preuve de ce que l'expansion de la scolarisation avait été trop loin, et que les investissements consentis à cette fin avaient été gaspillés. Mais la rentabilité positive et substantielle des années de suréducation démentent cette affirmation.

Débat - Diplômes et marché du travail

Diplômes et marché du travail: résultats et questions 59

Louis Mallet

Des indications incitent à penser que les différentes professions prennent du marché du travail ce qu'elles y trouvent, et non ce qu'elles nécessitent en termes de besoins spécifiques.

Changements dans la demande de compétences 65

Christoph F. Buechtemann

Les facteurs liés à l'offre ont joué un rôle significatif de moteur de l'expansion de l'éducation. Cela ne signifie cependant pas que les facteurs liés à la demande n'ont pas été dans une très large mesure également moteurs de l'expansion.

Diplômes ou compétences? 69

Hilary Steedman

Les entreprises emploient-elles des personnes plus qualifiées uniquement parce qu'elles sont là? Ou y a-t-il d'autres explications possibles?

Diplômes, signaux sur le marché de l'emploi et affectation des compétences 74

Gunnar Eliasson

Le nombre croissant de travailleurs qualifiés diplômés traduit une demande croissante d'aptitudes à se redéfinir intellectuellement sur son poste de travail.

À lire

Choix de lectures 81



Quelques règles pour la définition des besoins en qualifications des entreprises

La question de la définition des besoins en qualifications (comment? suivant quelles méthodes?) est au cœur de bien des débats sur la politique et la conception de la formation professionnelle. Depuis quelque temps, il s'avère très intéressant de mettre en évidence les possibilités de définir les besoins en qualifications dans les petites et moyennes entreprises. Étant donné, considère-t-on généralement, qu'il est de plus en plus important que, parallèlement aux investissements financiers, elles investissent dans les ressources humaines pour assurer leur survie et leur compétitivité, il serait nécessaire qu'elles identifient ces besoins en qualifications suffisamment tôt pour que des formations adéquates puissent être conçues et proposées en temps utile. Cependant les petites et moyennes entreprises se heurtent généralement à la difficulté de ne pas disposer, ou du moins pas en volume suffisant, des capacités et des ressources leur permettant d'identifier leurs besoins en qualifications, et encore moins d'y répondre. Ces entreprises sont ainsi contraintes de recourir à des aides extérieures, non seulement pour l'analyse de leurs besoins en qualifications, mais également pour l'acquisition de ces qualifications. Afin que les prestataires régionaux de formation professionnelle puissent proposer des programmes adaptés sur mesure aux petites et moyennes entreprises en fonction de données aussi précises que possible sur les besoins répertoriés, toute une série de catalogues et de listes de contrôle ont été établis ces dernières années par les chercheurs en formation professionnelle pour déterminer ces besoins (cf. Bardeleben/Stockmann, 1993; Richter/Schultze, 1997). En outre, la définition des besoins en qualifications dans les entreprises est devenue

depuis quelques années une partie intégrante ou un objectif explicite de quelques projets de recherche, notamment de projets soutenus par les Fonds structurels européens (FSE, etc.).

À y regarder de plus près, la définition des besoins en qualifications des entreprises s'avère beaucoup plus compliquée qu'il n'y paraît au premier abord. Outre les obstacles liés à la structure des entreprises et à la politique de l'emploi, l'un des principaux problèmes rencontrés est celui de la méthode.

Les résistances rencontrées au sein de l'entreprise doivent être prises en compte

En préambule à l'étude des besoins, il est nécessaire de se remémorer avec précision qui en est à l'origine. S'agit-il d'entreprises déterminées, ou d'une seule entreprise, d'organismes de formation qui veulent augmenter leur volume de cours, ou ce projet est-il lancé par d'autres organismes extérieurs à l'entreprise (Chambres, agences pour l'emploi, etc.) ou par un groupe de recherche? Dans le cas où le besoin en qualifications est exprimé par l'entreprise, il est permis d'imaginer que, d'une part, le travail de persuasion nécessaire à la définition des besoins et, d'autre part, le coût en temps et en ressources seront réduits, puisqu'il est probable que le besoin est déjà devenu évident, tout au moins en partie, et/ou qu'il peut être défini d'une manière relativement claire. Un travail de persuasion doit être effectué lorsque l'impulsion pour

Karin Büchter

Institut für Arbeitsmarktforschung und Jugendberufshilfe (IAJ, Institut de recherche sur le marché du travail et d'aide professionnelle aux jeunes), Oldenburg

La question de la définition des besoins en qualifications est au cœur de bien des débats sur la politique et la conception de la formation professionnelle. Depuis quelque temps, il s'avère très intéressant de mettre en évidence les possibilités de définir les besoins en qualifications dans les petites et moyennes entreprises. Ces entreprises sont contraintes de recourir à des aides extérieures, non seulement pour l'analyse de leurs besoins, mais également pour l'acquisition des qualifications.



“Les intentions - aussi bonnes soient-elles - de définir les besoins en qualifications dans les petites et moyennes entreprises n’aboutissent pas souvent à une action. La raison en est avant tout que les possibilités de prévoir les évolutions ou d’anticiper les exigences futures de qualifications sont limitées.”

définir les besoins de qualifications n’émane pas directement des entreprises ou d’une entreprise.

Il faut en outre tenir compte du fait que la conscience que l’entreprise a de ses problèmes de qualifications et de besoins en qualifications des salariés est tout à fait hétérogène. Alors que dans quelques entreprises - notamment dans celles d’une certaine importance - une “orientation sur les compétences” (*skill-orientation*, Mahnkopf, 1990) s’est imposée, et que des processus d’acquisition de qualifications ont été planifiés et organisés de manière systématique, les affaires de qualifications sont réglées - quand elles le sont - dans les petites et moyennes entreprises essentiellement dans le cadre des activités quotidiennes, de manière accessoire, intuitive et en situation (cf. Büchter, 1998).

À vrai dire, la place marginale accordée aux qualifications par certaines entreprises ne pose pas nécessairement de problèmes. Plusieurs entreprises ont ainsi trouvé une solution interne, que ce soit en déplaçant des collaborateurs, en offrant une formation ad hoc accélérée ou en prenant d’autres mesures similaires. Elles renoncent à investir dans la formation du personnel, car l’expérience leur a montré jusqu’à présent qu’elles s’en étaient bien sorties en appliquant un mode de fonctionnement qui s’est avéré efficace pour compenser les déficits en matière de personnel ou de qualifications.

Cependant, il n’y a pas que la renonciation à l’acquisition de qualifications ou le manque d’intérêt au sein de l’entreprise qui favorisent la marginalisation des qualifications dans les entreprises, certains facteurs liés à la structure de l’organisation et du travail jouent également un rôle, par exemple l’absence de domaines d’emploi adéquats pour le personnel qualifié, l’application de procédés techniques conventionnels due en partie à un manque de ressources, qui a tendance à produire un effet déqualifiant, ou encore l’absence d’offres de formation.

Dans un tel contexte, une analyse des besoins ne peut pas prétendre fournir à grande échelle un volume de données important et quantifiable sur les besoins futurs en qualifications; de fait, il faut tout d’abord procéder à une analyse de la

conscience des problèmes, de l’intérêt montré pour l’importance des qualifications du personnel, des cas individuels, des structures spécifiques et des contextes sociaux dans lesquels les déficits de qualifications apparaissent ou la mise à profit des qualifications se trouve bloquée. Ces conditions doivent être prises en compte lors du choix de la méthode à appliquer pour définir les besoins en qualifications de l’entreprise.

Les méthodes d’investigation doivent être considérées sous tous les aspects et soigneusement évaluées

Les intentions - aussi bonnes soient-elles - de définir les besoins en qualifications dans les petites et moyennes entreprises n’aboutissent pas souvent à une action. La raison en est avant tout que les possibilités de prévoir les évolutions ou d’anticiper les exigences futures de qualifications sont limitées. Dans la plupart des cas, ce n’est que sur la base de supputations, d’évaluations, de projections d’expériences passées dans l’avenir ou en fonction des tendances générales d’évolution qu’il est possible de déterminer les qualifications qui seront requises à l’avenir. Si les besoins en qualifications peuvent être définis de manière relativement simple lorsqu’on est en présence d’un cas précis - par exemple, l’introduction d’un nouveau programme informatique dont l’utilisation fait appel à des capacités bien déterminées dont le personnel ne dispose pas, ou encore l’ouverture de nouveaux marchés à l’étranger, qui contraint le personnel à étendre ses connaissances linguistiques -, la définition des besoins de qualifications futurs devient plus problématique lorsque l’entreprise prépare des processus de réorganisation dont les effets sur les qualifications ne peuvent pas encore être estimés. Ces effets ne peuvent faire l’objet que de spéculations. Les analyses préventives des besoins de qualifications liés à des changements dans l’entreprise sont souvent soumises à un taux d’erreur si élevé que, pour les organismes de formation, elles ne représentent pas une base solide sur laquelle des programmes de formation pourraient être élaborés. En fait, il n’est possible de réa-



liser une analyse exhaustive et relativement significative des déficits de qualifications que lorsque les insuffisances sont devenues évidentes. Mais alors, la définition des besoins ne relève plus de la prévision, elle s'appuie sur le statu quo existant, ce qui implique un retard dans l'acquisition des qualifications. Les organismes de formation sont alors souvent pressés par le temps pour concevoir et réaliser leur offre de formation. On encourt dès lors le risque que les qualifications nécessaires ne soient disponibles que lorsque les effets négatifs des déficits se seront fait sentir depuis longtemps. Ce décalage chronique contraint parfois les entreprises à chercher d'autres solutions, qui, dans le pire des cas, peuvent aller jusqu'à la renonciation à des exigences de qualifications supplémentaires.

Il serait cependant réducteur de partir du principe que les entreprises ne peuvent disposer des qualifications requises qu'avec un retard chronique. Cela impliquerait que les exigences en qualifications ne se manifestent objectivement que sous la contrainte, et que le personnel et les qualifications n'ont qu'à s'adapter à celle-ci. Mais dans ce contexte, il faut considérer l'influence réciproque possible des mutations technologiques et organisationnelles d'une part et des qualifications d'autre part, que la sociologie industrielle a soulignée dès le début des années 80 (cf. Kern/Schumann, 1984; Malsch/Seltz, 1987). Lorsque diverses options se présentent pour la conception de la technique et l'organisation du travail, il se peut que les qualifications potentielles existant dans l'entreprise imposent un choix déterminé. Sous cet angle on peut considérer que les besoins de qualifications sont une donnée élastique et modulable sur le plan social.

La définition des besoins de qualifications passe par le discours et l'analyse des problèmes

Les débats théoriques lancés sur les méthodes servant à définir les besoins de qualifications mettent de plus en plus en évidence le fait que les qualifications se définissent au mieux de manière "dialo-

gique" (Richter/Schultze, 1997), car les besoins en qualifications ne sont pas des données bien établies et ne vont pas de soi: "on ne peut pas simplement dire qu'un besoin existe; il faut le constater, le définir (délimiter) et le déterminer" (Neuberger, 1991, p. 164). Le besoin de qualifications est donc un phénomène inventé par la société, dans lequel les intérêts, les points de vue et les interprétations de ceux qui le définissent jouent un rôle de premier plan. Alors que la dimension sociale du besoin de qualifications devient un sujet de discussion, la définition de ce besoin passe aussi au premier plan en tant que processus dirigé et influençable socialement. Dans cette perspective, définir les besoins n'équivaut pas simplement à mesurer des contenus, mais également à discuter, interpréter, négocier et finalement aussi faire naître des besoins en qualifications.

Les enquêtes entièrement standardisées sur les besoins en qualifications donnent donc globalement peu de résultats. D'une part, on reconnaît la tendance à interroger sur des éléments de qualification qui ne sont (peuvent être) que basés par association et arbitrairement sur des prévisions générales ou abstraites relatives au marché du travail, à la formation professionnelle et aux qualifications. Cela concerne par exemple les propositions de réponse telles que "connaissances en informatique" ou "compétences sociales" dans le cadre d'une question courante comme "de quelles qualifications vos collaborateurs auront-ils besoin à l'avenir?". En outre, de telles questions peuvent déjà induire une réponse: qui de nos jours n'affirmerait pas que les connaissances en informatique ou les compétences sociales des salariés sont importantes?

D'autre part, une enquête standardisée risque de négliger d'autres qualifications importantes, qui ne sont pas toujours perceptibles. Les qualifications latentes ou informelles sont notamment difficiles à recenser. En effet, on part fréquemment du principe que les qualifications à définir sont pratiquement visibles et formalisables. Et pourtant, pour que des processus de travail fonctionnent bien, les qualifications qui ne sont pas directement observables, qui ne sont en partie pas verbalisées et en partie même pas verbalisables, jouent un rôle qui ne doit

"Les débats théoriques lancés sur les méthodes servant à définir les besoins de qualifications mettent de plus en plus en évidence le fait que les qualifications se définissent au mieux de manière 'dialogique' (...), car les besoins en qualifications ne sont pas des données bien établies et ne vont pas de soi: 'on ne peut pas simplement dire qu'un besoin existe; il faut le constater, le définir (délimiter) et le déterminer.'"



“Les styles de management qui se fondent sur un déficit d'évaluation du personnel sont souvent associés à l'idée que les collaborateurs ont une insuffisance chronique de qualifications, alors que les déficits en termes de qualifications peuvent tout aussi bien se situer au niveau de la direction.”

pas être sous-estimé (cf. Staudt/Kröl/Hören, 1993). En font partie les dispositions dites informelles, relevant du psychisme, telles que l'expérience, les préférences subjectives à la décision, ainsi donc les “compétences tacites” (*tacit skills*), dont l'inventaire nécessite, il est vrai, une approche méthodologique particulière.

Les enquêtes standardisées ne servent qu'à “ouvrir la porte”, dans la mesure où elles se limitent par exemple à des données structurelles et à des variables de l'organisation, telles que le nombre de salariés ou autres paramètres similaires. Pour l'étude principale il est nécessaire de s'appuyer sur des méthodes qualitatives, qui, il est vrai, nécessitent des ressources importantes et ne sont pas représentatives, mais qui en règle générale peuvent fournir des données plus fiables et permettent de mieux saisir les problèmes d'une entreprise, ses contraintes et son potentiel. Pour obtenir des données relativement significatives et utilisables comme base d'élaboration d'actions de formation, il est donc préférable de recourir à des méthodes d'analyse globale, comprenant des études de cas et axées sur les problèmes, plutôt qu'à des méthodes standardisées.

Une analyse des besoins en qualifications doit se limiter à un domaine d'investigation restreint

Étant donné les exigences en termes d'intensité de l'activité et de temps à consacrer, il est nécessaire que les analyses qualitatives se limitent à un domaine d'investigation restreint au sein de l'entreprise, par exemple à un groupe de travail ou à un service de moindre dimension. Il faut d'abord définir ce domaine au moyen d'une analyse détaillée de la situation et des problèmes, avant de procéder à l'analyse des besoins.

Les interviews et les observations constituent les meilleurs instruments pour une première exploration. Une analyse de terrain longue et coûteuse est superflue lorsque les entreprises expriment des besoins en qualifications clairement définissables.

Mais s'il s'agit d'une mission de recherche, dans le cadre de laquelle il faut tout d'abord analyser quelles sont les causes probables des problèmes de l'entreprise et dans quelle mesure les déficits en qualifications du personnel jouent vraiment un rôle, une analyse différenciée du champ d'investigation est alors indiquée. Au premier plan doivent figurer des observations dans les domaines suivants: activité (solicitation trop forte ou trop faible, définition des tâches, délimitation des compétences, autonomie de décision), organisation (déroulement du travail, affectation des tâches, collaboration avec d'autres secteurs de l'entreprise), climat de groupe (rapports entre collègues, ambiance et collaboration au sein du groupe), comportement des supérieurs hiérarchiques (reconnaissance, soutien, contrôle, motivation) (cf. Nieder, 1993).

L'analyse de terrain est donc judicieuse dans la mesure où elle permet d'éviter que l'on ramène a priori simplement les problèmes de l'entreprise aux déficits en qualifications du personnel, alors qu'ils pourraient avoir d'autres causes liées à la politique du travail. Car les déficits de qualifications n'expliquent pas tous les problèmes rencontrés par une entreprise. C'est ainsi que certains problèmes, réduits rapidement à l'absence de qualifications du personnel, peuvent avoir leur origine dans l'utilisation des technologies, l'organisation du travail, les processus de décision ou l'emploi des salariés, ou encore dans les profils personnels ou le style du management. Les styles de management qui se fondent sur un déficit d'évaluation du personnel sont souvent associés à l'idée que les collaborateurs ont une insuffisance chronique de qualifications, alors que les déficits en termes de qualifications peuvent tout aussi bien se situer au niveau de la direction.

Les points de vue et les intérêts des différents acteurs du domaine d'investigation doivent être pris en compte

Il est d'une importance capitale de compléter l'observation par une enquête réalisée auprès de tous les acteurs du do-



maine d'investigation. Une analyse de terrain de l'activité, de l'organisation, du climat de groupe, du comportement des supérieurs, des problèmes et des besoins de résoudre les problèmes dans ces domaines ne peut pas être éclairée par des interviews unilatérales de supérieurs ou d'experts. Cela ne mettrait en lumière qu'une partie de la "réalité".

Si l'enquête sur les problèmes ou les besoins de qualifications rencontrés dans un secteur ne visait que les supérieurs hiérarchiques, cette perspective unilatérale pourrait favoriser le risque d'une réfutation du déficit et d'une personnalisation des problèmes dans l'entreprise. Afin d'éviter cela, il est recommandé de recueillir autant d'avis que possible au cours de l'analyse du champ d'investigation. Les interviews du personnel concerné peuvent être réalisées soit séparément, ce qui dans certains cas permet d'obtenir plus d'informations grâce à l'aspect confidentiel de l'entretien, soit sous la forme d'ateliers dans lesquels, au cours de discussions sur le déroulement du travail et les relations professionnelles, différents points de vue, mais aussi des frictions entre les salariés et des problèmes de communication sont mis en lumière, ce qui peut livrer des explications sur les besoins en formation de différentes personnes.

Une analyse des besoins en qualifications orientée vers la résolution des problèmes se rapproche d'un processus d'action-recherche

La méthode de l'action-recherche peut être retenue pour ce procédé "dynamique", "dialogique" ou "orienté vers la résolution des problèmes". L'objectif de l'action-recherche n'est pas la vérification d'hypothèses préalablement émises, du type "il y a un déficit de qualifications dans une certaine entreprise ou dans un certain secteur de l'entreprise"; il s'agit bien au contraire et avant tout d'aborder les problèmes sans a priori, afin de parvenir à une solution qui puisse faire l'unanimité sur la conception future des structures, des processus et des exigences en

matière de qualifications. L'action-recherche "est une recherche sur les actes ('action research'), une enquête comparative sur les conditions et les effets des différentes formes du comportement social, ainsi qu'une recherche qui induit un comportement social" (Lewin, 1964, p. 280).

Pendant longtemps, les principaux champs d'application des projets d'action-recherche se sont situés dans le domaine pédagogique (école, actions sociales, formation des adultes, etc.). Mais, depuis quelques années, l'enseignement de la gestion d'entreprise, qui s'entend au fond plutôt comme une matière orientée vers la pratique, et l'une de ses sous-disciplines, la gestion des ressources humaines, s'intéressent à cette méthode (cf. Nieder, 1993). Sattelberger (1983) et Stiefel/Kailer (1982) ont indiqué explicitement les avantages de l'action-recherche dans leurs études sur les méthodes de définition des besoins en formation, car ainsi l'intuition et la sensibilité se trouvent accrues lors de la perception et de l'évaluation des problèmes, la méthodologie du comportement visant à résoudre les problèmes se trouve améliorée, ainsi que la disponibilité à assumer des responsabilités pour imposer et appliquer les solutions.

Les processus lourds et complexes de l'analyse des besoins en qualifications doivent être acceptés au préalable

S'il est prévu qu'une analyse aura lieu suivant une telle méthode, il est important que le procédé recueille l'assentiment des intéressés, notamment s'il s'agit d'un projet qui est amené de l'extérieur dans l'entreprise et qui ne relève pas vraiment d'une mission interne. En effet, d'une part les chercheurs sont soumis à l'autorisation de la direction ainsi qu'à la participation des acteurs du domaine, des supérieurs et des collaborateurs. Il faut également tenir compte du fait qu'une étude relativement importante impliquant beaucoup de temps de présence d'intervenants externes peut être perçue par les responsables du personnel ou les supérieurs hiérarchiques, qui sont de fait compétents en matière de personnel et d'acquisition

"La méthode de l'action-recherche peut être retenue pour ce procédé 'dynamique', 'dialogique' ou 'orienté vers la résolution des problèmes'. L'objectif de l'action-recherche n'est pas la vérification d'hypothèses préalablement émises, (...) il s'agit bien au contraire et avant tout d'aborder les problèmes sans a priori, afin de parvenir à une solution qui puisse faire l'unanimité sur la conception future des structures, des processus et des exigences en matière de qualifications."



“L’une des conditions préalables essentielles de l’acceptation et de la participation est que les attentes liées au processus d’analyse des besoins ne soient pas déçues. Celles-ci doivent être clairement définies et convenues au cours de la phase préparatoire.”

de qualifications, comme une ingérence dans leur domaine de compétence et d’action, et leur faire subir une pression particulièrement forte de légitimation.

D’autre part, il ne faut pas exclure qu’au cours du processus d’analyse, des problèmes qui étaient jusqu’à présent, dans le quotidien de l’entreprise, refoulés plus ou moins consciemment puissent être mis à jour. L’exposition de ces “points névralgiques” est susceptible dans certains cas de provoquer des réflexes de défense ou des marques de désintérêt, qui peuvent à leur tour bloquer les processus suivants de résolution ou de structuration du problème. Cela peut être le cas, par exemple, lorsque les problèmes sont moins liés au savoir technique ou aux compétences sociales du personnel qu’au style de management des supérieurs hiérarchiques.

Il faut noter en outre que l’action-recherche entraîne toujours des transformations dans le secteur de l’entreprise ou dans l’entreprise elle-même, lorsqu’elle est menée de manière professionnelle. Cette perspective peut conduire à des sentiments d’insécurité, car les intéressés ne peuvent pas prévoir dans quelle mesure ils devront renoncer à des structures ou à des habitudes auxquelles ils s’étaient attachés.

L’une des conditions préalables essentielles de l’acceptation et de la participation est que les attentes liées au processus d’analyse des besoins ne soient pas déçues. Celles-ci doivent être clairement définies et convenues au cours de la phase préparatoire. Dans tous les cas, il faut bien se dire que lorsque le projet d’investigation prend du temps et que le besoin de qualifications est grand du côté des salariés, les attentes liées à l’application de mesures sont considérables. Une étude qui n’aboutit à rien du tout, sur laquelle aucune action ne vient se greffer, donne à tout ce déploiement d’énergie l’air d’une mauvaise plaisanterie. Il est donc impératif que les possibilités de communication sur les déficits de qualifications analysés soient clarifiées dès la phase préparatoire (par exemple, lieu d’apprentissage et personnel enseignant). Un retard trop important entre l’analyse des besoins en qualifications et la proposition de mesures correspondantes peut entraîner une

baisse de l’intérêt au cours de cette période, ainsi qu’un retour aux structures anciennes, les intéressés se satisfaisant (à nouveau) de solutions traditionnelles.

Le rôle et la mission des enquêteurs doivent faire l’objet d’une réflexion

L’une des caractéristiques de l’action-recherche est que l’enquêteur renonce à son isolement et met en marche des processus de réflexion en coopération avec les interviewés. Il a donc une part active dans le processus de repérage et de résolution du problème. “Le chercheur peut même devenir acteur. Il n’intervient toutefois pas ponctuellement dans une situation réelle, mais il accompagne le processus de changement et de résolution du problème sur une période assez longue, depuis l’initiation du changement ou du problème jusqu’à sa résolution, voire sa consolidation” (Kirsch/Gabele, 1976, p. 20). Le chercheur n’est donc pas un collecteur de données ou un “sorcier”, de même que les interviewés ne sont pas des objets de recherche immatures. Alors que le chercheur joue le rôle d’accompagnateur du processus, qui observe, réfléchit et renvoie des images (cf. Kappler, 1979, p. 48), la personne interviewée est le porteur conscient de sa propre responsabilité face aux problèmes et à leur résolution. Le rôle du chercheur est défini par le fait que “premièrement il n’intervient pas ponctuellement dans une situation pour s’enquérir d’opinions, mais qu’il participe sur une période relativement longue à un processus social en l’accompagnant et en l’aidant dans son avancée; deuxièmement il ne travaille pas avec des individus isolés, mais avec des groupes dans leur environnement social, et troisièmement il ne se limite pas à informer ce groupe sur l’objectif des études, mais il l’associe à l’évaluation des résultats de l’investigation” (Haag, 1975, p. 65).

En raison de la responsabilité relativement élevée des chercheurs, il convient qu’ils soient compétents au niveau de l’application. Ils doivent bien réfléchir à leur manière de procéder et l’adapter aux spécificités du champ d’investigation (budget temps réduit, résistance à la modernisation, etc.); le projet doit être



exposé étape par étape aux intéressés, les possibilités de résistance et les problèmes d'acceptation doivent pouvoir être intégrés et traités de telle sorte que la participation et le consensus soient assurés.

Enfin, il faut bien considérer qu'une définition des besoins axée sur les problèmes demande un temps assez long. Les observations et les interviews, les discussions et les informations données en retour signifient pour l'entreprise une perte de travail. Pour cette raison, il est nécessaire que le volume de temps nécessaire pour l'enquête soit négocié et justifié au préalable. Les questions superflues et les surcharges d'informations sont à éviter dans la mesure du possible.

Les retours d'informations sont nécessaires tout au long du processus

Les retours d'informations sur les résultats constituent une partie essentielle de l'ensemble de l'étude. Les données recueillies doivent être présentées et discutées en groupe avec les intéressés. En substance, il s'agit ici d'un retour d'informations aux personnes interviewées. "De cette manière, le chercheur peut éviter des erreurs d'interprétation en écoutant l'interprétation des résultats donnée par les personnes interviewées, et les résultats dont le chercheur ne connaît pas le contexte peuvent être présentés correctement. En outre, cette procédure permet d'aborder des sujets qui n'ont pas pu être pris en compte dans le cadre des interviews" (Nieder, 1993, p. 199). L'objectif de ce retour d'informations ("*survey-feed-back*") est avant tout la reconnaissance unanime des problèmes et la définition d'objectifs. Ainsi, en disposant de données bien préparées, il est possible d'examiner ensemble quels problèmes ont surgi, s'il existe réellement des besoins en qualifications, le cas échéant lesquels, dans quelle mesure ces besoins peuvent se concrétiser, etc.

Il est important que ces retours d'informations n'aient pas lieu à la fin de l'étude, mais qu'ils accompagnent le processus et soient donc effectués à plusieurs reprises. Grâce à ces va-et-vient successifs, le personnel concerné a la possibilité de

participer par ses déclarations à la définition de ce qui est important ou non. Cette participation active peut également développer sa disposition à collaborer de manière constructive. Car "si les intéressés apprennent qu'on ne profite pas d'eux simplement à titre de fournisseurs de données, mais que du fait de leur concours quelque chose a effectivement changé dans le sens qu'ils souhaitaient, ils participeront à la prochaine étape avec un engagement accru" (Neuberger, 1991, p. 248).

La définition des besoins en qualifications doit être considérée comme un processus d'apprentissage continu

Une analyse des besoins en qualifications conçue comme un processus d'action-recherche ne doit pas avoir pour objectif de conduire à une réflexion exceptionnelle sur des problèmes ou à la reconnaissance ponctuelle de déficits dans le domaine d'investigation ou de besoins en qualifications, mais au contraire de donner une impulsion, même au-delà du processus d'analyse, pour stimuler la sensibilité dans la perception et l'évaluation des problèmes de travail et de l'utilité des qualifications pour les résoudre. Considérée sous cet angle, l'analyse des besoins peut évoluer quasiment sans transition vers un processus continu et organisé à long terme de questionnement et de mutation dans certains secteurs de l'entreprise. Mais cela ne peut fonctionner que si des conditions essentielles sont remplies. Il faut que le premier processus d'analyse suggéré par un ou plusieurs chercheurs se déroule avec succès et que la pertinence et l'utilité soient perçues positivement. Ainsi donc, si les problèmes découverts conjointement sont reconnus en tant que tels de manière générale, si les besoins de qualifications définis sont acceptés en tant que tels et si le processus de changement ou d'acquisition de qualifications qui en résulte a finalement un effet positif, on peut alors s'attendre à ce que les dispositions et l'engagement dans des processus autodirigés de résolution de problèmes soient importants. Le succès d'une définition des besoins de

"Une analyse des besoins en qualifications conçue comme un processus d'action-recherche ne doit pas avoir pour objectif de conduire à une réflexion exceptionnelle sur des problèmes ou à la reconnaissance ponctuelle de déficits dans le domaine d'investigation ou de besoins en qualifications, mais au contraire de donner une impulsion, même au-delà du processus d'analyse, pour stimuler la sensibilité dans la perception et l'évaluation des problèmes de travail et de l'utilité des qualifications pour les résoudre."



qualifications conçue comme un processus d'apprentissage peut pour une grande part se situer dans le fait que les capacités des acteurs du domaine d'investigation sont stimulées, et qu'ils pourront les utiliser d'une manière autonome, plus audacieuse et plus compétente pour répondre aux enjeux ultérieurs.

Cela n'a cependant de sens que si ces capacités sont aussi une source d'inspiration pour les autres secteurs de l'entreprise. Même si l'analyse n'est réalisée que dans un domaine d'investigation restreint, celui-ci n'est jamais isolé des secteurs limitrophes, c'est-à-dire des autres services de l'entreprise, voire de l'environnement régional.

Les analyses des besoins en qualifications doivent intégrer d'autres acteurs de l'entreprise et de la région

Il est donc inutile de stimuler dans un petit secteur de l'entreprise la sensibilité des salariés à l'égard des problèmes et/ou des déficits de qualifications existants, si les anciens procédés, comportements et structures sont maintenus dans l'environnement professionnel. Le succès d'un apprentissage ne se ressent à long terme que s'il est également possible d'intervenir pour influencer les facteurs extérieurs qui affectent le domaine d'investigation.

Dans ce contexte, il faut également se rappeler l'interdépendance des qualifications et de l'organisation technique, c'est-à-dire la possibilité de principe, pour un potentiel de qualifications existant dans l'entreprise, d'influer sur l'organisation

technique et l'organisation du travail. Il faut donc examiner dans quelle mesure il peut être utile d'intégrer des planificateurs techniques dans le processus d'analyse ou au plus tard dans la phase des retours d'informations et de la discussion des résultats. On rappellera ici les approches et concepts mis en œuvre pour l'intégration et la synchronisation des processus de planification des investissements, de la technique et des acquisitions de qualifications qui sont mis en pratique depuis quelques années dans des grandes entreprises des secteurs clés de l'industrie. L'un des autres avantages d'associer étroitement la planification technique et la planification des qualifications réside dans le fait que le personnel est informé à un stade précoce des projets d'innovation technique, ce qui lui permet de réfléchir aux effets des techniques nouvelles et d'exprimer ses propres intérêts.

La possibilité de participer au processus de définition des besoins de qualifications doit être offerte aux prestataires de formation de l'entreprise ou de la région. Comme les petites et moyennes entreprises sont soumises à l'offre régionale de formation, il est nécessaire d'organiser également au niveau régional le processus de communication et les échanges d'expériences entre les entreprises et les intéressés. Depuis plusieurs années, on assiste à la concrétisation de nombreux projets intéressants visant à améliorer la communication et la coopération entre les petites et moyennes entreprises et les organismes de formation (cf. Gnahs, 1995; Wegge, 1995; Dobischat/Husemann, 1997). Dans tous les cas cela constitue une condition préalable essentielle pour inventorier les déficits en qualifications et les intérêts reconnus pour acquérir une qualification dans les petites et moyennes entreprises.



Bibliographie

- Büchter K.** (1998), "Strukturwandel und Qualifikationsbedarf in Klein- und Mittelbetrieben", *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 94, 2, p. 227-247.
- Dobischat R. et Husemann R. (dir.)** (1997), *Berufliche Bildung in der Region*, Berlin.
- Gnahs D.** (1995), *Regionalisierung der Weiterbildung*, IES-Bericht, 12/94.
- Haag F.** (1975), "Sozialforschung als Aktionsforschung", *Aktionsforschung*, Munich, p. 22-55.
- Kappler E.** (1979), "Die Aufhebung der Berater-Klient-Beziehung in der Aktionsforschung", in R. Wunderer (dir.), *Humane Personal- und Organisationsentwicklung*, Berlin, p. 49-64.
- Kern H. et Schumann M.** (1984), *Das Ende der Arbeitsteilung?* Munich.
- Kirsch W. et Gabele E.** (1976), "Aktionsforschung und Echtzeitforschung", *Handwörterbuch des öffentlichen Dienstes*, Berlin, p. 9-22.
- Lewin K.** (1964), *Feldtheorie in den Sozialwissenschaften*, Berne.
- Mahnkopf B.** (1990), "Betriebliche Weiterbildung - Zwischen Effizienzorientierung und Gleichheitspostulat", *Soziale Welt*, 1, p. 70-96.
- Masch T. et Seltz R. (dir.)** (1987), *Neue Produktionskonzepte auf dem Prüfstand*, Berlin.
- Neuberger O.** (1991), *Personalentwicklung*, Stuttgart.
- Nieder P.** (1993), "Aktionsforschung - eine Methode empirischer Personalforschung", in F.G. Becker et A. Martin (dir.), *Empirische Personalforschung. Methoden und Beispiele*, Munich, p. 189-202.
- Richter G. et Schultze J.** (1997), "Überblick über die Ermittlung von Qualifikationsbedarfen", in G.I.B./sfs (dir.), *Methoden der Bedarfsermittlung. Workshop-Dokumentation*, Dortmund, p. 11-18.
- Sattelberger Th.** (1983), "Bildungsbedarfserfassung - Nadelöhr einer entwicklungs- und problem-lösungsorientierten Bildungsarbeit", *Organisationsentwicklung*, 2, p. 1-34.
- Staudt E., Kröll M. et Hören M. v.** (1993), "Potentialorientierung der strategischen Unternehmens- und Personalentwicklung als iterativer Prozess", *Die Betriebswirtschaft*, 53, 1, p. 57-75.
- Stiefel R. et Kailer N.** (1982), *Problemorientierte Management-Andragogik*, Munich.
- Stockmann R. et Bardeleben R.v.** (1993), *Berufliche Weiterbildung. Tips für Klein- und Mittelbetriebe*, Berlin.
- Wegge M.** (1995), *Qualifizierungsnetzwerke*, Opladen.



Barry Nyhan
CEDEFOP



La création d'organisations apprenantes. De la théorie à la pratique - l'enseignement des entreprises européennes

Cet article examine les expériences de plusieurs entreprises européennes de transformation et de construction qui, à première vue, semblent avoir des stratégies novatrices similaires en matière de développement des compétences. Une analyse plus approfondie montre que ces entreprises ont une vision différente de la place du développement des compétences dans la hiérarchie des valeurs et des stratégies de l'entreprise, du type de compétences développées dans ces entreprises et des modes d'apprentissage utilisés.

Introduction

Le développement des compétences est considéré comme un des facteurs stratégiques essentiels pour assurer la compétitivité des entreprises. Cette question a fait l'objet de nombreuses discussions sur la manière de créer un environnement organisationnel et pédagogique, comme les organisations apprenantes et les entreprises basées sur la connaissance, propices au développement des compétences des travailleurs, ainsi que de leur sens de l'initiative et des responsabilités. Cet article examine l'expérience de plusieurs entreprises européennes de transformation et de construction qui, à première vue, semblent avoir des stratégies novatrices similaires en matière de développement des compétences. Une analyse plus approfondie montre toutefois que ces entreprises ont une vision différente de la place du développement des compétences dans la hiérarchie des valeurs et des stratégies de l'entreprise. Le type de compétences développées dans ces entreprises, ainsi que les approches utilisées pour leur acquisition, y sont également discutés.

La création "d'organisations apprenantes" et "d'entreprises basées sur la connaissance"

Les entreprises font appel à deux images pour visualiser la manière dont elles de-

vraient penser, planifier et agir aujourd'hui: il s'agit de "l'organisation apprenante" et de "l'entreprise basée sur la connaissance". Alors que les théories qui sous-tendent ces deux concepts diffèrent, il existe une similitude dans la mesure où ils soulignent tous deux la nécessité qu'une entreprise moderne soit constamment ouverte à son environnement de façon à pouvoir importer (apprendre) de nouvelles connaissances et, ce qui est encore plus important, transformer ces connaissances et en créer de nouvelles pour qu'elles deviennent partie intégrante du "savoir-faire" unique et propre à l'entreprise. C'est en mettant l'accent sur l'accroissement des connaissances, qui constituent l'actif incorporel d'une entreprise, sous forme d'innovations technologiques et organisationnelles, de capacité de réagir aux marchés et de compétence du personnel, qu'une entreprise devient efficace et acquiert un avantage sur ses concurrents. Un élément essentiel à cet égard est d'imaginer de nouvelles voies pour la création et la diffusion des connaissances grâce à des stratégies efficaces pour le développement des compétences, afin que tous les membres d'une organisation puissent y accéder et apprendre; l'entreprise devient alors une "organisation apprenante".

Il existe de nombreuses définitions d'une "organisation apprenante". Certains auteurs insistent sur la notion d'organisation considérée comme une entité cybernétique qui apprend par l'expérience en encodant les connaissances acquises dans les programmes de l'entreprise. D'autres



auteurs, attirant l'attention sur l'incapacité de nombreux concepts d'organisation apprenante à combler l'écart entre la théorie et la pratique, préfèrent se concentrer sur le développement des capacités individuelles d'apprentissage en liaison avec les objectifs spécifiques de l'entreprise et les processus de changement qui, à leur tour, influent sur l'organisation dans son ensemble (Garvin, 1993, et Jones & Hendry, 1992).

Le modèle d'organisation apprenante présenté par Stahl, Nyhan et D'Aloja (1993) est essentiellement centré sur l'ensemble du personnel d'une entreprise, dont l'apprentissage se fait dans un contexte organisationnel systémique ou global. L'efficacité organisationnelle et l'apprentissage individuel sont considérés comme des facteurs interdépendants. L'efficacité organisationnelle fournit un stimulus à l'apprentissage individuel, ce dernier contribuant à son tour à accroître l'efficacité organisationnelle. Une organisation apprenante peut être décrite d'après ce modèle comme: *une entreprise qui implique tous ses membres dans l'accroissement de l'efficacité organisationnelle et individuelle par une réflexion continue sur la manière dont les tâches stratégiques et quotidiennes sont effectuées.*

Si ce modèle est mis en place dans un contexte idéal, les travailleurs à la production apprennent du fait qu'ils se voient confier des tâches stimulantes et qu'ils sont encouragés à avoir une réflexion continue sur ces tâches afin d'en tirer un enseignement. Le contenu du travail devient en conséquence contenu de l'apprentissage, travail et apprentissage devenant ainsi des parties d'une spirale d'amélioration continue. Cela influe sur le niveau de compétences des individus, sur l'apprentissage collectif de groupes de travail et sur l'ensemble de l'organisation.

Les éléments clés qui prouvent qu'une entreprise entre dans le cadre décrit ci-dessus sont les suivants:

- les ouvriers de la chaîne de production jouissent d'un niveau élevé d'autonomie et de contrôle dans l'exécution de leurs tâches,
- ils sont incités à considérer leurs tâches comme autant de possibilités d'ap-

prentissage et de développement continus de leurs compétences. La manière dont le travail est organisé garantit que tous les individus apprennent à mieux connaître leur rôle et leurs responsabilités, ainsi que le lien avec les autres rôles dans l'ensemble du système.

Le fait que des changements réels se mettent en place "au bas de l'échelle" est le signe que l'ensemble de l'organisation a changé et qu'une philosophie du management intégrant travail et apprentissage s'est infiltrée dans l'ensemble de l'organisation - une vision de management est devenue une "vision en action". Ces changements concernant des "parties" d'une organisation doivent être vus dans le contexte du "système global". La principale responsabilité de la direction est de garantir l'efficacité au niveau interne du fonctionnement et de l'apprentissage de l'organisation prise dans sa globalité, ainsi que de son interaction avec le milieu extérieur environnant (et des enseignements qu'elle peut en tirer) en ce qui concerne les besoins des clients et le suivi des facteurs d'influence tant positifs que négatifs. Cela signifie que la direction doit "penser en termes de systèmes" et faire prévaloir une compréhension de l'entreprise en termes d'interactions causales (tant à l'intérieur qu'à l'extérieur), plutôt qu'en termes de chaînes linéaires de cause à effet et en termes de processus complexes plutôt qu'en termes de fonctions statiques (Senge, 1990).

De la théorie à la pratique - l'enseignement des entreprises européennes

À quoi ressembleraient des entreprises qui mettraient en oeuvre des stratégies radicales de développement des compétences suivant les principes de l'organisation apprenante ou de l'entreprise basée sur la connaissance? Comment formuleraient-elles ces stratégies? Quelles seraient les différentes étapes de développement? De quelle nature seraient les compétences recherchées par le personnel? Quels modes d'apprentissage ces organisations adopteraient-elles?

Les résultats d'un projet de recherche européen¹ présentés ici montrent com-

1) Pour des informations plus détaillées concernant ce projet, voir: Docherty P. et Nyhan B. (dir.), *Human Competence and Business Development - Emerging Patterns in European Companies*, Londres, Springer Verlag, 1997. Cet article, basé sur les résultats repris dans ce livre, est une version révisée et élargie d'un article intitulé "Competence development as a key organisational strategy - experiences of European Companies", paru à l'origine dans le *Industrial and Commercial Training*, volume 30, numéro 7, 1998. Il est publié ici avec l'accord de MCB University Press.



Tableau 1: Entreprises faisant partie de l'étude

1. Clark - Hurth - filiale belge d'une entreprise américaine qui fabrique de grosses unités de transmission
2. Aluminium Dunkerque - usine d'aluminium française appartenant au groupe Pechiney
3. Autoplastique - dénomination d'une entreprise française qui fabrique des éléments en matière plastique pour l'industrie automobile
4. Manducher - entreprise française de plastiques qui travaille pour l'industrie automobile
5. Audi/VW - célèbre constructeur automobile allemand
6. Felten & Guillaume - entreprise allemande d'équipement électrique
7. Bord na Móna - entreprise semi-publique de production de tourbe située en Irlande
8. Sara Lee - filiale néerlandaise d'une entreprise américaine de produits de consommation
9. B&T (Byggtransportekonomi) - entreprise suédoise de construction mécanique
10. Volvo Auto (Uddevala) - usine suédoise de construction automobile ayant fait beaucoup parler d'elle
11. Cadbury - fabricant britannique de chocolat

Les onze entreprises ont été classées comme suit:

□ **Niveau 1:** trois des onze entreprises, Autoplastique, B&T et Clark Hurth, fournissent des exemples de sociétés ayant incorporé des innovations dans leurs structures existantes pour répondre aux problèmes rencontrés, sans procéder pour autant à une transformation radicale de leur structure ou de leur gestion. Ces entreprises ont adopté ce que l'on pourrait appeler une approche de "*développement maîtrisé des compétences*" dans une structure de contrôle de la gestion plus ou moins classique.

□ **Niveau 2:** trois autres entreprises, Audi-Volkswagen, Cadbury et Felten & Guillaume, illustrent l'importation réussie d'un modèle de gestion ou d'organisation "de pointe" entraînant une transformation de la société avec l'accent mis essentiellement sur le développement des compétences.

Le changement réalisé s'est appuyé sur l'adoption réussie d'un *modèle externe* distinct d'un modèle résultant d'une innovation interne inspirée par l'entreprise. C'est pourquoi, ces entreprises sont classées dans la catégorie des "*instigateurs secondaires*". Le processus du changement s'appuie sur la mise en place de systèmes et de structures déjà existants et qui correspondent à la "meilleure pratique" en matière de management et d'apprentissage. Par conséquent, le changement, dans ces entreprises, a essentiellement lieu au niveau structurel/organisationnel.

□ **Niveau 3:** cinq entreprises peuvent être considérées comme ayant adopté des politiques d'entreprise radicales, fondées sur un développement maximal des compétences de leur personnel situé en "première ligne". Ces entreprises ont adopté des stratégies qui considèrent le développement des compétences comme une valeur clé. Dans ces entreprises, le processus de changement a résulté d'une vision de l'entreprise élaborée en son sein et qui a donné lieu à l'adoption et à l'application de "*valeurs basées sur les compétences*". Ces entreprises, que l'on peut désigner comme des "*instigateurs primaires*" en ce qui concerne le processus de changement, sont Aluminium Dunkerque, Bord na Móna, Manducher, Sara Lee et Volvo.

ment onze grandes entreprises ont adopté des stratégies innovantes en matière de développement des compétences ou d'organisation apprenante. Les études de cas relatives aux entreprises émanent de sept pays européens: la Belgique, la France (3), l'Allemagne (2), l'Irlande, les Pays-Bas, la Suède (2) et le Royaume-Uni (voir tableau 1). Les études de cas ont été limitées aux pays d'Europe du nord mentionnés ci-dessus, étant donné que ces pays étaient mieux à même de fournir des exemples d'entreprises illustrant la diversité des problèmes stratégiques et complexes liés à la mise en oeuvre du concept d'organisation apprenante. Il ne faut toutefois pas oublier les limites liées au processus de sélection lors de l'évaluation de la validité de cette étude pour l'ensemble de l'Europe.

L'étude des onze entreprises a été faite suivant un schéma commun décrivant les différents niveaux de progression dans l'adoption de stratégies basées sur les compétences (voir tableau 2).



Caractéristiques des stratégies basées sur les compétences dans les entreprises

Ce chapitre est consacré essentiellement à l'analyse des principales caractéristiques qui se dégagent des *entreprises visionnaires* et qui permettent de les considérer comme des entreprises basées sur la connaissance ou comme des organisations apprenantes.

Les cinq caractéristiques essentielles que l'on peut distinguer dans les entreprises reposant sur une vision et, dans une moindre mesure, dans les autres entreprises sont les suivantes:

- ❑ un leadership visionnaire dynamique et le soutien de la direction générale;
- ❑ la prise du risque de miser sur les compétences de la main-d'oeuvre;
- ❑ l'existence d'un cadre général pour le processus de changement;
- ❑ la création d'une vision partagée basée sur la mise en oeuvre d'un programme de changement de la structure hiérarchique;
- ❑ la volonté de s'engager dans le développement d'un programme concret.

Un leadership visionnaire dynamique et le soutien de la direction générale

Les cinq entreprises au niveau trois, classées comme "instigateurs primaires", ont toutes une direction générale "bien inspirée", ayant adopté un nouvel état d'esprit quant au niveau de liberté et de contrôle que doivent exercer les travailleurs. L'élément moteur décisif du processus de changement a été en premier lieu le PDG de l'entreprise. Les directeurs des services de développement des ressources humaines n'ont pu initier un véritable changement qu'à condition de disposer du soutien total du PDG. Le rôle important de la direction générale (PDG et directeurs) dans l'amorce du changement est bien illustré par l'exemple d'Aluminium Dunkerque, où la nouvelle usine a été volontairement conçue dès l'origine de manière à accorder des rôles déterminants aux travailleurs à la production.

Tableau 2:

Niveaux de progression dans l'adoption de stratégies basées sur les compétences

Niveau 1 (niveau de base) - Résolution des problèmes

Le développement des compétences est ici considéré comme un moyen *d'introduire de nouveaux processus de résolution des problèmes* afin de permettre à une entreprise de répondre aux besoins actuels. Il peut s'agir de l'introduction de nouveaux outils, équipements ou systèmes d'exploitation. Toutefois, il *n'y a pas* ici d'évaluation et de remaniement radicaux des stratégies et modèles existants en matière de gestion et d'organisation. L'impact du développement des compétences est *essentiellement limité au niveau du travailleur / de l'atelier*.

Niveau 2 (niveau intermédiaire) - Modèles d'organisation

Ce niveau concerne l'adoption de modèles d'organisation ou de stratégies de management radicaux tels que le TQM (gestion totale de la qualité) ou le "World Class Manufacturing System" qui exigent un développement des compétences dans l'ensemble de l'organisation, impliquant aussi bien les cadres que le reste du personnel. La caractéristique essentielle de ce changement est *l'adoption d'un modèle d'organisation externe*.

Niveau 3 (niveau supérieur) - Perspective visionnaire

Cette perspective implique un *changement radical des valeurs de l'entreprise* quant aux rôles et aux responsabilités de tous les membres du personnel dans la réalisation des objectifs de l'entreprise. La *mise en oeuvre de la nouvelle vision de l'entreprise* s'appuie sur les compétences du personnel. Le directeur général de l'entreprise joue un rôle clé en ce qui concerne l'articulation de cette nouvelle vision et son acceptation par l'ensemble de l'entreprise.

Le cas de Manducher montre comment des relations de coopération étroite et de confiance établies entre le PDG et le directeur du personnel récemment engagé ont participé à l'efficacité du processus de changement. La direction générale de Sara Lee a soutenu la nouvelle orientation de l'entreprise en favorisant le développement d'un climat porteur au niveau de l'encadrement intermédiaire (responsables des unités), de sorte que ces responsables se sentent complètement impliqués dans le processus de prise de décisions. Le cas d'Autoplastique représente une solution que de nombreux dirigeants pourraient être tentés d'adopter - l'introduction de nouvelles techniques de production et d'apprentissage dans une structure de management traditionnelle - et qui consiste à "faire du neuf avec du vieux". Le résultat, chez Autoplastique, a été la coexistence difficile entre des stra-



“Dans la plupart des entreprises, le processus de changement a duré de trois à quatre ans depuis la phase de ‘démarrage’ jusqu’à la réalisation d’un objectif significatif. Il n’existe pas d’exemple de ‘réorganisation’ en une nuit. La devise ‘l’évolution, pas la révolution’ résume bien le processus de développement.”

tégies “fermées” de management directif et des pratiques “ouvertes” en matière d’apprentissage, ce qui ne constitue pas un cadre idéal pour un développement durable.

La prise du risque de miser sur les compétences de la main-d’oeuvre

Prendre volontairement le risque de miser sur les compétences du personnel comme gage de pérennité de l’entreprise, est une caractéristique que l’on retrouve également dans les entreprises qui opèrent un véritable changement. L’entreprise Bord na Móna en est un bon exemple. “La prise de risque a été une caractéristique essentielle de la nouvelle Bord na Móna, avec une tension créatrice entre l’ancien contrôle et la nouvelle autonomie des équipes. Cela a signifié un changement total de culture pour l’entreprise impliquant l’obtention d’un consensus au sein des groupes, acceptant de remettre en cause leur propre identité et leur direction pour transférer le leadership aux équipes”. Le travail en équipe n’était pas nouveau pour l’entreprise; la nouveauté était d’accorder un rôle central au travail en équipe. Même si cette prise de risque n’a abouti qu’à un “consensus fragile”, l’impact des nouvelles valeurs ayant encore des répercussions au sein de l’entreprise, le sentiment profond des travailleurs après six ans est “qu’on ne saurait retourner en arrière”.

Existence d’un cadre général (s’appuyant sur les traditions tout en utilisant les résultats de nouvelles recherches)

Dans la plupart des entreprises, le processus de changement a duré de trois à quatre ans depuis la phase de “démarrage” jusqu’à la réalisation d’un objectif significatif. Il n’existe pas d’exemple de “réorganisation” en une nuit. La devise “l’évolution, pas la révolution” résume bien le processus de développement. Un tel contexte à long terme requiert un cadre à la base solide pour garder le projet sur les bons rails. Ce cadre a été fourni par des modèles de changement organisationnel basés sur de grands concepts qui ont été développés soit au niveau interne, soit par des agences de consultants externes pour le compte des entreprises, ou dans le cadre de la participation à des

programmes nationaux de développement. À cet égard, les deux entreprises allemandes Felten & Guillaume et Audi/VW ont tiré profit de leur participation au programme national “Arbeit und Technik”, qui avait pour objet d’étudier et de développer de nouveaux modèles de qualification pour répondre à l’introduction de nouvelles technologies et de nouvelles formes d’organisation du travail. Aluminium Dunkerque s’est appuyée sur un concept socio-technique et les travaux théoriques sur “l’organisation qualifiante” développée par des chercheurs français tels que Philippe Zarifian (1993).

Création d’une vision partagée basée sur la mise en oeuvre d’un programme de changement organisationnel hiérarchique

La réussite du processus de changement dans l’entreprise Bord na Móna peut être attribuée au développement “d’une compréhension informelle et d’un respect mutuel” entre le personnel et la direction. Cette question est au coeur du concept de mise en oeuvre d’un “changement organisationnel vertical”, dans lequel chaque membre de l’entreprise est profondément impliqué. La notion de création de “visions partagées” est cruciale à cet égard. Sara Lee a d’abord concentré ses efforts sur le développement de “visions partagées” et de valeurs au niveau de l’ensemble de l’entreprise et au sein de chaque unité. Cette base ainsi créée a permis d’établir des normes de performances individuelles pour chaque travailleur, qui se considérait désormais comme un “partenaire en affaires”. Les longues discussions qui ont eu lieu entre les syndicats et la direction de Bord na Móna ont permis à l’entreprise de formuler une vision partagée résumée par la devise “Des équipes - un partenariat pour le progrès”. D’autres méthodes ont été aussi utilisées pour garantir l’engagement de chaque membre de l’entreprise, comme les projets pilotes/expérimentaux au cours de la phase de démarrage et la création d’équipes trans-fonctionnelles.

La volonté de s’engager dans le développement d’un programme concret

La réalisation d’objectifs ambitieux à long terme dépend de l’attention portée aux différentes étapes méthodologiques né-



cessaires. Cela implique un engagement au niveau de la planification, du suivi, de la mise en oeuvre et de la révision de chaque étape, ainsi que l'affectation de ressources financières et humaines suffisantes pour l'ensemble du projet. Le service du développement des ressources humaines de Sara Lee a reçu un mandat impératif de la direction générale et s'est vu en conséquence attribuer des ressources suffisantes pour concevoir et mettre en oeuvre un programme radical. De la même manière, chez Manducher, un directeur du personnel a été nommé pour établir et superviser la mise en oeuvre d'un programme à long terme. Felten & Guillaume et Audi/VW ont ancré leur programme interne dans un programme national plus vaste, qui leur a fourni des outils et des instruments pratiques.

Nouvelles exigences en compétences et stratégies d'apprentissage appliquées dans les entreprises

Une caractéristique marquante de la "compétence globale" exigée des travailleurs dans les entreprises étudiées est la capacité de comprendre et de gérer la complexité sociale/organisationnelle et technologique de façon intégrée. Ce type de travailleur est capable d'établir à tout moment la relation entre les tâches spécifiques qu'il effectue et l'ensemble des tâches exécutées par les autres membres de l'entreprise. Dès lors, il doit être en mesure d'avoir une "vue aérienne" de l'organisation, tout en se sentant relié aux différentes parties du système. De telles qualités étaient traditionnellement exigées seulement des membres de la direction.

Profils de compétences - intégration de différentes compétences

À l'instar du cadre intégratif dans lequel les rôles et les responsabilités des travailleurs viennent d'être définis, les profils des compétences spécifiques peuvent être expliqués au mieux à l'aide de quatre axes interconnectés. La compétence globale peut être définie comme l'intégration de quatre types de compétences différentes, variant dans leur combinai-

son en fonction de la nature de l'entreprise. Il s'agit des compétences:

- cognitives;
- techniques;
- entrepreneuriales;
- sociales (organisationnelles).

Bord na Móna et Sara Lee insistent particulièrement sur les compétences sociales et entrepreneuriales. Pour Bord na Móna, cela implique notamment des compétences en gestion financière, la "compréhension des principes fondamentaux de la finance étant considérée comme essentielle pour assurer le succès de l'équipe". De larges compétences en gestion d'entreprise, comme la gestion des coûts, la prévision, la planification et, plus particulièrement, la prise de risque sont également considérées comme essentielles. Chez Sara Lee, l'accent a été mis sur le développement de l'esprit d'entreprise chez le personnel - le sentiment "d'être un partenaire dans les affaires" - qui se manifeste par des qualités d'initiative et de responsabilité.

Processus d'apprentissage pour développer de nouvelles compétences

La mise en oeuvre d'un programme d'apprentissage concret a été identifiée comme un des piliers de l'entreprise basée sur les compétences. Les entreprises ont envisagé de manière très différente les étapes du processus général de développement. Six d'entre elles ont décidé de mettre en oeuvre des programmes préliminaires de formation ou des programmes pilotes de développement de grande envergure. Les programmes préliminaires de formation visaient à permettre au personnel d'acquies un niveau élémentaire de compétences techniques ou sociales, de sorte qu'il puisse ensuite participer à un programme de développement plus spécifique axé sur le travail. Les programmes préliminaires insistaient davantage sur les compétences et l'apprentissage personnels suivant un schéma formel. D'autre part, les programmes pilotes étaient plus centrés sur l'aspect organisationnel et ont fourni aux entreprises l'occasion de tester et d'affiner leurs propositions avant de les appliquer à une plus grande échelle.

Des modes d'apprentissage informel basé sur l'expérience du travail ont joué un rôle

"Une caractéristique marquante de la 'compétence globale' exigée des travailleurs dans les entreprises étudiées est la capacité de comprendre et de gérer la complexité sociale/organisationnelle et technologique de façon intégrée."

"La mise en oeuvre d'un programme d'apprentissage concret a été identifiée comme un des piliers de l'entreprise basée sur les compétences. Les entreprises ont envisagé de manière très différente les étapes du processus général de développement."



“La réalité correspond rarement au discours. Cette étude vient confirmer cette hypothèse. Alors que la plupart des entreprises étudiées ont décrit leur comportement comme conforme aux formes de management accordant une plus grande autonomie aux salariés et soutenant les principes et les actions d’une organisation apprenante, dans trois des cas étudiés la réalité était bien différente (les entreprises se montrant peu disposées à abandonner les modèles traditionnels de management et d’organisation au ‘contrôle strict’).”

significatif dans au moins huit entreprises. Chez Audi/VW, par exemple, des “cellules spéciales de fabrication flexible orientées vers l’apprentissage” ont été mises en place sur le lieu de travail. Les méthodes d’apprentissage utilisées ont recours à des “stratégies d’apprentissage cognitif”, telles que les “règles heuristiques”. Chez Volvo, la notion de “pédagogie du lieu de travail” fait référence à l’apprentissage consistant à penser et à travailler en fonction de ce qui a été appelé des “ensembles cognitifs”. La stratégie d’apprentissage informel mise en place par Aluminium Dunkerque impliquait à l’origine un “apprentissage planifié au poste de travail”. Il s’en est suivi un programme d’apprentissage continu s’appuyant sur l’examen des performances individuelles dans les “situations de travail réel”. L’apprentissage en équipes était coordonné par les cadres intermédiaires, avec l’assistance de tuteurs internes et de consultants externes. Chez Felten & Guillaume, les “cercles d’apprentissage” ont servi de points de convergence et ont permis d’identifier les besoins d’apprentissage individuel et collectif et de concevoir de programmes de formation.

L’entreprise Autoplastique a adopté des “stratégies d’apprentissage coopératif”. Dans ce cas, l’apprentissage a lieu dans le cadre de la propre équipe de projet, l’apprentissage étant alors considéré comme un sous-produit du travail en équipe. L’entreprise a également eu recours à l’apprentissage sur base individuelle avec “contrat de qualification” et “tutorat”. L’une des expressions utilisées chez Manducher pour décrire l’apprentissage informel est “l’apprentissage près du poste de travail”. Des travailleurs expérimentés, appelés “multiplicateurs”, ont été chargés de dispenser une formation individualisée dans des salles de formation spéciales situées près du lieu de travail. D’anciens membres du personnel (à la retraite) ont également travaillé comme formateurs à temps partiel. Chez Clark Hurth, les formateurs ont identifié les besoins en formation grâce aux contacts formels pris avec les groupes de travail et aux contacts informels établis avec les opérateurs et les “accordeurs” individuels. Des groupes de travail techniques ont été constitués sous la supervision des formateurs pour résoudre des problèmes particuliers. En matière d’apprentissage formel, Cadbury a adopté une appro-

che de formation modulaire pour favoriser le développement des compétences techniques transversales au niveau des différents métiers.

Conclusion

Distinction entre “théorie déclarée” et “théorie appliquée”

Chris Argyris (1978) a inventé les expressions de “théorie déclarée” et “théorie appliquée” pour faire la distinction entre ce que les gens affirment faire et ce qu’ils font réellement. La réalité correspond rarement au discours. Cette étude vient confirmer cette hypothèse. Alors que la plupart des entreprises étudiées ont décrit leur comportement comme étant conforme aux formes de management accordant une plus grande autonomie aux salariés et soutenant les principes et les actions d’une organisation apprenante, dans trois des cas étudiés la réalité était bien différente (les entreprises se montrant peu disposées à abandonner les modèles traditionnels de management et d’organisation au “contrôle strict”). Cela était vrai pour beaucoup d’autres entreprises qui s’étaient définies au début du projet comme des entreprises novatrices tournées vers le développement des compétences, mais dont l’assertion n’a pas résisté à l’examen. Le cadre d’évaluation des trois différents niveaux de mise en oeuvre de pratiques novatrices développé au cours de ce projet pourrait s’avérer un instrument de recherche utile pour l’évaluation des expériences des entreprises en général.

Diversité des voies menant à un même but

La présente étude conduit à une autre conclusion intéressante, à savoir la diversité des voies empruntées par les entreprises étudiées pour atteindre des objectifs similaires. Une innovation réussie peut avoir différents points d’origine et suivre des voies diverses, à condition toutefois d’accomplir toutes les étapes nécessaires, comme le démontrent les exemples suivants: alors que trois entreprises, Aluminium Dunkerque, Manducher et Volvo, ont introduit de nouveaux modèles d’organisation et d’apprentissage de manière très logique en commençant par adopter



de nouvelles valeurs et établir un plan global à long terme, d'autres entreprises (en particulier Bord na Móna), réagissant de façon positive aux événements survenus dans l'entreprise et *tirant un enseignement de ces événements*, ont mis en oeuvre des solutions radicales impliquant des changements importants dans l'attitude de la direction vis-à-vis de la position des membres du personnel en tant que "partie prenante" au sein de l'entreprise.

Fragilité de l'innovation sociale (des ressources humaines)

Les cas étudiés dans le cadre de cette étude conduisent à une autre réflexion liée au dernier point évoqué ci-dessus, sur la fragilité de l'innovation sociale ou des ressources humaines. En premier lieu, il est facile de laisser passer les occasions de mettre en place un processus de changement. Cette étude a montré comment certaines entreprises avaient su saisir de telles occasions pour innover de façon radicale afin de répondre aux besoins d'une entreprise moderne, alors que d'autres avaient laissé passer cette chance. À cet égard, il est possible de citer un autre exemple intéressant, non mentionné dans cette étude, concernant la société Cadbury. Une autre usine Cadbury implantée dans le même secteur que celle dont il est ici question, a fait également, à peu près à la même époque, l'objet d'une expérience novatrice. Or cette fois, le processus de renouvellement ne s'est pas produit en raison d'une combinaison de plusieurs facteurs, dont l'incapacité de cette entreprise à abandonner ses pratiques traditionnelles de relations industrielles antagoniques. Alors qu'une entreprise a saisi cette occasion pour aller de l'avant, la société soeur a refusé. En second lieu, cette étude a aussi montré que les innovations sociales dont l'instauration a demandé beaucoup de temps peuvent être anéanties très rapidement. Le cas de Volvo et, dans une moindre mesure, celui de l'autre entreprise suédoise B&T ont montré comment des résultats obtenus à l'issue d'un engagement énorme et d'un travail colossal peuvent être perdus du jour au lendemain.

Profils de compétences

Les profils de compétences des employés des entreprises étudiées doivent d'abord

être resitués dans le contexte de l'entreprise spécifique dans laquelle ils travaillent, et seulement après être comparés aux profils de qualifications formelles officielles. Les employés ont à la fois façonné et été façonnés par ce contexte. En premier lieu, l'entreprise a dû mettre en place des structures de travail pour pouvoir faire face à la concurrence des marchés mondialisés, ce qui l'a amenée à définir le type de compétences qu'elle devait exiger de son personnel. En second lieu, la nécessité que l'entreprise conçoive des stratégies efficaces à "long terme" pour répondre aux besoins et influencer réellement sur l'environnement (ou anticiper les changements) a exigé des membres de l'entreprise de participer à la constitution d'un "savoir collectif", ou d'une compétence de l'entreprise, tout en refaçonnant/élargissant leurs propres profils de compétences. (Nonaka et Takeuchi, 1995).

Dans cette étude, les connaissances exigées du personnel étaient, pour employer les termes de Erault (1997), un savoir "personnel" distinct du savoir "prépositionnel". Selon Erault, le savoir prépositionnel est un savoir codifié considéré comme fondamental de par son intégration dans les qualifications officiellement reconnues. En revanche, le savoir personnel "s'acquiert non seulement par l'utilisation du savoir officiel, mais se construit aussi à partir de l'expérience et de la réflexion personnelles. Il englobe le savoir propositionnel, les connaissances des procédures et des processus, les connaissances implicites et les connaissances acquises par l'expérience dans la mémoire épisodique. Cela permet d'établir un tableau des compétences, des capacités ou de l'expérience incluant l'utilisation des compétences et du savoir propositionnel." (Erault, 1997). C'est ce qui distingue un travailleur expérimenté (un *expert* doté d'un savoir personnel) d'un travailleur débutant (un *novice* possédant le savoir prépositionnel principal). (Dreyfus et Dreyfus, 1986).

Modes d'apprentissage

Il n'est pas surprenant, à la lumière de ce qui précède, que le mode d'apprentissage le plus généralement adopté par les entreprises soit l'apprentissage en situation. Bien que dans cet article tous ces appren-

"Cette étude a montré comment certaines entreprises avaient su saisir de telles occasions pour innover de façon radicale afin de répondre aux besoins d'une entreprise moderne, alors que d'autres avaient laissé passer cette chance."



“Il est (...) évident que la libéralisation de la concurrence à l'échelle mondiale remet fortement en cause les valeurs européennes du travail (...). À cet égard, la mondialisation exerce une pression sur toutes les entreprises qui souhaitent être présentes sur les marchés mondiaux, et tous les marchés ont de plus en plus tendance à se mondialiser, ce qui les oblige à concevoir des structures organisationnelles similaires 'à la pointe du progrès' s'appuyant sur les concepts d'efficacité et de flexibilité comme, par exemple, le 'world class manufacturing' (production de premier ordre). Le développement de la flexibilité de la main-d'oeuvre remet en cause directement, dans de nombreux cas, la notion de 'profession' ou de 'métier' (...).”

tissages soient regroupés sous l'appellation “apprentissage informel”, ce serait une erreur de considérer cet apprentissage comme fortuit ou non planifié (encore qu'il y ait du vrai dans l'assertion selon laquelle le meilleur moyen d'améliorer l'apprentissage dans une entreprise serait peut-être de changer la culture organisationnelle et qu'ensuite l'apprentissage irait de soi).

Les modes d'apprentissage adoptés par les entreprises visionnaires étudiées se caractérisent essentiellement par une offre planifiée de possibilités de réflexion collective et individuelle sur la manière dont l'entreprise pourrait améliorer ses performances, ce qui à long terme serait profitable tant à l'entreprise qu'aux personnes y travaillant. Dans de nombreux cas, ces réflexions ont conduit à adopter des solutions d'apprentissage centré sur le poste de travail s'appuyant sur le “cycle d'apprentissage par la réflexion” avec, par exemple, un expert aidant les personnes moins expérimentées dans leur apprentissage, mais qui prévoit aussi, le cas échéant, des programmes d'apprentissage (de formation) formels. L'appellation “apprentissage informel” pour désigner la méthode d'apprentissage qui prédomine dans les entreprises s'explique par la volonté d'insister sur l'importance de “l'apprentissage contextuel”, c'est-à-dire l'apprentissage intégré dans le processus de travail de l'entreprise, par opposition aux connaissances formelles hors contexte. Alors que, d'une part, ces connaissances pourraient être considérées en grande partie comme des connaissances spécifiques à l'entreprise et de ce fait ne pas bénéficier aux individus pour l'évolution de leur carrière personnelle, il n'est pas moins vrai que cet apprentissage permet aux individus d'acquérir un “savoir personnel” au sens où l'entend Erault (ou des “compétences clés/de base”), qui accroît leurs compétences générales et professionnelles et favorise leur “employabilité” sur les marchés du travail modernes.

Valeurs et traditions européennes

Alors que les entreprises étudiées montrent l'influence changeante mais continue des valeurs et politiques européennes relatives à l'industrie et aux ressources humaines dans le monde des affaires d'aujourd'hui, il existe également des si-

gnes qui indiquent clairement que la tendance à la mondialisation remet en cause ces valeurs. Sparrow et Hiltrop (1994) ont identifié six caractéristiques des traditions européennes (continentales) en matière de gestion des ressources humaines, qui distinguent l'Europe des États-Unis. En Europe, d'après ces auteurs, les tendances observées sont les suivantes:

- ❑ une moindre autonomie des employeurs;
- ❑ une moindre insistance sur les processus de l'économie de marché;
- ❑ une place plus importante accordée au groupe par rapport à l'individu;
- ❑ un accent plus fort sur les travailleurs que sur le management;
- ❑ un rôle accru des “partenaires sociaux” dans les relations de travail;
- ❑ un niveau plus élevé d'interventions ou d'aides de l'État dans de nombreux domaines de la gestion des ressources humaines.

La plupart de ces caractéristiques se retrouvent à des degrés divers dans les entreprises étudiées qui considèrent que les “travailleurs hautement qualifiés” constituent le pivot de l'entreprise. Un rôle important est également attribué à la représentation collective par les syndicats. On a aussi constaté dans de nombreux cas l'influence des structures d'aide nationale mises en place par les États, qu'il s'agisse d'aides financières et/ou de conseils. Bien que la présente étude n'ait pas abordé explicitement et en détail l'importance accordée par l'Europe à la création de structures macro-sociétales destinées à favoriser la cohésion sociale par l'intermédiaire de réglementations nationales concernant le domaine industriel et social, y compris l'importance du partenariat social et la protection des droits individuels, celle-ci soutient toute la vie quotidienne de la plupart des entreprises examinées.

Toutefois, il est également évident que la libéralisation de la concurrence à l'échelle mondiale remet fortement en cause les valeurs européennes du travail (notamment du continent européen et des pays nordiques). À cet égard, la mondialisation exerce une pression sur toutes les entreprises qui souhaitent être présentes sur les marchés mondiaux, et



tous les marchés ont de plus en plus tendance à se mondialiser, ce qui les oblige à concevoir des structures organisationnelles similaires "à la pointe du progrès" s'appuyant sur les concepts d'efficacité et de flexibilité comme, par exemple, le "world class manufacturing" (production de premier ordre). Le développement de la flexibilité de la main-d'oeuvre remet en cause directement, dans de nombreux cas, la notion de "profession" ou de "métier" (qui confère à chacun une "identité" ou un "rôle" et se définit par des traditions, des normes, des valeurs et l'appartenance à un groupe professionnel), qui est plus large et différente de celle du rôle de l'entreprise. Une vue à court terme et trop unilatérale de l'importance de l'activité de l'entreprise perceptible dans le profil de compétences des travailleurs peut avoir un effet négatif sur le professionnalisme en général au sens évoqué plus haut.

En ce qui concerne les profils de compétences, la voie européenne (approche identitaire de la profession, du métier) peut être considérée comme à mi-chemin entre *l'orientation individualiste du travail (job)* des États-Unis (basée sur un projet et conforme à un marché du travail flexible et non réglementé) et la *perspective corporatiste, d'une entreprise et d'un travail pour la vie* du Japon (conforme à la notion de clan, de famille ou de groupe cohésif et fondée sur la flexibilité interne de l'entreprise). Le défi pour les acteurs européens (partenaires sociaux, entreprises et gouvernements), dans le domaine de l'industrie, du commerce, ainsi que de la formation et de l'enseignement professionnels, est de trouver un moyen de moderniser les entreprises pour les rendre compétitives sur le marché mondial, sans perdre de vue pour autant les valeurs et les objectifs "sociétaux" locaux, nationaux et européens qui assurent la continuité et la stabilité.

Un certain nombre de questions spécifiques, relatives au développement des

compétences des ressources humaines et des activités des entreprises en Europe, évoquées dans cet article mériteraient d'être approfondies dans une étude ultérieure; il s'agit des aspects suivants:

- ❑ la création de cadres associant l'aspect économique du développement des ressources humaines (notamment les écoles humanistes en matière de développement des ressources humaines) à l'identité professionnelle de la formation et de l'enseignement professionnels et à la perspective du développement personnel;
- ❑ la création de profils professionnels cohérents, "holistiques", (nouvelles professions et nouveaux métiers), intégrant tant les aspects économiques que sociétaux, assez flexibles (suffisamment larges et complets) pour faire face à la mondialisation et qui prédisposent à un apprentissage tout au long de la vie (employabilité);
- ❑ la conception de stratégies d'apprentissage et de programmes abordant les questions précédentes;
- ❑ l'élaboration de systèmes d'accréditation qui puissent servir de cadre à l'interprétation des profils de compétences évoqués ci-dessus, incluant le "savoir personnel" (Erault *op cit.*) ou les "compétences clés/de base" acquises afin de permettre le transfert à d'autres contextes;
- ❑ le développement de formateurs professionnels aptes à remplir leurs nouveaux rôles d'animateurs d'apprentissage au sein des organisations apprenantes où les responsables opérationnels sont chargés de s'assurer de la réalisation de l'apprentissage;
- ❑ l'étude de la manière dont les syndicats pourraient remplir leur rôle dans la nouvelle organisation modernisée où un équilibre doit être atteint entre les méthodes de représentation collective et individuelle.

"Le défi pour les acteurs européens (...), dans le domaine de l'industrie, du commerce, ainsi que de la formation et de l'enseignement professionnels, est de trouver un moyen de moderniser les entreprises pour les rendre compétitives sur le marché mondial sans perdre de vue pour autant les valeurs et les objectifs 'sociétaux' locaux, nationaux et européens qui assurent la continuité et la stabilité."



Bibliographie

- Argyris C. et Schon D. A.** (1978), *Organisational Learning: A Theory in Action Perspective*, Addison Wesley, Mass., États-Unis.
- Corbett J.M., Rasmussen L.B. et Rauner F.** (1991), *Crossing the Border*, Londres, Springer Verlag.
- Docherty P. et Nyhan B. (dir.)** (1997), *Human Competence and Business Development - Emerging Patterns in European Companies*, Springer Verlag, Londres.
- Docherty P.** (1991), "The Utilization of Information Technology: A Management Perspective on a Learning Issue", in B. Nyhan (dir.), *Developing People's Ability to Learn - A European Perspective on Self-Learning Competency and Technological Change*, European Interuniversity Press, Bruxelles.
- Dreyfus H. et Dreyfus S.E.** (1986), *Mind Over Machine: The Power of Intuition and Expertise in the Era of the Computer*, Blackwell, Oxford.
- Drucker P.F.** (1992), *The Post Capitalist Society*, Butterworth-Heinemann, Oxford.
- Erault M.**, "Perspectives on defining 'The Learning Society'", *Journal of Education Policy*, vol. 12, n° 6, nov.-déc. 1997.
- Ebel K.-H.** (1989), "Manning the Unmanned Factory", *International Labour Review*, vol. 128, n° 5.
- Garvin D.A.** (1993), "Building a Learning Organisation", *Harvard Business Review*, juillet-août 1993.
- Goranzon B. et Josefson I.** (1988), *Knowledge, Skill and Artificial Intelligence*, Springer Verlag, Londres.
- Hamel G. et Prahalad C.K.** (1993), "Strategy as Stretch and Leverage", *Harvard Business Review*, vol. 71, n° 2, p. 75-84.
- Handy C.** (1994), *The Empty Raincoat - Making Sense of the Future*, Hutchinson, Londres.
- Jones A.M. et Hendry C.** (1992), *The Learning Organisation: A review of Literature and Practice*, Warwick Business School, Warwick.
- Nashold F.** (1993), in J. Thurman et al., *On Business and Work*, Organisation Internationale du Travail, Genève.
- Nonaka I. et Takeuchi H.** (1995), *The Knowledge-Creating Company*, Oxford University Press, New York.
- Nyhan B.** (1995), "Learning and the Workplace: Perspectives on Competence Development in European Companies", exposé présenté à la conférence "Global Competences - Workplace Outcomes" au Darling Harbour Convention and Centre, Sydney, Australie.
- Nyhan B. (dir.)** (1991), *Developing People's Ability to Learn - A European Perspective on Self-Learning Competency and Technological Change*, European Interuniversity Press, Bruxelles.
- Prahalad C.K. et Hamel G.** (1990), "The Core Competence of the Organisation", *Harvard Business Review*, vol. 68, n° 30.
- Rauner F. et Ruth K.** (1989), "Industrial Cultural Determinants for Technological Developments: Skill Transfer or Power Transfer", *AI and Society*, vol. 3, n° 2.
- Reed B.** (1985), *Professional Management*, The Grubb Institute, Londres.
- Senge P.M.** (1990), *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organisation*, Doubleday, New York.
- Stahl T., Nyhan B. et D'Aloja P.** (1993), *The Learning Organisation - A Vision for Human Resource Development*, EUROTECNET, Bruxelles.
- Quinn B.J.** (1991), *Intelligent Enterprise*, Free Press, New York.
- Wobbe W.** (1992), "Human Work in Advanced Technical Environments and Anthropocentric Production Systems in the context of the European Community Monitor / Fast Programme", in H. Pornschlegel (dir.), *Research and Development in Work and Technology*, Springer Verlag, Heidelberg.
- Womack J.P., Jones D.I. et Roos D.** (1990), *The Machine that Changed the World*, Maxwell Macmillan International, New York.
- Zarifian P.** (1992), "L'organisation qualifiante; de quoi parle-t-on?" *Le Monde*, 9 septembre 1992.
- Zarifian P.** (1993), *L'organisation qualifiante dans l'industrie agroalimentaire: l'exemple du groupe BSN*. Noisy-le-Grand, Université Paris Val-de-Marne.



La mobilité en tant que processus d'apprentissage



**Søren
Kristensen**

Directeur
du centre de PIU
au Danemark¹

Introduction

La "mobilité" est un terme souvent entendu dans le débat sur la formation et l'enseignement professionnels en Europe. Toutes les parties concernées - de la Commission européenne aux gouvernements nationaux et aux partenaires sociaux - conviennent de la nécessité de promouvoir la mobilité dans le cadre des programmes de formation et d'enseignement de l'UE, et ce consensus européen se reflète également au niveau national, beaucoup d'États membres consentant d'importants efforts pour intégrer la mobilité transnationale dans leurs systèmes de formation et d'enseignement professionnels.

Le présent article se propose de retracer le développement de la mobilité dans le contexte de la coopération européenne, de décrire sa fonction et d'essayer d'illustrer "l'état des connaissances et des techniques" dans ce domaine à l'heure actuelle.

De la "migration" à la "mobilité"

La question de la mobilité a été à l'ordre du jour de la coopération européenne depuis le début. Le traité de Rome (1957) pose le principe de la libre circulation des personnes comme l'une des pierres angulaires du développement européen, de même que la libre circulation des biens, des capitaux et des services, et prévoit, dans les articles 49-51, un certain nombre de dispositions concrètes pour les réaliser, à savoir:

□ l'élimination de tous les obstacles techniques à la libération des mouvements des travailleurs en Europe;

□ l'établissement d'un réseau européen d'autorités nationales compétentes en matière de marché du travail afin de faciliter la recherche d'un emploi à l'extérieur des frontières;

□ la création d'un programme spécial d'échange de jeunes travailleurs.

La libre circulation des personnes est clairement inscrite dans un contexte de marché du travail, et le terme précis utilisé pour désigner cette réalité est "migration"; l'objectif est de susciter la croissance économique en créant une main-d'oeuvre flexible de "travailleurs migrants" qui pourraient se déplacer librement à travers l'Europe, en grande partie à l'instar du modèle des États-Unis. Pendant les années 60 et 70, les actions proposées dans le traité se sont traduites par des actions: les obstacles juridiques et administratifs ont été supprimés, le réseau SEDOC (à présent EURES) pour la recherche d'un emploi au niveau européen a été installé, et à partir de 1964 "le programme d'échange de jeunes travailleurs" a commencé (quoiqu'à une échelle modeste) à échanger de jeunes travailleurs dans des projets de placement transfrontaliers, pour leur donner le goût de vivre et de travailler dans d'autres États membres que le leur.

Le recul nous permet cependant de conclure que les efforts investis dans la création d'une main-d'oeuvre de travailleurs migrants n'ont jamais été payants, et les chiffres réels des mouvements migratoires sont toujours restés faibles durant les années 60, 70 et 80. Il existe d'autres barrières, plus redoutables que les obstacles juridiques et administratifs. En outre, il est apparu clairement que les aspects négatifs de la migration en termes de "fuite des cerveaux" des secteurs déjà touchés par la crise et de problèmes sociaux

La question de la mobilité a été à l'ordre du jour de la coopération européenne depuis le début. Le traité de Rome (1957) pose le principe de la libre circulation des personnes comme l'une des pierres angulaires du développement européen; l'objectif est de susciter la croissance économique en créant une main-d'oeuvre flexible de "travailleurs migrants" qui pourraient se déplacer librement à travers l'Europe. Toutefois, les efforts investis dans la création d'une main-d'oeuvre de travailleurs migrants n'ont jamais été payants, et les mouvements migratoires sont toujours restés faibles durant les années 60, 70 et 80. Dans les nouveaux programmes de mobilité de l'UE, la mobilité n'est pas employée dans un cadre marché du travail/migration, mais s'insère dans un contexte de formation et d'enseignement en tant qu'outil pédagogique servant à encourager l'acquisition d'un ensemble de compétences que les deux dernières décennies ont conduit à considérer comme primordiales.

¹ Le PIU est responsable de l'ensemble de la coordination et du développement du programme PIU danois, qui envoie chaque année environ 1100 apprentis pour des placements professionnels de longue durée dans d'autres pays européens.



“Les travailleurs ne doivent pas migrer à la recherche du travail, mais être ‘virtuellement mobiles’: même s’ils ne bougent pas de leur pays, l’exécution de leurs tâches exigera qu’ils soient capables de communiquer avec des personnes de pays et de cultures différents et d’interagir avec eux d’une manière constructive et significative malgré les différences de perspectives et de valeurs.”

et infrastructurels dans les zones cibles peuvent en réalité en contrebalancer les avantages. Qui plus est, on s’est aperçu que la migration, en fin de compte, n’était même pas nécessaire en tant que mécanisme régulateur pour l’économie et pour le marché du travail. Avec la libre circulation des biens et des capitaux et le développement technologique, il est devenu beaucoup plus facile de déplacer la production là où les conditions (notamment les compétences et les niveaux de rémunération de la main-d’œuvre) sont les plus favorables, plutôt que le contraire. Le développement intervenu en République d’Irlande illustre parfaitement ce phénomène.

Le “Programme d’échange de jeunes travailleurs” - en fait le premier programme de mobilité - est demeuré le seul pendant près de 25 ans, jusqu’à l’afflux soudain de programmes de mobilité lancés depuis la fin des années 80. Les noms de ces derniers sont désormais familiers sur la scène européenne: ERASMUS (1987), COMETT (1989), PETRA II (1992), LINGUA (1990), Jeunesse pour l’Europe (1990), LEONARDO (1995) et SOCRATES (1995). Bien que le “Programme d’échange de jeunes travailleurs” ait été incorporé dans ces programmes (d’abord sous PETRA II, ensuite comme une action du programme LEONARDO), il n’y a pas de continuité entre l’ancien programme et les nouvelles générations de programmes. Étant donné l’importance restreinte accordée aujourd’hui à la mobilité du marché du travail, et les résultats plutôt médiocres en termes de mouvements migratoires réels, cela aurait peu de sens de continuer à investir dans des programmes de mobilité conçus comme la préparation à une existence ultérieure de travailleur migrant. Les nouveaux programmes représentent une nouvelle façon de penser la mobilité.

La mobilité en tant que processus d’apprentissage

Ce à quoi l’on assiste avec les nouveaux programmes de mobilité de l’UE et avec un certain nombre d’initiatives similaires au niveau national, est quelque chose de différent. La mobilité ici n’est pas employée dans un cadre *marché du travail*

migration, mais s’insère dans un contexte d’enseignement et de formation en tant qu’outil pédagogique servant à encourager l’acquisition d’un ensemble de compétences que les deux dernières décennies ont conduit à considérer comme primordiales. Ces compétences sont:

- compétences en langues étrangères;
- compétences interculturelles (ou “transculturelles”);
- compétences transversales (ou “qualifications clés”).

La nécessité de disposer de ces compétences reflète une situation où les économies de l’Europe et du monde convergent et s’entremêlent inséparablement, où les relations d’importation et d’exportation jouent un rôle crucial dans la quasi totalité des secteurs de l’économie, où les entreprises deviennent multinationales et où les fusions transnationales, les acquisitions, les relocalisations et les entreprises communes constituent l’ordre du jour. Les travailleurs ne doivent pas migrer à la recherche du travail, mais être “virtuellement mobiles”: même s’ils ne bougent pas de leur pays, l’exécution de leurs tâches exigera qu’ils soient capables de communiquer avec des personnes de pays et de cultures différents et d’interagir avec eux d’une manière constructive et significative malgré les différences de perspectives et de valeurs. En outre, le développement rapide de la technologie et de l’organisation du travail a créé une situation où les compétences concrètes et professionnelles peuvent devenir obsolètes quasiment du jour au lendemain, et où les compétences appelées transversales - adaptabilité, indépendance, créativité, capacité d’initiative, etc. - tiennent un rôle de plus en plus crucial.

Que ces compétences puissent être acquises dans un projet de mobilité s’explique le plus aisément au niveau de la connaissance des langues étrangères; il est évident, en effet, qu’une immersion totale dans l’environnement d’une langue étrangère apportera bien plus que toute autre forme d’apprentissage, à la fois en termes de compétence et de motivation réelles pour un apprentissage plus approfondi. Il en va de même pour les compétences interculturelles/transculturelles,



que nous pouvons définir comme la capacité d'interagir de manière constructive avec des personnes ayant un bagage culturel différent, sur la base d'une perception des différences et des similitudes de valeurs et d'attitudes. Le sociologue américain M. Meyer a décrit le processus apprenant en définissant 3 niveaux de compétence culturelle, qui démarre au niveau de base ("monoculturel"), où tout est vu et jugé en fonction de son propre bagage. Le deuxième niveau ("interculturel") est celui où une personne est capable d'identifier et d'expliquer les différences culturelles grâce à une connaissance spécifique qu'il a acquise, soit par son expérience personnelle, soit au travers d'autres sources. Au troisième niveau - que Meyer appelle le niveau "transculturel" - la personne a pris conscience des différences culturelles et de leurs implications, qu'il peut appliquer dans toute situation et qui n'est pas liée à la connaissance spécifique d'une ou deux cultures.

En ce qui concerne les compétences transversales, il est un peu plus difficile de poursuivre cette argumentation, tant sont nombreuses les diverses compétences englobées sous cette dénomination. Nous pouvons néanmoins supposer d'une façon générale que c'est en plaçant une personne dans un environnement étranger, où elle devra compter en gros sur ses propres ressources pour faire des choses, qu'on stimulera le développement de compétences telles que l'indépendance, l'adaptabilité, la créativité, etc. Extraite du contexte normal de son éducation et de sa formation, la personne devra assumer elle-même, à un degré plus ou moins élevé, la responsabilité d'organiser son propre apprentissage, lequel développe à son tour les capacités d'autoévaluation, de prise d'initiatives, etc.

À ces trois aspects du processus apprenant dans un projet de mobilité nous pourrions, c'est évident, en ajouter un quatrième qui concerne l'acquisition de compétences et de connaissances "solides" directement liées à l'orientation professionnelle suivie par le participant: le cuisinier apprendra à confectionner de nouveaux plats et de nouvelles préparations pour les produits alimentaires, le mécanicien automobile fera un séjour dans l'usine où sont produites les voitures qu'il répare, etc. Il existe un lien direct entre

cette approche et l'époque antérieure à l'arrivée des médias imprimés et audiovisuels, où la mobilité des personnes était le principal vecteur du transfert de la technologie. Durant le Moyen-Âge, les guildes de nombreux secteurs n'autorisaient à aucun artisan à s'installer comme maître-artisan dans son domaine avant qu'il ait voyagé et travaillé à l'étranger (d'où le terme anglais "journeyman", équivalent de "compagnon") pour une période prescrite consacrée à l'acquisition de nouvelles compétences et d'une expérience qu'il pourrait ensuite mettre en pratique dans la communauté.

L'organisation du processus apprenant

Plusieurs facteurs se combinent pour déterminer l'issue du processus - ou plutôt des processus - apprenant dans un projet de mobilité. En premier lieu, évidemment, le *temps* joue un rôle important. Plus le séjour est long, plus les résultats sont importants en termes de qualifications linguistiques, culturelles et transversales. *Deuxièmement, le degré d'interaction avec les personnes et la culture du pays d'accueil* est significatif. Si un participant côtoie le plus souvent un groupe de ses compatriotes au cours d'un séjour, son apprentissage sera de toute évidence moins efficace. *Troisièmement, certains psychologues feraient valoir que l'âge du participant joue un rôle, du fait que la nature et la capacité d'acquisition des compétences changent avec l'âge.*

Dans tout contexte de formation et d'enseignement professionnels, ces impératifs doivent nécessairement se rapporter à une réalité où, d'une part, le système et la composition du groupe cible et, d'autre part, les moyens financiers disponibles imposent des limitations à ce qui est réellement faisable. En raison des différences entre les programmes de formation en Europe, la plupart des projets de mobilité dans un contexte de formation et d'enseignement professionnels sont organisés sous forme de placement en entreprises. Actuellement, le Danemark est le seul État membre de l'UE où il est possible de reconnaître des placements de longue durée à l'étranger (plus de 3 mois) comme faisant partie intégrante de la for-

"Plusieurs facteurs se combinent pour déterminer l'issue du processus - ou plutôt des processus - d'apprentissage dans un projet de mobilité. En premier lieu, évidemment, le temps joue un rôle important. (...) Deuxièmement, le degré d'interaction avec les personnes et la culture du pays d'accueil est significatif. (...) Troisièmement, certains psychologues feraient valoir que l'âge du participant joue un rôle, du fait que la nature et la capacité d'acquisition des compétences changent avec l'âge."



“L’assurance qualité du processus apprenant dans un processus de mobilité présente deux dimensions. L’une tient au participant lui-même et aux conditions préalables pour un séjour réussi, l’autre relève du processus apprenant en tant que tel.”

mation professionnelle initiale; dans la plupart des autres États membres, le système prévoit seulement des séjours d’une durée maximale de 3-4 semaines, et tout séjour dépassant cette durée doit être organisé en dehors du cadre du cours. D’autres contraintes proviennent du groupe cible lui-même (tous les jeunes ne sont pas disposés ou aptes à s’engager dans un projet de placement individuel de longue durée) ainsi que des problèmes financiers et pratiques (manque de placements, de logement, etc.).

Cependant, l’investissement en termes de temps et d’effort dans un projet de mobilité est déterminé avant tout par sa valeur en rapport avec le cadre global dans lequel il s’insère: le cours de formation et/ou l’orientation de carrière suivis par le participant. Un bon projet de mobilité n’est pas donné d’emblée; la qualité varie selon les objectifs qui ont été fixés pour les résultats du processus apprenant. Dans le cas des premiers échanges relevant du “Programme d’échange de jeunes travailleurs” créé dans le cadre du traité de Rome, les principaux critères de qualité revenaient, très globalement, à apporter aux participants une expérience de vie et de travail directe dans un autre État membre. Dans le cas d’un jeune suivant un apprentissage de transitaire qui décide d’effectuer un séjour de six mois dans une entreprise à l’étranger, envisagé comme partie intégrante de son programme d’études, un ensemble de critères de qualité très spécifiques doit impérativement être établi et refléter à la fois les exigences en termes de formation professionnelle dans le cadre de ses études et l’apprentissage souhaité en matière de compétences linguistiques, interculturelles et transversales.

Le problème de l’assurance qualité

L’assurance qualité du processus apprenant dans un processus de mobilité présente deux dimensions. L’une tient au participant lui-même et aux conditions préalables pour un séjour réussi, l’autre relève du processus apprenant en tant que tel.

Au niveau de l’assurance qualité, les aspects individuels concernent, par exem-

ple, la façon de s’assurer qu’un participant est suffisamment motivé, sélectionné et préparé au projet. La motivation est particulièrement importante pour les participants qui n’auraient pas spontanément l’idée de s’engager dans une expérience transnationale. La sélection est tout aussi importante, car tout projet de mobilité risque de capoter et de produire exactement l’inverse des résultats escomptés si le participant n’a pas les moyens nécessaires pour aborder les défis une fois qu’il est immergé dans la réalité du projet et s’il rentre prématurément. La préparation est un processus plus complexe, que l’on peut diviser en cinq phases:

- préparation linguistique;
- préparation culturelle;
- préparation professionnelle (différences et similitudes entre les cours de formation et leur application dans le marché du travail respectivement dans le pays d’origine et dans le pays d’accueil);
- préparation pratique (sécurité sociale, logement, contacts avec les autorités, etc.);
- préparation personnelle (ou psychologique).

La préparation psychologique personnelle vise à aider le participant à affronter les crises dont presque tous les participants à des projets transnationaux de mobilité font l’expérience: sentiments de solitude, d’inadaptation, de mal du pays, etc.

L’assurance qualité du processus apprenant en tant que tel est une tâche plus complexe. En termes d’apprentissage linguistique et interculturel, cela consiste à assurer que le participant soit le plus possible en contact avec les habitants et la culture du pays d’accueil, dans le cadre du projet et dans la mesure de sa capacité. Dans le cas du placement professionnel, cela signifie que les participants soient intégrés le plus largement possible aux processus de travail de l’entreprise d’accueil, affectés à des tâches gratifiantes et valorisantes - et non relégués dans un coin, livrés à eux-mêmes pour des corvées stupides et ennuyeuses, ou pis, limités à un papillonnage périphérique, jetant un œil par-dessus l’épaule des col-



lègues affairés, tout en se gardant bien d'interférer. C'est beaucoup exiger d'une entreprise d'accueil qui, pour commencer, n'a aucune obligation légale d'accepter pour un placement un apprenti, un étudiant ou un travailleur étranger, et qui est le plus souvent assez occupée sans cela. Il est donc essentiel que l'entreprise d'accueil reçoive des informations précises et appropriées concernant les participants, leurs parcours, leurs qualifications et l'apprentissage qu'ils sont censés suivre durant leur séjour. Il est également capital de renseigner de façon précise les participants sur le profil de l'entreprise d'accueil et sur les processus de travail auxquels ils devront participer. Dans les cas où le placement répond à un objectif professionnel concret et défini - par exemple, lorsqu'il est reconnu comme volet d'une formation professionnelle - les demandes en termes de formation doivent faire l'objet d'une description minutieuse ayant un sens pour les formateurs - ou pour les responsables de la formation du participant - dans l'entreprise d'accueil, et des dispositions doivent être prises afin d'assurer que cette formation est bel et bien dispensée.

Cela pourrait, pour une bonne part, faire l'objet d'une description inspirée des normes industrielles d'assurance qualité (ISO 9000, Fondation européenne pour la gestion de la qualité (EFQM)), mais une telle procédure demeure à ce jour quasiment inexplorée.

La pédagogie de la mobilité

La mobilité dans le contexte d'un processus apprenant n'est pas un concept nouveau. Les exemples des "compagnons itinérants" au Moyen-Âge et des échanges d'étudiants universitaires montrent une tradition à peu près tout aussi ancienne de mobilité transnationale dans un contexte de processus apprenant. Néanmoins, dans ces deux traditions - mais également dans celle qui fondait le premier "Programme d'échange de jeunes travailleurs" - l'accent est placé ailleurs que dans la majorité des projets de mobilité entrepris actuellement. L'objectif des étudiants et

des compagnons itinérants était l'acquisition d'un ensemble de qualifications universitaires ou professionnelles relativement bien définies, différentes de celles disponibles dans leur pays d'origine, alors que pour les jeunes travailleurs des années 60 et 70, les critères de réussite tenaient simplement à l'expérience de vivre et travailler dans un autre État membre. L'acquisition des compétences linguistiques, interculturelles et transversales était une "valeur ajoutée", résultat circonstanciel - et non moins appréciable - de cette expérience. Mais ce qui autrefois était périphérique est à présent devenu le centre de la question, et nécessite de ce fait une approche différente.

Aux dires des experts, les compétences interculturelles et transversales ne peuvent être enseignées d'une façon traditionnelle, mais doivent être apprises par l'individu dans un environnement particulier favorisant spécifiquement leur acquisition - par exemple un projet de placement dans un autre pays. Cela implique une pédagogie où les participants assument eux-mêmes la responsabilité de leur apprentissage, ce qui ne signifie pas que cet apprentissage se fera tout seul par le simple fait d'envoyer le plus possible de jeunes au-delà des frontières et de les ramener sains et saufs au bout d'un certain temps. Malheureusement, la connaissance de la façon d'organiser le processus apprenant dans le cadre d'un projet de mobilité - ce que nous pouvons appeler la pédagogie de la mobilité - est encore fragmentaire, non systématique, et demande beaucoup de recherche spécialisée et de développement. C'est notamment la façon dont nous pouvons élargir cet outil pédagogique aux groupes pour lesquels la mobilité ne présente aucun attrait immédiat qui doit être mieux étudiée.

Le développement et la mise en œuvre de tout cela représentent une tâche qui impose l'impératif absolu de la coopération transfrontalière. La solution ne peut venir d'un État membre isolément. Tout projet de mobilité comporte un expéditeur et un destinataire, et tous deux sont également importants dès lors qu'il s'agit d'assurer un processus apprenant structuré et cohérent.

“La mobilité dans le contexte d'un processus apprenant n'est pas un concept nouveau. Les exemples des 'compagnons itinérants' au Moyen-Âge et des échanges d'étudiants universitaires montrent une tradition à peu près tout aussi ancienne de mobilité transnationale dans un contexte de processus apprenant. Néanmoins, dans ces deux traditions, (...) l'acquisition des compétences linguistiques, interculturelles et transversales était une 'valeur ajoutée', résultat circonstanciel - et non moins appréciable - de cette expérience. Mais ce qui autrefois était périphérique est à présent devenu le centre de la question, et nécessite de ce fait une approche différente.”

**Bibliographie:**

Boldrini Jean-Claude et Fortun Roger, *Pédagogie et qualité des placements transnationaux*, Tours, 1998.

Kristensen Søren, *Transnational mobility in the context of vocational education and training in Europe*, CEDEFOP, 1997.

Kristensen Søren, *Support for transnational mobility for young people*, CEDEFOP, 1998.

Perfetti Phillippe, *Accompagner le développement des compétences des jeunes en mobilité transnationale*, Paris, 1999.

Schultz-Hansen Anne et Kristensen Søren, *Forberedelse til praktikophold i udlandet*, Ringsted, 1998.

Tassinopoulos Alexandros et Werner Heinz, *Mobilité et migration de la force de travail dans l'Union européenne et leurs implications spécifiques chez les jeunes*, CEDEFOP, 1998.

de Wachter Betty et Kristensen Søren, *Promouvoir l'initiative et la créativité des jeunes*, Luxembourg, 1995.

Wordelmann Peter (dir.), *Internationale Qualifikationen - Inhalt, Bedarf und Vermittlung*, Berlin, 1996.



Enseignement des langues étrangères, formation professionnelle et compétitivité

Compétences linguistiques et formation professionnelle

Le titre de cet article est prometteur: il se propose de combiner deux des thèmes chéris des décideurs européens. L'amélioration des compétences en matière de communication dans les langues étrangères est présentée depuis des années et très régulièrement par les institutions européennes ou les experts ou décideurs politiques des États membres comme un champ d'action résolument tourné vers l'avenir, tandis que la formation professionnelle jouit d'une attention encore plus grande: les agences de Thessalonique et de Turin, une multitude de publications communautaires, la promotion de nombreuses initiatives et, enfin et surtout, "l'année européenne de l'éducation et de la formation tout au long de la vie" (1996)¹ - voilà qui traduit un intérêt actif, que l'on ne retrouve pas dans tous les domaines de la politique.

Réunir ces deux concepts - formation professionnelle et compétences linguistiques - semble évident, notamment en tenant compte des arguments avancés sur la défense de la compétitivité ("site Europe") - inspirés d'une série d'expériences, de réflexions et d'attentes quant à la compétitivité globale de l'Europe. Les nombreuses publications, séminaires et déclarations de principe ne parviennent pas cependant à cacher que la situation *pratique, réelle, effective en matière de compétences linguistiques* des travailleurs européens est loin d'être bonne. Nous

examinerons dans cet article les différentes fonctions des compétences linguistiques et leur importance dans le contexte de la formation professionnelle, notamment sous l'aspect d'une gestion résolument tournée vers la qualité des ressources humaines. Puis nous examinerons les priorités qui découlent de cette analyse, en particulier dans la perspective des problèmes spécifiquement européens.

Les compétences linguistiques sont des qualifications clés au sens de la célèbre définition de Dieter Mertens (1991): elles constituent la base d'autres qualifications et compétences plus spécifiques, tout en représentant un élément relativement stable du savoir culturel - elles vieillissent peu (Bunk, 1994; Hutmacher, 1997). Voilà pourquoi - du moins en théorie - elles ont une telle importance dans la politique de l'éducation, importance que soulignent bien des déclarations de principe et documents, tant au niveau national qu'au niveau européen.

L'importance de l'enseignement des langues étrangères dans la politique de formation professionnelle

Les compétences linguistiques sont des qualifications clés

En nous appuyant sur Mertens (1991, p. 560), nous noterons que la problématique des qualifications est intimement liée au

Jacob Kornbeck

Chargé de cours pour l'allemand au Centre de langues Luxembourg (CCL) et l'anglais à l'Institut supérieur de technologie (IST), Luxembourg

Les compétences linguistiques constituent la base d'autres qualifications et compétences plus spécifiques, tout en représentant un élément relativement stable du savoir culturel; elles vieillissent peu. Voilà pourquoi elles ont une telle importance dans la politique de l'éducation, importance que soulignent bien des déclarations de principe et documents, tant au niveau national qu'au niveau européen. Cet article vise à stimuler la réflexion sur l'importance de l'enseignement des langues pour la politique et l'économie de la formation professionnelle.

1) Il faut souligner dans ce contexte que l'éducation continue de relever de la compétence des États membres, ce qui traditionnellement revêt une importance particulière dans le cadre de l'application du principe de subsidiarité depuis le traité de Maastricht. La Communauté n'intervient par conséquent que pour collecter et diffuser des informations, donner des incitations, etc.



“(…) les connaissances linguistiques (…) sont (…) des qualifications clés d’une nature toute particulière.”

développement spécifique des sociétés modernes et de leurs marchés de l’emploi. La complexité et la dynamique de ces sociétés industrielles tardives ou postindustrielles rendent nécessaire un apprentissage “multistrate”, à la fois pour développer la personnalité, assurer l’existence professionnelle et garantir la participation à la vie sociale.

L’éducation organisée doit par conséquent couvrir un éventail plus vaste de disciplines et travailler davantage en réseau qu’autrefois. En quelque sorte, elle doit pouvoir faire face au rythme de l’obsolescence des savoirs qu’elle dispense. En raison notamment de la disparition des métiers traditionnels et de l’emploi à vie, mais aussi des progrès technologiques, il importe de dispenser des “qualifications clés”, demandées dans de nombreux secteurs pendant une période relativement longue (Mertens, 1991, p. 567-570):

- **“les qualifications de base”**: elles permettent l’acquisition d’autres savoirs (concept: apprendre à apprendre);
- **“les qualifications horizontales”**: elles permettent l’utilisation efficace des “horizons d’information”;
- **“les éléments transversaux”**: ils ne sont pas qualitativement différents des autres qualifications; ils se caractérisent par le fait qu’ils sont demandés dans de vastes secteurs du monde du travail;
- **“les facteurs ‘transgénérationnels’ (vintage factors)”**: ils servent à gommer les différences d’éducation entre générations (résultant de l’évolution des programmes).

En vérifiant sur la base de ce catalogue à quoi servent les connaissances linguistiques, nous notons avec étonnement qu’elles ne sont pas seulement des qualifications clés, mais aussi des qualifications clés d’une nature toute particulière. Si elles sont pleinement développées et largement utilisables, elles servent les quatre fonctions mentionnées ci-dessus. Le modèle de Mertens est particulièrement intéressant dans une Europe qui s’unifie (ou a l’intention de s’unifier), où l’on parle sans cesse du problème de la mobilité des travailleurs - qu’il s’agisse d’une manière générale de la mobilité des diplômés de

l’enseignement supérieur (List, 1997) ou de celle d’un groupe professionnel spécifique, comme par exemple les travailleurs sociaux (Reimavuo, 1997). La migration de travailleurs dans les régions frontalières, y compris les “Euregios”, telles que la Grande région Saar-Lor-Lux-Cantons belges de l’est (Magère et al., 1998), fournit implicitement une confirmation de la validité du modèle de Mertens.

La maîtrise des langues est plus qu’une qualification, c’est une compétence globale d’action

Les connaissances et capacités linguistiques ne sont pas seulement une qualification d’une nature particulière (ou plusieurs qualifications simultanément). Elles sont plus que cela, car elles permettent d’une manière spécifique d’agir sur le plan social, et elles relèvent donc non seulement des compétences cognitives, mais aussi des compétences sociales (et en partie des compétences émotionnelles). Elles représentent des compétences globales d’action. Pour comprendre l’importance de ce constat, il faut jeter un regard sur le passé. Bunk (1994, p. 9-11) distingue entre les paradigmes suivants, qui se succèdent dans l’histoire de la formation professionnelle:

avant le début du siècle, et jusqu’au grand débat sur l’éducation des années 60, on parlait généralement d’un **“savoir-faire professionnel”**: il s’agissait de savoir exécuter un certain nombre de tâches. Au début des années 70, le *Deutscher Bildungsrat* (“Conseil allemand de l’éducation”, en quelque sorte l’épine dorsale de la réforme éducative, J.K.) a forgé la notion de **“qualification”**, partant de processus d’apprentissage intégrés et d’une plus grande capacité de l’individu, basée en grande partie sur la même approche théorique que celle de Dieter Mertens. La notion de **“compétence”** est enfin apparue au cours des années 80. Elle suppose que lors de la phase d’apprentissage, mais aussi lors de la phase professionnelle qui suit l’apprentissage, les individus sont capables de s’autodéterminer et de se déspecialiser, puisque “les améliorations dans le travail et la production ne peuvent pas être de manière optimale apportées par le seul management” (ibid., p. 10).



Bien que le paradigme de la qualification soit encore souvent utilisé, celui de la compétence semble s'être davantage imposé. Dans la discussion non spécialisée, ces deux notions sont souvent utilisées comme des synonymes, ce qui semble indiquer l'existence d'une tout autre problématique: à savoir que ces concepts n'ont pas trouvé un grand écho dans la société. L'autodétermination qu'implique le concept de compétence ne fait pas, en général, partie du vécu professionnel quotidien de la plupart des gens. Les discours du dimanche des partenaires sociaux, des gouvernements et des organes communautaires n'y changeront rien, pas plus que les analyses des universitaires.

Le champ des compétences est vaste, comme le montre Bunk (1994, p. 11). Cet auteur distingue entre compétences techniques, compétences méthodologiques, compétences sociales et compétences participatives, qui, ensemble, fondent une compétence globale d'action. Comme nous l'avons vu en examinant les concepts de Mertens (1991), il apparaît ici aussi que les compétences linguistiques relèvent de l'ensemble de ces quatre catégories.

La maîtrise des langues en tant que compétences clés européennes

Au cours des dernières années, on a beaucoup spéculé sur les compétences qui seront particulièrement requises par l'unification de l'Europe dans les faits - sur le plan politique, économique et humain. Hutmacher (1997) résume, en se situant dans une perspective toute récente, les principales idées, arguments et catalogues de compétences qui apparaissent dans le débat actuel.

Au plan européen, les éléments de compétence se répartissent sur l'ensemble de celles que nous avons déjà évoquées dans cet article. On constate d'autre part - ce qui semble évident - que les langues appartiennent aux qualifications ou compétences particulièrement importantes pour vivre en Europe. Ce fait est très souvent souligné dans les prises de position officielles.

L'apprentissage des langues étrangères - une grande lacune des pays industrialisés

Le minimalisme linguistique pseudo-économique et le mépris de la culture générale

Si l'on examine les qualifications ou compétences, il faut toujours, pour coller à la réalité, distinguer entre qualifications et compétences formelles et matérielles: car le fait qu'un enseignement soit dispensé, que des notes et des certificats soient décernés ne signifie pas, loin de là, que les formés sont en mesure d'utiliser ce qu'ils ont appris. Selon les théories classiques - et encore respectées aujourd'hui - de l'éducation (qui remontent à la Grèce antique), la **culture générale** sert à affiner, approfondir et socialiser l'individualité sur la base d'un effort provenant de l'individu lui-même. **L'éducation spéciale** - ou la formation professionnelle - servirait en revanche à conférer à l'individu différentes capacités considérées comme utiles, qu'il pourra utiliser dans le cadre d'un rapport de travail; sa motivation se situe donc en dehors de l'individu.

La pédagogie de l'enseignement des langues étrangères connaît elle aussi cette dichotomie, comme le confirme par exemple la revue *Fachsprache*. Cependant, de nombreux résultats, par exemple de la recherche en psycholinguistique (idée maîtresse: apprentissage précoce des langues étrangères) (Dondelinger et Wengler, 1995; Hawson, 1996; Pattanayak, 1995; Titone, 1989, 1997), indiquent que le processus d'apprentissage ne donnera de résultat optimal que si les deux aspects - l'aspect individuel de la culture générale et l'aspect collectif de la formation spéciale - sont pris en compte simultanément. Cela représente un grand défi pour l'enseignement des langues étrangères et pour la formation des enseignants (Callia-betsou-Coraca, 1996; Candelier, 1996; Zydati, 1998a). Il ne serait donc ni judicieux de mettre à l'avant-plan le développement de la personnalité en négligeant l'apprentissage tourné vers le marché du travail, ni opportun ou gratifiant de vouloir promouvoir la formation en



“C’est une vérité peu agréable, mais incontournable: les Européens parlent mal les langues étrangères. (...) La raison en est - ironiquement - que l’Europe se compose d’États industrialisés. (...) dans le monde industrialisé, l’effort collectif d’éducation est très important (...), alors que les savoirs et capacités acquis individuellement pèsent peu; (...) dans les pays en voie de développement, la tendance est inverse.”

“Les personnes multilingues apprennent facilement, sont capables de s’adapter et flexibles - et possèdent donc des qualités appréciées par les employeurs.”

vue du marché de l’emploi au détriment de l’acquisition de savoirs culturels généraux.

Ce n’est d’ailleurs pas ce qui se passe dans le système éducatif européen, mais c’est tout comme: les savoirs et savoir-faire visant le marché du travail occupent une place prépondérante dans l’esprit des employeurs, des apprentis, des élèves et de leurs parents (seule la catégorie des enseignants et formateurs semble aller assez souvent un peu à contre-courant). La culture générale apparaît comme relativement inintéressante. L’état de nos connaissances actuelles ne permet pas de postuler que l’espèce humaine deviendrait plus intelligente en se spécialisant davantage et en négligeant les savoirs et savoir-faire qui ne relèveraient pas de cette spécialisation. Au début du siècle, Sir Arthur Conan Doyle pouvait faire dire à ce positiviste invétéré qu’était Sherlock Holmes, dont le Dr. Watson venait d’essayer d’améliorer les connaissances en astronomie, qu’il s’efforcerait d’oublier au plus tôt ce qu’il venait d’apprendre. Holmes - qui n’est pas mentionné ici bien sûr comme un scientifique, mais comme la manifestation littéraire d’une époque qui avait une foi aveugle dans les sciences naturelles - semblait presque croire qu’un savoir non spécialisé l’empêcherait de travailler dans son propre domaine². Cette conception est aujourd’hui encore plus erronée - sur le plan humain et économique - qu’au XIX^{ème} siècle.

L’enseignement et la connaissance des langues étrangères: l’Europe dans une perspective globale

C’est une vérité peu agréable, mais incontournable: les Européens parlent mal les langues étrangères. Ils les parlent sans doute mieux que les citoyens des États-Unis et du Japon (avec lesquels nous nous comparons généralement), mais le fossé entre les compétences médiocres des Européens dans ce domaine et celles des habitants du “tiers monde” est immense, au détriment de l’Europe. La raison en est - ironiquement - que l’Europe se compose d’États industrialisés. On constate en effet sur la planète entière que:

□ dans le monde industrialisé, l’effort collectif d’éducation est très important (longues années d’école, financement impor-

tant, infrastructure généreuse, personnel nombreux), alors que les savoirs et capacités acquis individuellement pèsent peu;

□ dans les pays en voie de développement, la tendance est inverse. La comparaison est toutefois relative: elle ne signifie pas que dans le tiers monde les résultats de l’éducation considérés globalement sont plus impressionnants que dans les pays industrialisés, puisque l’effort public consenti pour l’éducation est nettement moindre, de sorte que le calcul coût/bénéfice donne bien sûr des résultats meilleurs d’un facteur multiple. Il faut cependant constater qu’en matière de langues étrangères les habitants du tiers monde ont souvent des connaissances excellentes - qu’ils n’ont pas acquises dans le cadre d’un apprentissage formel et institutionnalisé.

De nombreux pays en développement, notamment en Afrique, bénéficient d’une grande diversité de langues parlées dans leur société, que les habitants prennent individuellement en compte, en apprenant des langues étrangères. Selon Ouane (1995b, p. 417), le principe du multilinguisme implique la nécessité, pour pouvoir communiquer, de donner la priorité à une ou à quelques langues, “sans pour autant rejeter les autres”³. Même si ce principe est difficile à mettre en œuvre, il est d’une importance primordiale, à la fois pour la politique culturelle et pour une politique des ressources humaines soucieuse de qualité: les personnes multilingues apprennent facilement, sont capables de s’adapter et flexibles - et possèdent donc des qualités appréciées par les employeurs. La valeur économique du multilinguisme (au plan individuel comme collectif) n’est donc pas moindre que sa valeur immatérielle. Car les habitants de régions où l’on parle deux, trois ou davantage de langues constituent un potentiel humain d’une nature toute particulière. À titre d’exemple, le Grand-Duché de Luxembourg héberge un grand nombre de services téléphoniques internationaux (*Call Centres*), car la plupart des habitants du pays et de nombreux habitants des zones voisines connaissent plusieurs langues, et savent vraiment les parler, puisque dans des zones multilingues telles que celle-là les connaissances linguistiques sont testées en grandeur nature tous les jours.

2) *A Study in Scarlet*, Partie I, Chapitre 2.

3) “Le choix des langues implique de donner la priorité à certaines langues, sans pour autant rejeter les autres”.



Tout un chacun est en mesure d'apprendre plusieurs langues, mais ce fait est souvent méconnu dans les pays industrialisés, alors que bien des personnes provenant de sociétés de subsistance africaines, qui n'utilisent que partiellement l'écriture - et qui doivent par conséquent être en mesure d'imaginer mentalement des séquences compliquées d'opérations -, sont devenues d'excellents programmeurs. Elles étaient presque toujours originaires de régions multilingues. On pourrait donc postuler que le multilinguisme crée un type particulier de travailleurs.

L'importance de l'apprentissage des langues étrangères, qui aide également à développer la pensée abstraite, est reconnue depuis longtemps dans les milieux spécialisés. L'opinion publique semble cependant préférer une vision inverse, minimaliste-économique, et penser que pour une bonne gestion des ressources humaines et de l'économie, il serait plus judicieux de ne faire place dans le cerveau humain qu'à une seule langue. On peut citer de nombreux exemples, comme l'Association "USA English", ou la multitude d'initiatives législatives de ces dernières années dans certains États fédéraux d'Amérique, appelées "English-Only Laws" (King, 1997, p. 64). Ce minimalisme linguistique est cependant erroné pour au moins deux raisons: d'une part, il ne correspond pas à la nature humaine, et d'autre part, il s'appuie sur une vision simpliste de l'économie: on n'augmente pas la productivité en laissant dépérir, parce qu'on le méconnaît, le capital humain de planification, de production et de commercialisation.

Mais regardons tout d'abord la réalité du monde d'aujourd'hui, qui montre que le monolinguisme n'est pas la situation normale, comme le pensent des acteurs tels que "USA English" et de nombreuses personnes qui ne se soucient pas de politique. L'être humain possède une sorte de don naturel pour le multilinguisme, mais on semble l'avoir oublié, depuis que dans l'Europe du XVIII^{ème} et du XIX^{ème} siècle quelques langues seulement furent érigées en langues nationales. La prospérité de l'État était logiquement associée à la domination d'une ou d'un petit nombre de langues. Cependant, depuis que les modèles de pensée de l'économie privée déterminent davantage la politique que

le romantisme national, l'argument s'est inversé: ce n'est pas pour préserver la nation, mais la compétitivité que l'on plaide en faveur d'une "micromisation" linguistique, que l'on refuse que le système éducatif devienne multilingue ou que l'on ne le considère pas sérieusement. La majorité - malheureusement aussi parmi les experts - tend souvent vers un tel minimalisme. Même le linguiste réputé qu'est André Martinet s'est rendu coupable de ce péché en prétendant: "En Europe, nous visons au plurilinguisme, alors qu'au Cameroun et ailleurs, on souffre du multilinguisme."⁴

Cette affirmation de Martinet n'a pas beaucoup à voir avec la réalité. Car, d'une part, la base de l'Union européenne n'est pas vraiment multilingue (que les organes communautaires le soient importe peu ici) - la plupart des États n'ont qu'une langue officielle, et la plupart des gens possèdent à peine de manière suffisante leur langue maternelle, malgré tout l'enseignement qu'ils ont reçu (pour des chiffres, voir Spillner, 1996) -, et d'autre part, il est un peu osé d'affirmer que le "tiers monde" souffrirait de sa richesse linguistique. Nina Rao, spécialiste indienne de l'éducation, est d'un avis totalement différent, lorsqu'elle dit en se référant à son pays: "In the old days people didn't learn languages, but they communicated" (Kornbeck, 1997, p. 393). Batley et al. (1993, p. 1) ont noté dans leur rapport pour l'UNESCO que le multilinguisme - sur le plan statistique - représente l'état normal de l'espèce humaine. Exprimé en termes politiques et sous la forme d'une critique du pouvoir, cela signifie, dans les présentations faites par Ouane (1995b, p. 413)⁵ et Pattanayak (1995, p. 37)⁶, que certaines forces politiques auraient imposé à la collectivité un réductionnisme linguistique. Nous devons nous opposer à de telles simplifications, mais il n'en reste pas moins vrai sur le fond que le petit nombre de langues existant aujourd'hui - également dans les pays industrialisés - s'explique par le fait que des langues moins influentes et des dialectes ont été écartés pour des raisons politiques.

L'économie de la production et de l'éducation

Dans les pays du "tiers monde", le multilinguisme est une réalité que per-

4) "J'ai moi-même parfois utilisé à tort le terme 'multilinguisme' pour parler d'un objectif éducatif que devraient se donner tous les pays d'Europe. Je l'ai fait, par exemple, dans une interview au journal *Le Monde* du 27 avril 1989 sur les "États généraux des langues", que nous organisons à Paris. Cela me valut une lettre très courtoise du Professeur André Martinet, qui souhaitait attirer mon attention sur un point de vocabulaire qui lui tenait à cœur. Sa critique pleinement justifiée tenait essentiellement en une phrase très convaincante: "En Europe, nous visons au plurilinguisme, alors qu'au Cameroun et ailleurs, on souffre du multilinguisme". (Girard, 1996, p. 12).

5) "Le multilinguisme constitue l'ordre naturel, alors que le monolinguisme correspond à une construction politique et pédagogique imposée comme étant l'idéal linguistique. Les pays sont multilingues, mais les politiques sont, dans beaucoup de cas, monolingues".

6) "Le monde est multilingue, (...) mais (...) la viabilité et l'efficacité des langues maternelles sont toujours remises en question par l'orientation des pays dominants".



“Les efforts des pays industrialisés sont globalement inefficaces, coûteux, peu appréciés: face à l’énorme volume d’enseignement, les résultats restent maigres.”

“Sur la base de cet état d’urgence éducative, il semble évident qu’il faut renforcer l’enseignement des langues étrangères. Il doit être d’une part un enseignement de culture générale, et, d’autre part, contribuer au renforcement du capital humain. À cet égard, il ne faut pas oublier le rôle de l’apprentissage des langues étrangères pour l’acquisition d’une culture de la tolérance (...)”

“Le premier effort doit consister à former autrement, de manière plus pratique et moins académique, les futurs enseignants de langues étrangères.”

sonne n’a décidée ni introduite. Il est cependant étonnant de constater que des millions de personnes sont capables, bien qu’analphabètes ou faiblement alphabétisées, d’apprendre plusieurs langues. Leur potentiel d’apprentissage est considérable, mais il est précisément renforcé par le fait qu’elles sont obligées d’apprendre des langues étrangères sans pouvoir recourir aux outils dont disposent les apprenants des pays industrialisés. Et elles parviennent le plus souvent à apprendre ces langues sans enseignement organisé, ce qui devrait nous faire réfléchir dans le débat mené actuellement dans plusieurs États membres sur le malaise de l’enseignement des langues étrangères et de la formation des enseignants de langues étrangères (Calliabetsou-Coraca, 1996; Zydatis, 1998a, 1998b). Les efforts des pays industrialisés sont globalement inefficaces, coûteux, peu appréciés: face à l’énorme volume d’enseignement, les résultats restent maigres.

Le minimalisme mentionné plus haut est généralement justifié au nom de raisons économiques, ce qui semble relever de l’ignorance. Dans ce contexte, on peut se demander si le marginalisme des sciences économiques n’a pas corrompu notre compréhension des mécanismes de création de valeur et de valeur ajoutée. Car une science économique qui ne connaît que des paramètres économiques au sens strict et qui s’occupe essentiellement de rendement économique méconnaît la complexité des relations sociales et se rend de ce fait elle-même superflue, puisqu’elle travaille forcément sur un matériau trop restreint - sur le plan quantitatif comme qualitatif. La théorie bien connue de “l’homme unidimensionnel” de Marcuse (1964) veut que la combinaison de la démocratie et du capitalisme ne permette, dans toutes les affaires de la vie publique, qu’à la seule dimension économique de s’exprimer. L’idée est vraiment intéressante lorsqu’on l’applique à l’économie elle-même: car une science économique qui se justifie par des considérations économiques devient autoréférentielle, et donc sans objet. L’objet de notre discussion - la critique du multilinguisme sur la base de considérations relevant de l’économie de l’éducation - en constitue un exemple particulièrement parlant. Gowen (in Gowen, 1996, p. 11) s’exprime de manière plus radicale: “[In

the] post-industrial, lean and mean workplace, (...) High Performance, Total Quality, and Continuous Quality Improvement have replaced Taylorism and Fordism.”

Quelle politique des langues pour la formation professionnelle en Europe?

Réflexions intermédiaires

Sur la base de cet état d’urgence éducative, il semble évident qu’il faut renforcer l’enseignement des langues étrangères. Il doit être d’une part un enseignement de culture générale, et, d’autre part, contribuer au renforcement du capital humain. À cet égard, il ne faut pas oublier le rôle de l’apprentissage des langues étrangères pour l’acquisition d’une culture de la tolérance, un rôle bien connu et souvent évoqué.

Mais il serait fatal de se contenter de multiplier les moyens - enseignants, heures de cours, financement - pour combler ce déficit. Car le problème de l’Europe (et celui des pays industrialisés en général) n’est pas l’absence d’enseignement des langues étrangères, mais plutôt - comme nous l’avons montré plus haut - que l’enseignement est mal fait. Dans ce domaine, le principe “il suffit d’insister” s’est appliqué trop longtemps, avec toutes ses conséquences très négatives. Voilà pourquoi nous avancerons quelques propositions pour mieux adapter l’enseignement des langues en Europe aux besoins du marché de l’emploi, tout en lui gardant son orientation traditionnelle d’élément de la culture générale.

Réformer l’enseignement des langues et la formation des enseignants

Le premier effort doit consister à former autrement, de manière plus pratique et moins académique, les futurs enseignants de langues étrangères. Entre les contenus d’un examen d’État allemand ou d’une agrégation française d’une part, et la réalité du métier d’enseignant d’autre part, le fossé a atteint une dimension inacceptable. Que les éléments de culture natio-



nale doivent avoir une place importante dans la formation des enseignants, c'est un point au moins reconnu par la théorie. Mais Calliabetso-Coraca (1996) demande que la moitié de ces filières d'études se composent de contenus relevant des sciences sociales et des disciplines culturelles, ce qui signifierait que, pour la formation classique des philologues, la linguistique et la littérature, il ne resterait plus que l'autre moitié. On peut s'interroger face à ce qu'affirme un groupe de réflexion constitué de trois grandes associations professionnelles allemandes, à savoir que la formation des enseignants ne souffre pas de ses contenus (voir Calliabetso), mais en premier lieu de sa forme scientifique (Zydati, 1998a). Cette affirmation est explosive, mais rappellera peut-être ici une hypothèse émise il y a déjà vingt-cinq ans par Mertens (1991, p. 654), qui affirmait que le rythme d'obsolescence des contenus de la formation présente une corrélation positive avec sa proximité de la pratique et une corrélation négative avec son niveau d'abstraction.

La recherche sur les langages techniques, située depuis longtemps sur le terrain pratique, peut être une source d'inspiration pour tous les domaines de la pédagogie, de la formation et de la programmation de l'enseignement des langues étrangères. Et, comme le montre Spillner (1996), le vocabulaire pertinent pour la formation professionnelle contient tant de pièges que la qualité de cet enseignement peut avoir un effet déterminant, positif ou négatif, sur la compétitivité (voir encadré).

Renforcer la place de l'enseignement des langues dans la formation professionnelle

Spillner (1996) a montré que c'est précisément sur le marché de l'emploi que les barrières linguistiques sont particulièrement importantes, car dans le langage technique, le vocabulaire doit être infiniment plus précis que dans le langage courant. Vouloir assurer un bon enseignement des langues à des apprentis bouchers, ce n'est pas une idée saugrenue née dans la tête d'un philologue, mais - et les exemples de Spillner le montrent implicitement - un outil pour renforcer leur mobilité sur le marché de l'emploi européen.

Encadré:

Nuances du langage technique d'une langue à l'autre (selon Spillner, 1996)

Langage des cuisiniers

Allemand	Français
Roastbeef	faux filet
Falsches Filet	[partie de la cuisse/hanche]

Langage des juristes

Allemand	Français
Vertrag (zivilrechtlich)	contrat (de droit civil)
Vertrag (öffentlich-rechtlich, international)	traité (de droit public, international)

"Il est spectaculaire de constater que les différentes coupes de viande reviennent à dépecer des animaux d'abattoir de manière différente, avec des désignations de morceaux très différentes elles aussi. Il existe même un risque de 'faux amis' d'une langue à l'autre."
(Spillner, 1996, p. 227)

Dans ce domaine, les travaux - si tant est qu'ils existent - sont encore embryonnaires. Les régions frontalières, où beaucoup de gens vivent dans un pays et travaillent dans un autre, ont cependant acquis un riche trésor d'expériences. On peut citer comme exemple particulier le Luxembourg, dont le marché de l'emploi est particulièrement important pour les régions voisines: nord de la Lorraine (France), Gaume/Luxembourg belge (Belgique) et Eifel/Mosel/Saarland (Allemagne), des régions plutôt économiquement faibles. Le Grand-Duché de Luxembourg est trilingue (luxembourgeois, français et allemand) et un fort afflux d'étrangers, notamment de régions francophones, pourrait compromettre son identité linguistico-culturelle. Une étude intéressante (Magère et al., 1998) s'est penchée récemment sur le rôle de la langue française et a montré que les choses se sont passées autrement que prévu: le statut de la langue luxembourgeoise n'a cessé de progresser au cours des quinze dernières années, alors que le français, autrefois beaucoup plus prestigieux, s'est "démocratisé" du fait qu'une proportion importante de la population active est aujourd'hui - contrairement au passé - composée de personnes dont la langue maternelle est le français.

"(...) c'est précisément sur le marché de l'emploi que les barrières linguistiques sont particulièrement importantes, car dans le langage technique, le vocabulaire doit être infiniment plus précis que dans le langage courant. (...) un bon enseignement des langues (...) est (...) un outil pour renforcer leur mobilité sur le marché de l'emploi européen."



En Europe, un travail de pionnier a été fourni par quelques rares associations professionnelles, qui se sont efforcées d'obtenir la reconnaissance mutuelle de leurs formations professionnelles dans l'Union européenne. En réalité, cette reconnaissance n'a pas beaucoup progressé, si on la compare aux progrès de l'intégration européenne dans les domaines de l'économie et de l'emploi. Dans le cas des diplômés de l'université - dont les connaissances linguistiques (en tant que groupe) sont probablement meilleures dans chaque pays que celles de la population moyenne -, List (1997, p. 13) constate notamment ceci: "Le plus grand obstacle actuel au recrutement d'universitaires étrangers est, selon les entreprises allemandes, leur propre difficulté à bien évaluer les qualifications étrangères. Elles déplorent en outre que ces diplômés maîtrisent mal les langues étrangères et qu'il faille fournir un effort très important pour les former, souvent disproportionné par rapport à la durée du travail." Cet exemple montre clairement que le problème des compétences linguistiques est lié au problème des autres éléments de qualification spécifiques à un pays, ce qui semble confirmer l'hypothèse principale de cet article.

Un exemple: l'enseignement des disciplines techniques, l'enseignement des langues et les échanges (ERASMUS) dans le domaine du travail social

Les travailleurs sociaux⁷ constituent une catégorie professionnelle qui s'est beaucoup intéressée à la reconnaissance mutuelle des formations dans leur domaine. Nous devons cependant noter ici que le travail social n'occupe pas une place évidente dans le débat sur la compétitivité: les mécanismes de la sécurité sociale peuvent être un facteur positif pour la compétitivité d'un site, mais ses activités ne relèvent pas de la production, puisqu'elles concernent la reproduction d'une société. Si nous avons choisi cet exemple, c'est moins en raison de son importance économique qu'en raison de son exemplarité.

L'engagement de cette catégorie professionnelle est sans doute conforme à son éthique du travail et à ses traditions professionnelles, il n'en est pas moins sur-

prenant. Car le travail social, la pédagogie sociale et les affaires sociales sont organisés et reconnus de la manière la plus diverse qui soit dans les pays d'Europe (voire, dans certains cas, pas reconnus du tout) (pour plus de détails, voir Kornbeck, 1998), de sorte qu'une reconnaissance mutuelle des diplômes est beaucoup plus difficile - sur le plan émotionnel, conceptuel, pratique et politique - que ce ne serait le cas pour bien d'autres professions (qui jusqu'à présent n'ont pas manifesté un tel intérêt).

La Fédération internationale des assistants sociaux, l'IFSW⁸, entretient depuis les années 80 un groupe de liaison avec l'Union européenne, qui compare et analyse les contenus des formations nationales et les dispositions nationales d'accès à la profession. Une nouvelle étude, qui porte sur la mobilité professionnelle transeuropéenne des travailleurs sociaux (Reimavuo, 1997), montre quelle peut être l'importance des connaissances linguistiques. Le thème "enseignement des langues étrangères et mobilité" n'occupe pas une place centrale dans cette étude, mais son importance - explicite ou implicite - apparaît dans ses conclusions. Nous avons devant nous sur le plan pédagogique et sur celui de la recherche sur les langages techniques un domaine de réflexion intéressant. Et les acteurs professionnels ont devant eux - à moins qu'ils n'y soient déjà pleinement plongés - une tâche ambitieuse mais prometteuse, qui soulève des défis que seul un effort commun au niveau de l'Europe entière permettra de relever.

La recherche empirique sur le travail social a largement confirmé ce qu'un enseignement international ou multilingue pourrait apporter à la formation des travailleurs sociaux. Bradley (1997) présente des expériences pratiques résultant de programmes d'échange ERASMUS entre instituts supérieurs de formation de travailleurs sociaux. Après avoir passé en revue la littérature (peu fournie), elle analyse une série d'interviews qualitatives réalisées avec des étudiants pour conclure - sans surprise - que les connaissances linguistiques jouent un grand rôle dans ce contexte. Son travail illustre encore une fois l'imbrication existant entre le savoir-faire verbal et non verbal ou para-verbal. Cet auteur conclut (Bradley, 1997, p. 41)

7) Dans ce contexte, il est question de "travailleurs sociaux". Cette appellation professionnelle change selon les pays et certains pays classent dans cette catégorie différentes professions.

8) International Federation of Social Workers - Fédération internationale des assistantes sociales et des assistants sociaux - Federacion Internacional de Trabajadores Sociales.



qu'à l'évidence une expérience ERASMUS peut renforcer l'engagement professionnel des travailleurs sociaux: ces étudiants, généralement très engagés dès le début de leurs études, dépendent entièrement d'eux-mêmes lors de ces échanges, et vivent régulièrement une situation de désarroi peu courante chez les adultes, résultant de problèmes linguistiques et d'autres déficits. Cette expérience - qui n'est pas toujours agréable - et sa maîtrise renforcent non seulement les compétences linguistiques et culturelles, mais aussi les compétences analytiques des futurs travailleurs sociaux. Cet accroissement des compétences peut les conduire à vivre des problèmes émotionnels et cognitifs qui sont plutôt d'ordinaire ceux de leurs clients. Un travailleur social qui a participé à un échange ERASMUS sera donc probablement mieux armé non seulement sur le plan linguistique et culturel, mais aussi, peut-on penser, pour mieux comprendre le vécu et les problèmes de ses clients grâce à cette expérience à l'étranger.

Bien sûr, il s'agit ici plutôt de descriptions et d'analyses de projets pilotes, tout simplement parce qu'encore tout récemment, ces formations - à la différence des filières des universités scientifiques, qui ont souvent une tradition paneuropéenne - étaient purement nationales. Une description de l'importance de l'enseignement des langues et des connaissances linguistiques dans la formation des travailleurs sociaux, ainsi que dans les procédures d'accès à la profession - sur le plan national - semble inexistante à l'heure actuelle (Kornbeck, 1998). Mais un tel projet de recherche semble prometteur par le simple fait que l'activité des travailleurs sociaux est, au sens le plus vrai du terme, une activité de communication.

En résumé, on constatera que les acteurs suivants peuvent contribuer à créer de nouvelles synergies, chacun à sa manière:

□ les associations professionnelles, en comparant les dispositions nationales en matière de formation et d'accès à la profession (ce qui se fait déjà partiellement avec la Commission européenne), en réfléchissant à leur reconnaissance mutuelle, et enfin en discutant au sein des différents groupes de ces questions;

□ les décideurs nationaux, en adaptant les dispositions relatives aux études, aux examens, à l'accès à la profession et à son exercice, de sorte que l'échange transeuropéen de classes d'études et de postes dans la vie active permette la mobilité entre pays et l'encourage;

□ les instituts (supérieurs) et centres de formation, en internationalisant les contenus de la formation et en pratiquant des échanges avec des institutions similaires d'autres pays d'Europe (ce qui se pratique déjà, cf. Bradley, 1997).

Sur chacun de ces points, on pourrait ajouter: en renforçant sensiblement l'enseignement des langues.

Considération finale

S'il est important de maîtriser les langues sur le marché de l'emploi, il est clair aussi que tout enseignement des langues spécifique à une profession devrait être adapté aux besoins de cette dernière. Il est certes important d'enseigner le français à une classe d'apprentis bouchers. Mais si cet enseignement s'occupe davantage de l'accord du participe passé que du langage de tous les jours et du langage technique - et c'est malheureusement trop souvent le cas dans la réalité -, il visera simplement à imposer à ces apprentis bouchers une culture qui leur est étrangère. On peut donc penser que ces élèves s'intéresseront peu à l'enseignement du français, le considérant comme un élément inutilisable de culture générale.

Il faut noter tout d'abord que les questions soulevées dans cet article ne peuvent pour l'instant, du fait de la répartition des compétences actuelles, être réglées qu'à l'aide des instruments des États membres, les organes communautaires et leurs institutions décentralisées pouvant cependant stimuler la recherche de solutions concrètes - dans l'intérêt de la défense durable de la compétitivité de l'Europe. L'exemple que nous avons choisi (le travail social) - qui n'a pas directement sa place dans le débat sur la compétitivité de l'Europe - peut nous apprendre beaucoup, puisqu'il montre l'imbrication existant entre les compétences linguistiques et non linguistiques dans le contexte d'activités (programme

“Un travailleur social qui a participé à un échange ERASMUS sera donc probablement mieux armé non seulement sur le plan linguistique et culturel, mais aussi, peut-on penser, pour mieux comprendre le vécu et les problèmes de ses clients grâce à cette expérience à l'étranger.”

“S'il est important de maîtriser les langues sur le marché de l'emploi, il est clair aussi que tout enseignement des langues spécifique à une profession devrait être adapté aux besoins de cette dernière.”



ERASMUS) créées et gérées par l'Union européenne.

Cet article devrait avant tout fournir des arguments en faveur d'une vision différenciée du problème décrit. Il ne peut pas répondre de manière globale à ces problèmes, mais peut lancer de nouvelles pistes de recherche. Les recommandations contenues dans le quatrième chapitre sont de nature très générale et indiquent simplement dans quels domaines une réforme s'impose.

L'auteur espère néanmoins avoir stimulé la réflexion sur l'importance de l'enseignement des langues à la fois pour la formation professionnelle et pour l'emploi. L'unification de l'Europe et les possibilités qui s'offrent à l'immense marché inté-

rieur européen exigent un enseignement moderne des langues, ce qui n'a rien de surprenant.

On peut espérer dans ce contexte que les institutions communautaires, les détenteurs de la souveraineté nationale et les organisations professionnelles les plus diverses parviendront à créer des réseaux fructueux et travaillant en synergie, afin d'améliorer à l'échelle européenne la qualité de l'enseignement des langues étrangères et d'accroître sa pertinence sur le marché du travail, de lui faire une place sensiblement plus grande dans les différentes filières de formation et d'encourager, partout où cela est possible, les échanges transeuropéens, que ce soit entre apprenants, enseignants, chercheurs ou responsables de l'administration.

Bibliographie

Batley Edward, Candelier Michel, Hermann-Brennecke Gisela et Szepe György (1993), *Language policies for the world of the twenty-first century, Report for UNESCO*, Fédération Internationale des Associations de Professeurs de Langues Vivantes (FIPLV), Paris.

Bradley Greta (1997), "Home and away: Experiences of ERASMUS exchange students on social work programmes", *Social Work in Europe*, vol. 4, n° 2, p. 35-41.

Bunk Gerhard P. (1994), "Transmission de la compétence dans la formation professionnelle en Allemagne", *Revue européenne "Formation professionnelle"*, n° 1/1994, p. 8-14.

Buttler Friedrich et Reyer Lutz (dir.) (1991), "Wirtschaft-Arbeit-Beruf. Dieter Mertens: Schriften und Vorträge 1968 bis 1987", *Beiträge aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, vol. 110, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit, Nuremberg.

Calliabetso-Coraca Pénélope (1996), "La dimension interculturelle de la formation des enseignants de langues étrangères", in Kornbeck (1996), p. 209-218.

Candelier Michel (1996), "Sprachenpolitik und Didaktik: eine berufsethische Fragestellung", in Kornbeck (1996), p. 27-38.

Coulmas Florian (dir.) (1991), *A language policy for the European Community. Prospects and quandaries*, Mouton de Gruyter, Berlin et New York.

Dondelinger Germain et Wengler André (dir.) (1995), *Plurilinguisme et identité culturelle. Actes des assises européennes pour une éducation plurilingue (Luxembourg, 3-6 novembre 1993)*, Peeters (Bibliothèque des Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain; vol. 76), Louvain-la-Neuve.

Girard Denis (1996), [sans titre], in Dondelinger et Wengler (1996), p. 12-18.

Gowen Sheryl Greenwood (1996), "How the reorganization of work destroys everyday knowledge", in Hauteceur (1996), p. 11-31.

Haberland Hartmut (1991), "Reflections about minority languages in the European Community", in Coulmas (1991), p. 179-194.

Hauteceur Jean-Paul (dir.) (1996), *Alpha 96. Basic education and work*, Toronto (Culture Con-



cepts) et Hambourg (Institut de l'UNESCO pour l'éducation).

Hawson Anne (1996), "A neuroscientific view on second-language learning and academic achievement", *The Bilingual Review, Revista Bilingüe*, vol. 21, n° 2, p. 101-122.

Hutmacher Walo (1997), "Key competencies in Europe", *European Journal of Education*, vol. 32, n° 1, p. 45-58.

King Robert D. (1997), "Should English be the law?", *The Atlantic Monthly*, avril 1997, p. 55-64.

Kornbeck Jacob (dir.) (1996), "Sprachpolitik und Interkulturalität", *Schriftenreihe des Zentrums für europäische Studien*, vol. 24, université de Trèves, Trèves.

Kornbeck Jacob (1997), "Education is a barrier to language learning and communication. Interview with Nina Rao, of India's Indira Gandhi Open University", *Fremdsprachenunterricht*, vol. 41/50, n° 5, p. 392-393.

Kornbeck Jacob (1998), "Researching social work professionalisation in the context of European integration", *Social Work in Europe*, vol. 5, n° 3, p. 37-46.

List Juliane (1997), "Perspectives d'emploi des diplômés de l'enseignement supérieur en Europe", *Revue européenne "Formation professionnelle"*, n° 1/1997, p. 7-16.

Magère Philippe, Esmein Bernard et Poty Max (dir.) (1998), *La situation de la langue française parmi les autres langues en usage au Grand-Duché de Luxembourg*, Centre Culturel Français, Luxembourg.

Marcuse Herbert (1964), *One-dimensional man. Studies in the ideology of advanced industrial society*, Beacon Press, Boston.

Mertens Dieter (1991), "Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft", [paru d'abord en 1974, reproduit] in Buttler et Reyer (1991), p. 559-572.

Ouane Adama (dir.) (1995a), *Vers une culture multilingue de l'éducation*, Institut de l'UNESCO pour l'éducation, Hambourg.

Ouane Adama (1995b), "En guise de conclusion: La normalité du bilinguisme et ses implications dans la politique de l'éducation", in Ouane (1995a), p. 413-431.

Pattanayak D. P. (1995), "Langues maternelles: Définition et apprentissage", in Ouane (1995a), p. 37-48.

Reimavuo Runa (1997), *Social workers in Europe - are they mobile?*, 01.11.97, Fédération internationale des assistants sociaux, Bureau de liaison IFSW-UE, Bruxelles.

Spillner Bernd (1996), "Interkulturalität im beruflichen Diskurs. Europäische Sprachenpolitik für Fachsprachenforschung, Fachkommunikation und Fachsprachenvermittlung", in Kornbeck (1996), p. 219-230.

Titone Renzo (1989), *On the bilingual person*, Legal Publications, Ottawa.

Titone Renzo (1997), "Considerazioni sui programmi di 'immersione bilingue' nelle scuole di diverso grado. L'esperienza del Canada", *Educazione e Società Plurilingue, Éducation et Sociétés Plurilingues*, n° 2, p. 39-44.

ZydatiB Wolfgang (1998a), *Fremdsprachenlehrerausbildung in Deutschland: Reform oder Konkurs?* Langenscheidt, Munich.

ZydatiB Wolfgang (1998b), "Die Nachwuchskette in der Fremdsprachendidaktik droht zu reißen", *Neusprachliche Mitteilungen*, vol. 51, n° 1, p. 3-7.



Staffan Laestadius

Professeur associé à
l'Institut royal de
technologie
(Kungliga Tekniska
Högskolan, KTH),
Stockholm



Ingrid Hallman

Enseignante à l'Uni-
versité populaire
Tollare à Nacka,
banlieue de
Stockholm



Ramener à l'école et dans le monde du travail les personnes en situation d'abandon scolaire - l'Université populaire nordique

La recherche internationale et le débat politique sur l'apprentissage et la formation se sont fortement concentrés sur les systèmes d'éducation formelle. L'analyse du problème des personnes en rupture et des moyens de les aider a suivi une approche similaire. Regarder dans les coulisses de l'éducation formelle peut être important pour comprendre comment il conviendrait d'aborder le problème des jeunes qui abandonnent l'école de manière précoce, dans un monde qui exige un apprentissage tout au long de la vie. Les universités populaires (UP) des pays nordiques peuvent illustrer une série d'exceptions par rapport à l'approche générale suivie en matière d'institutionnalisation des systèmes éducatifs en Europe. L'objectif de cet article est d'analyser et d'expliquer les résultats que les universités populaires obtiennent pour les personnes en situation d'abandon scolaire. Il se concentre sur le développement en Suède de ce système scolaire complémentaire, ses problèmes, sa situation actuelle et sa capacité potentielle à faire face au problème de l'abandon scolaire.

Introduction

Les universités populaires (UP) sont une institution nordique qui remonte au milieu du XIX^{ème} siècle. Ces établissements d'enseignement sont nés pour pallier l'insuffisance de l'enseignement public usuel. Généralement construits sur de petits campus en zone rurale, ils sont devenus des centres locaux d'éducation et de culture dans toute la Scandinavie. Les UP offraient non seulement une formation générale et artistique, mais mettaient aussi l'accent sur l'éducation à la citoyenneté et la participation aux processus démocratiques. Elles servaient également de forums d'échange et de développement culturel. Cet article se concentrera sur les universités populaires suédoises.

Le rôle important joué autrefois par les universités populaires pour donner aux jeunes gens doués - principalement ceux provenant des régions rurales ou de la classe ouvrière - un savoir et un capital culturel leur permettant de mieux s'engager dans le monde du travail et la société s'est transformé récemment en raison de la démocratisation de la société suédoise et de l'expansion du système scolaire public. Les parents qui étudiaient autrefois à l'université populaire envoient aujourd'hui leurs enfants au lycée et à l'université.

Les universités populaires ont fait face à ce changement structurel en réorientant leurs activités selon différentes pistes. Si

bon nombre d'entre elles se sont difficilement adaptées à leurs nouveaux rôles, la plupart ont développé une grande compétence dans l'éducation de personnes à qui, pour une raison ou pour une autre, le système scolaire normal ne convenait pas. La tradition culturelle des universités populaires - promouvoir la participation des étudiants, le dialogue et le développement humain - semble avoir été propice à une telle réorientation.

Une responsabilité particulière des universités populaires consistait à aider les personnes qui avaient abandonné l'école publique à retrouver confiance en elles et à reprendre le chemin du système d'éducation formelle ou celui de l'emploi, équipées d'outils leur permettant d'avoir de meilleures chances de participer à un processus de formation tout au long de la vie. Au début des années 90, période d'augmentation du chômage des jeunes en Suède, les élèves des universités populaires ont vu leur taux de chômage diminuer de manière significative, et beaucoup sont retournés à l'école ou ont retrouvé un emploi.

L'éducation des personnes en abandon scolaire - qui n'est pas gérée de manière satisfaisante dans le système scolaire public officiel en Suède - représente à la fois un défi et une chance pour les UP en Suède et pour leurs étudiants.

La recherche internationale et le débat politique sur l'apprentissage et la formation se sont fortement concentrés sur les



systèmes d'éducation formelle. L'analyse du problème des personnes en rupture et des moyens de les aider a suivi une approche similaire.

Cependant, les institutions traditionnelles d'éducation et de culture sont différentes selon les pays et les régions. Regarder dans les coulisses de l'éducation formelle peut être important pour comprendre comment il conviendrait d'aborder le problème des jeunes qui abandonnent l'école de manière précoce, dans un monde qui exige un apprentissage tout au long de la vie. Les universités populaires (UP) des pays nordiques peuvent illustrer une série d'exceptions par rapport à l'approche générale suivie en matière d'institutionnalisation des systèmes éducatifs en Europe. Ces établissements ont assumé des responsabilités généralement mal prises en compte par le système public d'éducation formelle, afin d'aider les personnes en échec scolaire à retrouver confiance en elles et à reprendre le chemin soit du système éducatif formel, soit du marché du travail, équipées de meilleurs outils pour participer à l'indispensable formation tout au long de la vie.

L'objectif de cet article est d'analyser les réalisations de ces UP concernant les "sinistrés de l'école" et la manière dont elles obtiennent leurs résultats.

Il existe des ressemblances et des différences dans le développement et la structure actuelle des UP dans les différents pays nordiques. Cet article se concentre sur le développement en Suède de ce système scolaire complémentaire, ses problèmes, sa situation actuelle et sa capacité potentielle à faire face au problème de l'abandon scolaire.

L'Université populaire - un bref historique d'une innovation nordique

Au milieu du XIX^{ème} siècle, le système national d'enseignement supérieur standard n'était en réalité ouvert qu'aux représentants des classes supérieures en milieu urbain. La classe moyenne rurale, relativement importante en Europe du Nord, manquait de bonnes possibilités d'éducation. Pour répondre à ses besoins, les

églises protestantes et différents mouvements philanthropiques créèrent les UP en tant que base culturelle et institutionnelle du développement d'alternatives en matière d'éducation.

Inspirée par le prêtre et philosophe danois N.F.S. Grundtvig, la première université populaire fut fondée au Danemark en 1844, bientôt suivie par des institutions similaires dans les autres pays nordiques.

Les premières universités populaires de Suède - d'abord appelées "écoles d'agriculteurs" - datent de 1868. Tournées d'abord vers la population rurale, et essentiellement les agriculteurs, elles devinrent rapidement un outil pour la croissance de mouvements populaires tels que les syndicats, l'église libre et les mouvements de tempérance. De nombreuses écoles furent fondées par les administrations des comtés afin de contribuer au développement culturel et éducatif des petites villes et des zones rurales. Le nombre des UP - qui restent la catégorie la plus importante des écoles libres en Suède - est passé de 29 en 1900 à 147 actuellement - un record. Par ailleurs, de nombreuses écoles ont ouvert des filiales. Aujourd'hui, près d'un tiers de ces universités populaires sont gérées par des comtés et municipalités, le reste par diverses organisations non gouvernementales (Folkbildningsrådet, 1997).

Bien qu'il existe des universités populaires dans les grands centres urbains (et toutes les UP récentes se sont implantées dans un tel environnement), l'UP traditionnelle se situe en dehors des zones urbaines et ressemble à un petit campus, souvent admirablement situé. De nombreux étudiants - actuellement près de 45 % - vivent sur le campus (SOU 1990, 65). Traditionnellement, une bonne partie des enseignants vivent également dans l'enceinte de l'UP ou à proximité immédiate, et participent aux événements culturels qui s'y déroulent.

Au cours de l'année universitaire 1995-1996, quelque 210 000 étudiants fréquentaient l'UP. La très grande majorité (173 000) suivaient des cours de moins de quatorze jours, mais 37 000 suivaient des cours de plus longue durée, allant de quinze semaines jusqu'à deux ou trois ans. Environ 84 % du total des semaines d'étu-

"Regarder dans les coulisses de l'éducation formelle peut être important pour comprendre comment il conviendrait d'aborder le problème des jeunes qui abandonnent l'école de manière précoce, dans un monde qui exige un apprentissage tout au long de la vie. Les universités populaires (UP) des pays nordiques peuvent illustrer une série d'exceptions par rapport à l'approche générale suivie en matière d'institutionnalisation des systèmes éducatifs en Europe".

"L'objectif de cet article est d'analyser les réalisations de ces UP concernant les 'sinistrés de l'école' et la manière dont elles obtiennent leurs résultats.... (II) se concentre sur le développement en Suède de ce système scolaire complémentaire, ses problèmes, sa situation actuelle et sa capacité potentielle à faire face au problème de l'abandon scolaire".



des relevaient de ces cours de plus longue durée (SCB, 1997, p. 12). Les activités éducatives (et d'apprentissage) suivies à l'UP représentent environ 10 % du total des activités du deuxième cycle de l'enseignement secondaire appelé *gymnasium* en Suède (SCB, 1995).

Le rôle actuel et potentiel des universités populaires ne peut être compris que par rapport à leur situation de départ et à leur développement initial, qui s'est stabilisé au début de ce siècle.

À l'époque, ces écoles étaient devenues un vecteur des ambitions démocratiques de la société suédoise, et ce de deux manières au moins: d'abord, leur simple existence permettait aux jeunes doués provenant des régions rurales distantes ou des milieux ouvriers de suivre un enseignement supérieur qui leur était autrement interdit après l'école obligatoire; ensuite, bon nombre des UP mettaient l'accent sur l'éducation à la citoyenneté et la préparation à la participation active aux processus démocratiques.

D'entrée de jeu, leur pédagogie était caractérisée par la participation des étudiants à la planification et mise en œuvre des études, par le travail de groupe et l'absence de hiérarchie vis-à-vis de l'enseignant. L'accent était mis sur le développement humain, plutôt que sur des qualifications formelles. L'enseignement des UP ne débouchait pas sur des diplômes, mais plutôt sur un constat général sur les capacités sociales et d'apprentissage de chaque étudiant. Pour atteindre ces objectifs généraux, le système de l'internat - réunissant enseignants et étudiants - jouait un rôle de premier plan.

L'enseignement dans des matières de base telles que le suédois, l'anglais et les mathématiques, présentait des ressemblances avec celui dispensé par les *gymnasiums*, et était également prioritaire. Les UP sont ainsi devenues la porte d'accès, notamment dans les petits villages, les zones rurales et les centres de district, à de nombreux emplois de niveau intermédiaire, tels que ceux de policier, enseignant du primaire, infirmière, etc. Dès 1920, on notait que les jeunes de la classe ouvrière qui avaient fréquenté l'UP ne revenaient pas à leur ancienne position, mais grimpaient sur l'échelle sociale.

Dans une large mesure, les UP profitaient de la grande demande d'éducation qui ne pouvait être satisfaite par les institutions établies. Elles recrutaient donc un grand nombre d'étudiants fortement motivés, qui allaient occuper les postes vacants dans la vie publique suédoise, en tant qu'hommes politiques ou auteurs, par exemple. Dès lors, les UP devinrent des institutions importantes - parmi d'autres - au sein du système suédois de formation du capital social et culturel, ouvrant des voies parallèles et alternatives vers les institutions démocratiques. L'importance de ce genre de phénomène a été récemment analysée dans l'étude bien connue de Putnam (1996) sur la démocratie en Italie du Nord.

Les UP sont devenues des forums permettant à de vastes catégories de la population de se former et de participer à l'héritage culturel national. Les salles de réunion et les bibliothèques des UP devinrent des centres culturels dans les zones rurales et les petites villes. Dans cet environnement, la culture populaire se mélangeait et interagissait avec des formes culturelles plus classiques. Les "auteurs ouvriers" suédois - qui n'ont pas d'équivalent, du moins à un tel degré, dans d'autres pays de langue européenne - trouvent leur origine dans cet environnement culturel (Furuland, 1991, et Hägg, 1996).

Un rôle nouveau pour les universités populaires

Lors de la réforme du système public d'enseignement secondaire menée au cours des années 60, 70 et 80 et de la phase d'expansion du secteur éducatif tertiaire, les UP durent se trouver de nouveaux rôles et de nouvelles identités. Leur vieille base de recrutement s'était effritée suite à la démocratisation de la société suédoise, processus auquel elles avaient contribué. D'un autre côté, le recrutement social au niveau le plus élevé du système scolaire public s'était considérablement étendu, alors qu'au même moment le système scolaire s'engageait sur des terrains occupés précédemment par les UP. Les parents qui avaient fait leurs études à l'université populaire envoyaient leurs enfants au lycée (enseignement secondaire supérieur) et à l'université.



Par ailleurs, les mouvements populaires (en particulier ceux dont les racines remontaient aux premières phases de l'industrialisation) se heurtaient aux nouveaux défis de la société industrielle - ou postindustrielle - et aux changements profonds des systèmes de valeur accompagnant cette transformation. L'incertitude et la nécessité d'une réorientation au sein des anciens mouvements populaires, qui continuent à gérer de nombreuses écoles, avaient également des implications pour la redéfinition des rôles de leurs UP.

Les subventions versées aux UP restent basées sur l'idée d'une *complémentarité* par rapport au système scolaire général, c'est-à-dire de la fourniture de services autrement inexistants. Les UP vont donc réorienter leurs activités vers des domaines non couverts par le système scolaire public (cf. SOU, 1990, 65). Fondamentalement, les UP (et leurs gestionnaires) et le parlement se sont mis d'accord pour qu'elles occupent le terrain laissé vacant par le système scolaire public. On pourrait penser que de ce fait les universités populaires joueraient un rôle plutôt *réactif* que *proactif* dans un système éducatif en transformation (Laestadius, 1991). En même temps, un système de fortes incitations a été mis en place - dans d'autres domaines du système éducatif - pour encourager de nouvelles écoles privées à *faire concurrence* aux lycées établis.

Si elles sont relativement plus faibles à l'entre-deux-guerres, les universités populaires accueillent aujourd'hui plus de participants que jamais. Une analyse détaillée des statistiques révèle le rôle nouveau des UP mentionné plus haut. Leurs activités relèvent aujourd'hui de quatre catégories, à savoir, trois types de formations longues et une formation courte.

Les formations générales longues

La première catégorie est celle des formations générales longues suivies par moins d'un tiers des étudiants inscrits aux cours de longue durée (11 000). Ces filières constituaient autrefois l'épine dorsale des universités populaires. Elles portaient sur les matières scolaires générales dans les humanités et sciences sociales et visaient à promouvoir la citoyenneté et la culture, ainsi que les orientations pro-

pres aux gestionnaires/propriétaires des UP.

Les cours généraux combinaient traditionnellement la liberté du choix des contenus du programme et du processus pédagogique et la réponse à la demande (au moins d'une partie des étudiants) de compétences générales nécessaires pour accéder à l'enseignement supérieur.

Au cours des dernières décennies cependant, ces formations générales longues ont été remises en cause sur la base de deux approches, en partie contradictoires. Tout d'abord, la base de recrutement a changé. Autrefois, les formations générales longues recrutaient des étudiants soucieux de mobilité sociale, mais elles intéressent de plus en plus des jeunes qui, d'une manière ou d'une autre, rencontrent des difficultés à l'école secondaire ordinaire. Cette nouvelle structure des participants aux cours généraux est probablement liée à une évolution de leurs motifs et de leurs ambitions: la recherche positive et active d'éducation de la part de jeunes gens motivés et souhaitant s'élever dans la société a fait place à une sélection négative et réactive de la part d'élèves moins doués. L'autre défi pour ces cours généraux tient à la pression croissante du gouvernement, qui veut harmoniser les programmes des UP pour les aligner sur les contenus des filières des lycées.

Les formations longues spéciales

Le second domaine - les formations longues spéciales (environ 12 000 étudiants), principalement dans le domaine de la musique, des arts, de la photographie et autres domaines artistiques - représente une évolution vers une autre direction. Les UP se sont établies comme des niches dans des domaines peu développés au sein du système éducatif ordinaire qui reflètent la demande croissante d'activités culturelles et esthétiques parmi les jeunes des sociétés postmatérialistes. Une vaste documentation provenant d'interviews de jeunes Suédois confirme ces tendances postmatérialistes (Andersson et al., 1993). Ces formations présentent des similitudes avec celles des *American liberal arts colleges*.

Les formations spécialisées dans les médias, le théâtre, la musique, la pein-

“Les subventions versées aux UP restent basées sur l'idée d'une complémentarité par rapport au système scolaire général, c'est-à-dire de la fourniture de services autrement inexistants. Les UP vont donc réorienter leurs activités vers des domaines non couverts par le système scolaire public (...). Fondamentalement, les UP (et leurs gestionnaires) et le parlement se sont mis d'accord pour qu'elles occupent le terrain laissé vacant par le système scolaire public”.



Les activités de l'UP se répartissent en quatre catégories:

- **"(...) les formations générales longues (qui) intéressent de plus en plus des jeunes qui, d'une manière ou d'une autre, rencontrent des difficultés à l'école secondaire ordinaire (...)**

- **les formations longues spéciales (qui) présentent des similitudes avec celles des American liberal arts colleges (...)** Les formations spécialisées dans les médias, le théâtre, la musique, la peinture et l'écriture attirent de nombreux étudiants doués. Les étudiants sont généralement très motivés et, s'il se trouve parmi eux quelques jeunes qui ont abandonné le système scolaire ordinaire, c'est peut-être parce qu'ils ont trouvé à l'université populaire une meilleure alternative (...)

- **une éducation tournée vers l'emploi (...)** (destinée) à des étudiants sans emploi et généralement faiblement éduqués.

- **enfin, les universités populaires proposent des formations courtes, d'une à trois journées, généralement en coopération avec une autre institution".**

"(...) les UP s'adressent - et se sont toujours adressées - aux adultes ou aux grands adolescents. (...) quelque 41 % des participants ont entre 18 et 24 ans et (...) près de 45 % des étudiants des filières longues sont âgés de 25 à 45 ans. Il existe également un groupe important (11 %) de participants âgés de plus de 45 ans."

ture et l'écriture attirent de nombreux étudiants doués - principalement des femmes - qui ont terminé le lycée et qui choisissent parfois cette alternative avant d'entreprendre des études supérieures. Ces cours servent souvent de pont entre le lycée et les facultés d'art, de musique, etc. Les étudiants sont généralement très motivés et, s'il se trouve parmi eux quelques jeunes qui ont abandonné le système scolaire ordinaire, c'est peut-être parce qu'ils ont trouvé à l'université populaire une meilleure alternative. À l'UP, ils affinent leurs talents et développent leur capital culturel (et humain).

De nombreuses UP proposent des cours spéciaux qui connaissent un grand succès et sont décrites par les médias comme des centres d'excellence dans leur domaine. Mais elles proposent aussi de nombreux et excellents cours spéciaux dans le domaine du travail social et des cours s'adressant à des catégories particulières d'étudiants handicapés, qui sont moins connus du public, et pour lesquels beaucoup d'UP ont développé des compétences uniques.

Une éducation tournée vers le marché de l'emploi

En troisième lieu, les UP ont réagi à la demande récente (et aux possibilités de financement) d'une éducation tournée vers l'emploi, créant rapidement de nouvelles capacités pour quelque 14 000 étudiants. Ces formations furent introduites en 1992/1993, après que le parlement eut affiché son ambition de faire face à la croissance rapide du chômage, qui avait atteint un niveau sans précédent sur le marché de l'emploi suédois.

Ces programmes de préparation à l'emploi sont devenus l'activité la plus importante des UP; elles mobilisent plus de 30 % du financement public et un pourcentage équivalent de leurs activités éducatives.

Il y aurait lieu d'affirmer que les universités populaires ont fait preuve d'une très grande flexibilité en apprenant très vite à offrir une éducation utile à des étudiants sans emploi et généralement faiblement éduqués. Il existe cependant un débat intense au sein des écoles sur la question de savoir si cette réponse aux besoins à

court terme du marché de l'emploi ne s'est pas faite au détriment des objectifs à long terme des UP (*Folkhögskolan*, différents numéros; Lindgren et al., 1997). Pour obtenir un financement public, les UP doivent harmoniser leurs programmes sur la base des normes fixées par le gouvernement, en s'alignant sur le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. De ce fait, la liberté de décider de leurs propres programmes et méthodes pédagogiques est limitée.

Les universités populaires attirent principalement des étudiantes. Quelque 60 % des étudiants des filières longues sont des femmes. Il n'y a pas de différences significatives entre les trois types de formations longues. Ce fort pourcentage de femmes confirme l'observation souvent faite que les femmes s'intéressent plus que les hommes à l'éducation en général et à une formation à connotation culturelle et intellectuelle en particulier. Dans une société postindustrielle basée sur la connaissance, cette attitude peut à long terme les rendre plus compétitives.

En ce qui concerne l'âge des étudiants, les UP s'adressent - et se sont toujours adressées - aux adultes ou aux grands adolescents. Cette observation est confirmée par les statistiques, qui montrent que quelque 41 % des participants ont entre 18 et 24 ans et que près de 45 % des étudiants des filières longues sont âgés de 25 à 45 ans. Il existe également un groupe important (11 %) de participants âgés de plus de 45 ans.

Les formations courtes

Quatrièmement, les universités populaires proposent des formations courtes, d'une à trois journées, généralement en coopération avec une autre institution. Ces formations ont vu leur volume augmenter au cours des années 90, peut-être du fait de l'existence de subventions versées par les pouvoirs publics à toutes ces institutions (et parfois administrations) qui coopèrent d'ordinaire avec les UP pour organiser ces cours. Les UP sont par ailleurs fortement incitées à proposer ces cours avec un hébergement pour deux ou trois jours, afin de profiter des économies d'échelle sur le plan des moyens éducatifs et de l'accueil.



Ramener les “sinistrés de l'école” à l'éducation et à la formation tout au long de la vie

En s'adaptant à la transformation structurelle de la société suédoise, les universités populaires ont - de manière plus ou moins volontaire - développé une compétence pour gérer la partie problématique de l'éducation en Suède.

Elles partagent cette compétence avec la *Komvux* (*kommunala vuxenutbildningen* = éducation municipale des adultes), qui est un acteur plus important que les UP, même s'il s'agit d'un système où l'on trouve principalement des étudiants à temps partiel et des étudiants suivant un seul cours. Les deux systèmes recrutent cependant des “sinistrés de l'école” et des immigrants. Les UP dominent le marché - si l'on peut se permettre cette expression - des étudiants handicapés.

Les rôles joués par la *Komvux* et l'UP sont cependant un peu différents. Une bonne partie des étudiants suivant les cours de la *Komvux* s'y inscrivent soit pour obtenir de meilleures notes dans des matières déjà étudiées au lycée (afin de devenir plus compétitifs), soit pour compléter leurs examens de fin d'études secondaires et se qualifier pour une filière universitaire. Ces étudiants, généralement capables et fortement motivés, suivent les mêmes cours à la *Komvux* que des étudiants pouvant être considérés comme en abandon scolaire. Cette situation constitue un défi, mais également une source de problèmes dans les salles de classe de la *Komvux*.

Par ailleurs, il existe des différences pédagogiques entre la *Komvux* et les UP. Dans le premier cas, les heures de cours sont moins nombreuses, le travail individuel plus important et les matières d'études plus vastes. Les études à la *Komvux* visent généralement à décrocher une qualification formelle, contrairement aux activités sociales visant le développement humain, qui sont au cœur de l'action des UP.

Les enseignants des universités populaires estiment qu'ils accueillent un grand

nombre d'étudiants qui ont abandonné les cours de la *Komvux*. Les statistiques ne sont cependant pas complètes sur ce point. Quelque 20 % des participants aux cours d'éducation des adultes au niveau de l'école obligatoire n'achèvent pas leur formation (1993/1994). Environ 16 % des participants aux cours de la *Komvux* au niveau du deuxième cycle du secondaire abandonnent en cours de route, mais ce chiffre cache probablement un problème plus vaste (SCB, 1995b, p. 133). Toutefois, il n'existe pas de statistiques sur les relations entre ces “abandons secondaires” et les universités populaires, qui enregistrent également des “abandons”. En réalité, 20 % des inscrits à une filière longue en automne 1992 n'ont pas achevé leur formation (SCB, 1995a, p. 9 et 29).

Il y a dix ans, le taux d'abandon parmi les étudiants des UP était de 16 %, ce qui confirme l'impression que les UP accueillent aujourd'hui des étudiants moins motivés (SCB, 1988). Ce problème d'abandon successif du système scolaire public normal, des cours de la *Komvux* et des universités populaires doit être examiné de manière plus approfondie pour tirer des conclusions.

Le pourcentage des participants aux cours de l'université populaire qui abandonnent dépend bien évidemment de la définition de cet “abandon”. En définissant cette notion de façon étroite comme l'arrêt des études avant la fin de l'école obligatoire, on obtient un pourcentage d'abandon parmi les étudiants de l'UP de 11 %. Une définition plus vaste englobant ceux qui n'ont suivi que l'école obligatoire et ceux qui ont commencé mais n'ont pas achevé le lycée fait passer ce pourcentage à 30 %. Si les cours spéciaux (avec des étudiants très motivés) sont exclus de ces chiffres, les taux d'abandon, tels que définis plus haut, sont de 13 % et 51 % (SCB, 1997). Près des deux tiers des étudiants (64 %) suivant les formations générales et les cours de préparation à l'emploi à l'université populaire peuvent donc être classés parmi les participants abandonnant la formation!

Quelque 22 % des étudiants des filières longues sont classifiés en tant que personnes handicapées. Ce groupe représente également 30 % et 27 % des inscrits aux cours de formation générale et aux



Tableau 1:
Effets des filières longues des universités populaires -
résumé des résultats (en pourcentage de la population
étudiée)

		92:II	95:II
Chômage des jeunes en général (20-24 ans)		10,7	15,6
Situation avant et après les études à l'UP (à partir de 1992):			
Tous les étudiants des filières longues:	emploi	30	27
	chômage	20	15
	études	30	36
Hommes:	emploi	30	28
	chômage	24	15
	études	26	35
En excluant les cours spéciaux:	emploi	26,9	21,3
	chômage	25,5	17,4
	études	24,8	34,8

Note: les autres sont soit inscrits dans des programmes de création d'emploi, soit travaillent à domicile.
Source: SCB 1995a et SCB-AKU

cours de préparation à l'emploi. Ces "handicapés" relèvent de seize catégories médicales et sociales. Le groupe des "immigrants avec des problèmes de langue" constitue la plus grande catégorie individuelle (41,6 %), et il est particulièrement bien représenté dans les cours de préparation à l'emploi (SCB, 1997). Les deux tiers des immigrants suivant ces cours ont cependant suivi l'école (étrangère) pendant au moins onze à treize ans avant de s'inscrire, ce qui traduit un sérieux problème sur le marché de l'emploi suédois plutôt que des problèmes au niveau individuel (Lindgren et al., 1997).

L'évaluation des universités populaires

Il n'est pas facile d'évaluer les résultats des efforts entrepris par les universités populaires. Une raison évidente est qu'il n'est pas facile de quantifier leurs objectifs. Les évaluateurs ne peuvent donc pas estimer aisément leur efficacité et productivité. Comme les objectifs - et bien sûr, également, le recrutement des étudiants - diffèrent d'autres systèmes tels que la *Komvux*, il est difficile de procéder à des analyses comparatives. De plus, la

polarisation dans les stratégies et le recrutement au sein du système des UP empêche d'utiliser de nombreuses statistiques détaillées disponibles pour tirer des conclusions valables et fiables.

Des évaluations ont cependant été faites, souvent basées sur un grand éventail d'entretiens. En général, elles brossent un tableau positif ou très positif. Une vaste enquête menée parmi les participants ayant suivi des filières longues à l'UP montrait un très grand taux de satisfaction parmi les interviewés (SOU, 1995, 141, p. 43). Beaucoup d'étudiants estimaient que leur formation leur avait permis d'acquérir une plus grande confiance en leurs capacités (SOU, 1996, 159; Lindgren, 1996). S'ils n'obtiennent pas forcément un emploi à l'issue de leur formation, ils prennent conscience du fait qu'ils doivent parfaire leur formation et poursuivre leur éducation et formation en se spécialisant davantage.

Les mécanismes de sélection des UP sont traditionnellement différents de ceux de l'éducation standard - petits groupes, climat culturel assurant la reconnaissance de chaque individu et expérience de communication avec des personnes auparavant négligées - et ils semblent tous avoir des effets positifs.

Deux séries de données quantitatives récentes sont également disponibles: une se rapportant à des étudiants qui se sont engagés en 1992 dans des filières longues, et une enquête parmi les participants au programme d'insertion sur le marché de l'emploi 1994/1995.

L'étude de 1992 a fait l'objet d'un suivi en 1995. L'interprétation des résultats est compliquée du fait que la situation du marché suédois de l'emploi a changé en profondeur entre 1992 et 1995. Pendant leur formation (du second trimestre 1992 au second trimestre 1995), le chômage des jeunes de 20 à 24 ans a *augmenté* de 10,7 % à 15,6 % (SCB-AKU). Malgré cela, l'étude 1992/1995 indique que le taux de chômage des étudiants de l'UP est passé de 20 % (avant) à 15 % (après). Par ailleurs, ceux qui déclaraient poursuivre des études sont passés de 30 % (avant) à 36 % (après). Le changement était plus important chez les hommes que chez les femmes: diminution du chômage de 24 %



à 15 % et augmentation du pourcentage d'étudiants de 26 % à 35 % (SCB, 1995a, p. 7 et 21). Ces chiffres pourraient indiquer que les hommes se tournent davantage vers les universités populaires pour accroître leur valeur sur le marché de l'emploi, alors que les femmes les fréquentent surtout pour leur développement personnel et culturel.

Si les cours spéciaux (avec des étudiants fortement motivés) ne sont pas pris en compte, le taux de chômage pour les étudiants de l'UP commençant des filières de formation longues diminue, passant de 25,5 % à 17,4 % (SCB, 1995a, p. 22). Par ailleurs - et ce point est sans doute très important -, dans ce groupe comportant une grande partie de participants en situation d'échec scolaire, il existe une augmentation significative de la motivation à poursuivre les études: 35 % des participants aux cours généraux poursuivent leurs études! (cf. tableau 1).

L'enquête sur les participants aux cours de préparation à l'emploi dispensés par les universités populaires en 1994/1995 montre que le taux des personnes occupées à plein temps est passé de 14 % en 1994 à 21 % en 1996, et que le taux des personnes poursuivant des études est passé de 29 % à 35 %, tandis que le taux de chômage tombait de 39 % à 27 % (Lindgren et al., 1997, p. 59) (cf. tableau 2).

Il semble donc possible de conclure que les universités populaires suédoises, à une époque marquée par une dégradation très forte du marché de l'emploi, parviennent à faire réussir un pourcentage important de personnes en situation d'abandon scolaire - qui, selon la définition retenue, représentent probablement les deux tiers de leurs effectifs -, ce qui permet à ces derniers soit de poursuivre des études ou une formation professionnelle, soit de trouver un emploi. Les évaluations qualitatives et les statistiques pointent vers ce même constat.

Les UP obtiennent ces résultats en respectant la diversité de leur public, qui comprend pour une large part des étudiants handicapés et d'origine étrangère. Cette situation favorise le pluralisme et l'adaptation des programmes aux besoins des individus.

Tableau 2:

Effets de la formation en vue de l'emploi à l'université populaire - résumé des résultats (en pourcentage de la population étudiée)

	94:II	96:II
Chômage général (20-24 ans)	15,9	14,9
Chômage général (25-34 ans) ¹	9,5	8,9
Situation avant et après les études à l'UP (à partir de 1994):		
Emploi à plein temps	14	21
Poursuite des études	29	35
Chômage	39	27

Source: Lindgren et al. (1997) et SCB-AKU

1) La mise en place de cours de préparation à l'emploi réduit par définition les chiffres du chômage. Cette réduction est de l'ordre d'un point pour les différentes tranches d'âge au cours de la période 1994-1996.

Leurs activités éducatives se déroulent aussi de manière croissante dans une concurrence avec la *Komvux* et les nouvelles écoles et institutions de formation privées. Le pluralisme institutionnel et la spécialisation apparaissant dans cette situation permettent de prendre en compte la diversité culturelle de la Suède.

Cette transformation et cette concurrence sont cependant douloureuses pour les UP. En raison de leur succès passé et des relations profondes qu'elles entretiennent avec des mouvements populaires vieillissants, les UP tendent à une certaine insularité dans la sous-culture de l'éducation populaire. Elles doivent par conséquent trouver un équilibre entre les éléments forts de leur héritage culturel d'une part et la nécessité de répondre aux nouveaux besoins de la société d'aujourd'hui d'autre part (SOU, 1996, 75; Lindgren, 1997). Dans cette situation, certaines UP - à l'instar des entreprises et institutions en période de transition - se contentent pour l'essentiel de demander la protection de leur nature particulière. Cependant, il semble que cette dernière leur offre un fort avantage compétitif, qui mériterait d'être utilisé et développé, pour éduquer le nombre sans doute croissant de personnes en situation d'abandon scolaire dans la société moderne: dès lors il y a lieu de penser que cette institution typiquement nordique a encore de beaux jours devant elle.



Bibliographie

- Andersson Åke et al.** (1993), *70-talister - om värderingar förr, nu och i framtiden*, Natur och Kultur, Stockholm.
- Arrow Kenneth** (1973), "Higher Education as a Filter", *Journal of Public Economics*, vol. 2, p. 193-216.
- Bell Daniel** (1973), *The Coming of Post-Industrial Society*, Basic Books, New York.
- Bell D.** (1976), *Cultural Contradictions of Capitalism*, Basic Books, New York.
- Folkbildningsrådet** (1996), *Verksamheten 1995/96*, Stockholm.
- Folkbildningsrådet** (1997), *Budgetunderlag 1998-2000*, Stockholm.
- Folkhögskolan* (revue pour les PC en Suède, plusieurs numéros).
- Furuland Lars** (1991), *Ljus över landet*, Gidlunds.
- Hägg Göran** (1996), *Den svenska litteraturhistorien*, Wahlström & Widstrand, Stockholm.
- Inglehart Ronald** (1977), *The Silent Revolution. Changing Values and Political Styles Among Western Publics*, Princeton.
- Inglehart R.** (1990), *Culture Shift in Advanced Industrial Society*, Princ., N.J.
- Laestadius Staffan** (1991), "Låt folkhögskolan bli ett avantgarde", *Aftonbladet*, 28/5.
- Lindgren Lena** (1996), *Kan en filthatt stärka demokratin?*, Carlssons bokförlag, Stockholm.
- Lindgren L. et al.** (1997), *Excellens i flexibilitet - utvärdering av folkbildningens insatser för arbetslösa*, Folkbildningsrådet, Stockholm.
- Pettersson Thorleif** (1988), *Bakom dubbla läs*, Institutet för framtidsstudier, Stockholm.
- Putnam Robert** (1996), *Den fungerande demokratin - medborgarandans rötter i Italien*, SNS Förlag, Stockholm.
- SCB-AKU**, *Arbetskraftsundersökningen*, grundtabeller, 2:a kvartalet 1992, 94, 95 & 96, Statistiska Centralbyrån, Stockholm/Örebro.
- SCB** (1988), *Nybörjare på långa kurser i folkhögskola hösten 1982 - enkät-uppföljning våren 1987*, Statistiska Centralbyrån, Stockholm/Örebro (U 38 SM 8801).
- SCB** (1994), *Nybörjare på gymnasieutbildning i kommunal vuxenutbildning hösten 1992*, Statistiska Centralbyrån, Stockholm/Örebro (U 35 SM 9401).
- SCB** (1995a), *Nybörjare på långa kurser i folkhögskola hösten 1992 - enkätuppföljning våren 1995*, Statistiska Centralbyrån, Stockholm/Örebro (U 35 SM 9501).
- SCB** (1995b), *Utbildningsstatistisk Årsbok 1995*, Statistiska Centralbyrån, Stockholm/Örebro.
- SCB** (1997), *Folkhögskolan 1995/96*, Statistiska Centralbyrån, Stockholm/Örebro (U 22 SM 9701).
- SOU**, *Folkhögskolan i framtidsperspektiv*, 1990, 65, Utbildningsdepartementet, Stockholm.
- SOU**, *Folkbildning och vuxenstudier*, 1995, 141, Utbildningsdepartementet, Stockholm.
- SOU**, *Värden i folkhögskolevärlden*, 1996, 75, Utbildningsdepartementet, Stockholm.
- SOU**, *Folkbildningen - en utvärdering*, 1996, 159, Utbildningsdepartementet, Stockholm.



Suréducation et sous-éducation dans une perspective de formation professionnelle¹



Joop Hartog
Université
d'Amsterdam

Suréducation et sous-éducation: le bilan

La célèbre fonction de Mincer, qui met le profil du revenu en relation avec le nombre d'années de scolarité, l'expérience et son carré, a servi de base à des centaines, voire des milliers d'évaluations du rendement scolaire. Les taux ainsi calculés sont, en moyenne, de l'ordre de 5 % à 15 % pour les années d'école au-delà de l'enseignement élémentaire. Duncan et Hoffman (1981) ont démarré leurs travaux en établissant une distinction entre le niveau d'éducation atteint par un travailleur et la formation requise par le poste qu'il occupe. Ils ont, à partir de ce double concept, élaboré le moyen de mesurer la suréducation et la sous-éducation, et ils ont évalué le taux de rentabilité de ces années de décalage, ainsi que des années d'éducation requises. D'autres auteurs ont suivi, et l'une des spécificités positives de cette approche est l'attention accordée à la demande sur le marché du travail.

La description courante de cette demande est en effet assez sommaire, dans la mesure où elle néglige le fait que les emplois diffèrent à bien des égards qui affectent directement la productivité. Les caractéristiques en question sont souvent exprimées en termes de "qualifications requises", et l'une d'elles est la scolarité exigée. Cette variable unique condense nécessairement une vaste somme d'informations, mais constitue néanmoins un pas dans la bonne direction.

La scolarité exigée a été mesurée de trois manières différentes dans les ouvrages consacrés à la suréducation (et à la sous-éducation):

- l'analyse du poste de travail (*JA - job analysis*) effectuée par un spécialiste;
- l'auto-évaluation du travailleur (*WA - worker self-assessment*), par laquelle le travailleur lui-même spécifie l'éducation requise pour remplir la fonction;
- les concordances réalisées (*RM - realised matches*), dans le cadre desquelles l'éducation requise est établie à partir des niveaux généralement atteints par les travailleurs occupant le poste ou exerçant la profession visé(e).

Il va de soi que l'incidence de l'inadéquation dépend de la manière dont nous spécifions la scolarité exigée. Le Tableau 1, qui regroupe les résultats de diverses études, montre qu'une concordance est généralement trouvée dans 60 % des cas environ, avec une estimation quelque peu inférieure pour les États-Unis et des estimations parfois très inférieures en ce qui concerne le Portugal.

La méthode RM aboutit le plus souvent à une symétrie entre la sous-éducation et la suréducation (voir les Pays-Bas en 1983, l'Espagne en 1990, le Portugal en 1985 et le Royaume-Uni en 1991 - le Portugal en 1991 faisant exception).

En ce qui concerne les Pays-Bas, les estimations établies par les méthodes WA et JA sont comparables pour 1971 et 1974 respectivement, et très proches. L'écart est légèrement supérieur pour la période 1977-1982.

La comparaison des évaluations respectivement basées sur la méthode WA et JA a été faite pour les Pays-Bas par Van der Velden et Van Smoorenburg (1997). Leurs observations portent sur des diplômés de

Les termes "suréducation" et "sous-éducation" peuvent s'avérer trompeurs, voire traîtres, lorsqu'il s'agit d'actions de formation professionnelle. Ils ont en effet une connotation normative et laissent supposer l'existence d'une mauvaise allocation et d'inefficacités au niveau de la scolarisation. Certains ont pris l'incidence mesurée (du risque) de la suréducation pour preuve de ce que l'expansion de la scolarisation avait été trop loin, et que les investissements consentis à cette fin avaient été gaspillés. Mais la rentabilité positive et substantielle des années de suréducation démentent cette affirmation.

1) Cet article est basé sur un discours clé prononcé à l'occasion de la conférence de l'Association d'Économétrie appliquée, tenue à Maastricht les 15 et 16 mai 1997. Voir détails complémentaires dans Hartog (1998a, b); JEL J24; J31.



Tableau 1
Incidence (en %) de la suréducation et de la sous-éducation

Pays	Année	Sur-éducation	Concor-dance	Sous-éducation	Méthode d'évaluation
Pays-Bas	1960	7	58	36	JA
	1971	14	59	27	JA
	1971	15	55	30	JA
	1974	17	53	30	WA
	1977	26	54	21	JA
	1982	16	62	22	WA
	1983	16	68	16	RM
	1995	24	63	12	WA
Espagne	1985	17	60	23	WA
	1985	26	58	17	WA
	1990	28	61	11	WA
	1990	15	69	15	RM
Portugal	1985	18	63	19	RM
	1991	26	58	17	RM
	1985	26	30	43	JA
	1991	33	29	38	JA
	1982	24	29	48	JA
	1986	26	30	45	JA
	1992	33	29	38	JA
R.-U.	1986	31	52	17	WA
	1991	13	70	17	RM
États-Unis	1969	35			WA
	1973	27			WA
	1977	32			WA
	1976	42	46	12	WA
	1976/78	41	43	16	WA
	1976	33	47	20	WA

Sources: voir Hartog (1998a,b)

comparaisons au fil du temps (étant entendu que seules les mesures de type WA et JA seront retenues à cette fin, la méthode RM ne pouvant être retenue en raison de son caractère relatif). On peut ainsi conclure que, dans trois des pays européens pour lesquels nous disposons de données, l'incidence de la suréducation s'est accrue et que celle de la sous-éducation s'est atténuée. Cette constatation s'applique aux Pays-Bas pour la période 1960-1995, à l'Espagne entre 1985 et 1990, et au Portugal entre 1982 et 1992, et elle conduit à penser que la forte expansion de la fréquentation scolaire a dépassé la hausse des niveaux d'éducation exigés. Aux Pays-Bas, la tendance observée a certainement été influencée aussi par les taux importants de sortie de travailleurs vieillissants ayant des niveaux d'instruction peu élevés. L'évolution semble se présenter différemment aux États-Unis où, après avoir suivi une courbe en U entre 1969 et 1977, la suréducation a diminué jusqu'en 1984. La sous-éducation semble également avoir été en régression entre 1978 et 1984. La tendance annoncée va donc en sens opposé à celle constatée dans les trois pays européens.

Les travaux consacrés à la suréducation et à la sous-éducation ont utilisé une fonction du revenu qui constitue une généralisation de l'équation standard de Mincer et que l'on pourrait appeler la spécification ORU (*Over-, Required and Under-education* ou suréducation, éducation exigée et sous-éducation)².

L'analyse des résultats des fonctions de revenu ORU portant sur cinq pays et sur des sources différentes pour différentes années, soit une série de 45 résultats de régression au total, permet de conclure que:

- la rentabilité de la scolarité exigée est supérieure à celle de l'éducation réelle;
- la rentabilité de la suréducation est positive, sans atteindre celle de la scolarité exigée;
- la rentabilité de la sous-éducation est négative;
- ces trois conclusions ne sont pas influencées par la méthode de mesure de la scolarité requise.

La pénalisation d'une éducation insuffisante est toujours inférieure à la rentabilité

2) pour la spécification ORU:
 $\ln W = Xb + grSr + goSo + guSu = h$
 Formule dans laquelle Sr représente les années de scolarité exigées pour le poste de travail; So représente le nombre d'années de suréducation (niveau d'instruction atteint par le travailleur moins l'éducation requise pour le poste si la différence est positive; sinon, So est égal à zéro) et Su le nombre d'années de sous-éducation (scolarité exigée moins le nombre d'années de scolarité si la différence est positive, sinon zéro). X contient d'autres variables explicatives, h est un terme d'erreur aléatoire. L'équation standard de Mincer est incluse en tant que cas particulier dans lequel les termes g sont identiques.

l'enseignement secondaire ou de la formation professionnelle supérieure ayant travaillé un an depuis la fin de leurs études. Le coefficient de corrélation de l'éducation requise est de 0,66, quelle que soit la méthode d'évaluation appliquée. Il atteint 0,78 lorsque les mesures établies par la méthode WA sont agrégées au niveau de la profession pour faciliter leur comparaison avec les mesures de type JA, elles-mêmes basées sur les professions.

Même si les mesures de suréducation et de sous-éducation manquent quelque peu de précision, les chiffres incitent à des



de la scolarité exigée. Elle est également inférieure, de manière générale, à la rentabilité de la suréducation, mais il existe des exceptions.

Ces résultats nous permettent de procéder à deux comparaisons. Premièrement, pour un emploi donné et un niveau donné d'éducation exigée, la rémunération des travailleurs sous-éduqués est inférieure et celle des travailleurs suréduqués est supérieure à celle des travailleurs qui présentent exactement la formation requise pour l'emploi.

Deuxièmement, les travailleurs dotés d'un niveau d'éducation donné qui obtiennent un emploi exigeant une éducation supérieure ont une rémunération supérieure à ceux qui occupent un emploi correspondant exactement à leur formation (la suréducation a une rentabilité positive), mais une rémunération inférieure à celle des travailleurs ayant exactement la formation requise pour l'emploi en question: la suréducation a donc une rentabilité inférieure à celle de la scolarité exigée.

Il serait évidemment très intéressant de connaître l'impact de la suréducation et de la sous-éducation sur la productivité plutôt que sur les salaires. Plusieurs études ont mis en évidence l'effet négatif de la suréducation sur la satisfaction au travail (Tsang et al, 1991). Tsang (1987) a estimé que la diminution de la satisfaction globale au travail réduit le rendement de l'entreprise et implique, partant, que la suréducation réduit la productivité des travailleurs. Selon la même source, une réorganisation du travail qui relèverait le niveau des qualifications exigées ferait augmenter le rendement de 8 % par année de réduction de la suréducation de chacun des travailleurs. Il faut regretter que cette étude soit la seule à s'être penchée sur les effets en termes de productivité, car elle ne suffit pas à résoudre la question de savoir pourquoi la suréducation devrait *réduire* la rémunération au lieu de l'accroître.

Le lien avec la formation professionnelle

Trois interprétations des résultats de la suréducation et de la sous-éducation sont possibles:

- la recherche de la bonne adéquation dans un environnement d'information imparfaite;
- l'interprétation basée sur le capital humain;
- l'interprétation hédoniste/basée sur l'affectation.

Ces interprétations ne s'excluent pas mutuellement. La troisième constitue un modèle général permettant de faire correspondre des travailleurs hétérogènes à des emplois hétérogènes. Son analyse serait assez technique et ne sera donc pas présentée ici.

La recherche et l'adéquation

L'inadéquation d'un travailleur peut être une situation temporaire dans son plan de carrière, résultant d'une information imparfaite et susceptible d'ajustement par une démarche délibérée.

Étant liée à l'expérience du travailleur sur le marché de l'emploi, il va de soi que l'inadéquation constitue, par définition, une situation temporaire. Il apparaît clairement que l'incidence d'une suréducation s'atténue avec l'âge et l'expérience, et que l'incidence d'une sous-éducation diminue dans le même temps. Le rôle de la période d'occupation du poste présente toutefois une certaine ambiguïté et il n'y a certainement pas unanimité pour affirmer que cette durée des fonctions pourrait avoir le même effet monotone que l'expérience. En réalité, ces constatations étayaient précisément l'interprétation de l'information imparfaite en tant qu'origine de l'inadéquation, conjuguée à la recherche de niveaux d'emploi supérieurs au cours de la carrière professionnelle. En supposant que nous ne tenions pas compte de la mobilité involontaire causée par les licenciements; en supposant également que les travailleurs dotés d'un niveau donné d'éducation cherchent à améliorer le niveau d'éducation requis pour leur emploi: ils visent au niveau d'emploi le plus élevé possible, notamment parce qu'il s'assortit d'une rémunération plus élevée également. L'expérience ne va alors engendrer qu'un relèvement du niveau d'emploi. Les travailleurs ne changeront de fonction que si leur niveau d'emploi s'élève - ils ne quitteront pas leur emploi actuel pour une fonction inférieure.

"(...) pour un emploi donné et un niveau donné d'éducation exigée, la rémunération des travailleurs sous-éduqués est inférieure et celle des travailleurs sur-éduqués est supérieure à celle des travailleurs qui présentent exactement la formation requise pour l'emploi."

"Il apparaît clairement que l'incidence d'une suréducation s'atténue avec l'âge et l'expérience, et que l'incidence d'une sous-éducation diminue dans le même temps."



Les choses se présentent différemment, toutefois, en ce qui concerne la durée d'occupation de la fonction. Car s'il est établi que les niveaux d'emploi augmentent avec l'expérience, la durée des fonctions peut avoir, pour sa part, un impact positif, négatif ou nul³. S'il est évident que la version "information imparfaite - recherche" explique largement les informations dont nous disposons, il convient de souligner que la théorie de la recherche est conforme à de nombreuses approches du marché du travail et ne permet pas de prendre position. Il convient également de souligner que nous n'avons tenu compte que de la mobilité volontaire lors de l'établissement des liens avec l'expérience et la durée d'occupation des postes.

Le capital humain

La théorie du capital humain présente deux arguments pour étayer les observations: l'investissement délibéré et les effets de la négligence des composantes "capital humain".

Dans la perspective basée sur le capital humain, la suréducation peut résulter d'un choix délibéré, dans la mesure où l'emploi de bas niveau offre une bonne occasion d'investissement. La sous-éducation d'aujourd'hui peut offrir des avantages demain en raison de la précieuse expérience acquise en cours d'emploi. Sicherman (1991) met à l'épreuve la prédiction selon laquelle des travailleurs suréduqués seront davantage enclins à évoluer vers des professions de niveau supérieur. La prédiction est confirmée, mais le même résultat, à savoir une probabilité accrue de mobilité professionnelle ascendante, est observée parmi les travailleurs sous-éduqués. Alba-Ramirez (1993) constate que les travailleurs suréduqués sont davantage susceptibles de changer de profession en passant dans une autre entreprise et que les travailleurs sous-éduqués sont davantage susceptibles de changer d'emploi au sein de la même profession. Il explique ce phénomène par le choix d'investir dans un capital humain général dans le premier cas, et dans un capital humain spécifique dans le second. Mais le phénomène pourrait également s'expliquer par les processus de recherche ou une offre excédentaire temporaire sur un marché donné. Si, en effet, l'offre d'un certain type d'éducation devient ex-

cédentaire, les jeunes diplômés peuvent très bien démarrer en étant suréduqués dans leur propre spécialité et décider ensuite de changer de profession.

Des éléments probants plus spécifiques s'imposent pour démontrer la capacité explicative supérieure de cette hypothèse. Kiker et al. (à paraître) fournissent l'un de ces éléments: les travailleurs suréduqués enregistrent une croissance plus rapide de leur rémunération par rapport à la durée d'occupation de la fonction. Ces auteurs mettent à l'épreuve deux hypothèses concurrentes concernant la suréducation et la sous-éducation. La première est celle de la substitution: d'autres investissements, un autre capital humain peuvent se substituer à la scolarité. Les suréduqués ont de bonnes qualifications et vont probablement rechercher un emploi mieux adapté. Les employeurs n'ont donc aucun intérêt à investir davantage dans les suréduqués, et la croissance de leur rémunération par rapport à la durée de la fonction devrait donc être faible par rapport à celle de travailleurs qui ne sont pas suréduqués. De même, rien à redire du côté des travailleurs sous-éduqués: ils ont atteint leur position actuelle par d'autres formes de capital humain, l'investissement est orienté vers d'autres travailleurs, qui présentent des déficits, et la croissance de leur rémunération va rester inférieure: la pénalisation engendrée par la sous-éducation s'atténue avec l'expérience et la durée d'occupation des fonctions. Ces résultats ne sont pas corroborés en ce qui concerne le Portugal. Les auteurs penchent plutôt pour l'hypothèse de la technologie, qui réclame des niveaux sans cesse plus élevés d'éducation pour des emplois donnés. Les sous-éduqués sont ici les travailleurs dont les aptitudes sont dépassées, ceux dans lesquels les employeurs ne veulent pas investir et qu'ils chercheront plutôt à remplacer par du personnel mieux formé. Ainsi donc, la croissance de leur rémunération va fléchir avec l'expérience et la durée d'occupation des fonctions. Les travailleurs suréduqués sont ceux dotés des qualifications les plus récentes, ceux dans lesquels les employeurs placent leur confiance et leurs investissements, ce qui engendre une croissance plus rapide de leur rémunération par rapport à la durée d'occupation des fonctions. Ces effets annoncés au niveau des revenus sont

3) Si les offres d'emploi aux travailleurs se présentent de manière aléatoire, indépendamment du niveau d'emploi déjà atteint. Si l'emploi actuel du travailleur fait suite à une offre particulièrement intéressante, il n'en changera pas et la durée d'occupation du poste sera associée à un niveau d'emploi élevé. Toutefois, un travailleur qui reçoit une offre intéressante va quitter son emploi actuel et combiner dans son nouvel emploi une courte durée d'occupation de la fonction et un niveau d'emploi élevé. Nous avons étudié ces phénomènes dans le cadre d'une analyse transversale, et constaté que l'équilibre des forces positives et négatives peut pencher d'un côté comme de l'autre. Les observations empiriques correspondent donc à l'approche de la recherche aléatoire.



dûment constatés, et les auteurs peuvent donc conclure que la suréducation et la sous-éducation conduisent à des situations où l'évolution technologique désigne d'un côté les travailleurs dans lesquels les employeurs vont investir et auxquels ils vont accorder une formation sur le tas et, de l'autre, ceux dans lesquels ils ne veulent pas investir. Il n'est toutefois pas inutile de rappeler que les investissements proprement dits ne sont pas étudiés, faute de données valables au Portugal, en dépit de l'aide massive apportée aux programmes de formation par l'Union européenne. Il est sans doute utile de noter en outre que l'hypothèse de la substitution permet également d'expliquer la croissance plus rapide des revenus avec l'expérience dans le cas des travailleurs suréduqués: ils sont qualifiés pour un meilleur emploi et davantage enclins, partant, à s'orienter vers un emploi mieux adapté et mieux rémunéré.

La mesure incomplète du capital humain du travailleur bénéficie, *a priori*, d'un large soutien. On peut en effet considérer que l'expérience et la formation compensent la "sous-éducation". Mais, comme indiqué plus haut, l'effet positif de l'expérience sur le niveau d'emploi (et l'effet négatif sur la suréducation) peut également provenir d'une recherche dans un contexte d'information incomplète. Quant à la formation, le problème réside dans le fait que les études empiriques ne mesurent généralement pas la formation réelle, mais la formation requise pour l'emploi, que le travailleur l'ait acquise ou non. La formation requise porte en réalité sur le niveau d'emploi, et le supplément de formation requise pour les travailleurs sous-éduqués tient pratiquement de la tautologie: si vous êtes sous-éduqués, vous occupez un poste de niveau élevé qui exige une formation supplémentaire. Beneito et al. (1996) définissent la formation comme "le fait d'avoir suivi à une seule reprise une formation spécifique pour l'emploi occupé", et cette définition semble la bonne. Les années de sous-éducation des travailleurs occupant une fonction donnée accroissent considérablement la probabilité qu'ils aient bénéficié d'une formation spécifique à cet emploi, les années de suréducation la réduisant tout aussi considérablement. Groot (1997) utilise également une mesure de la formation réelle ("Avez-vous

suivi une formation sur le tas chez votre employeur actuel?"), mesure qui accroît fortement la probabilité d'une sous-éducation, mais qui n'influence pas la probabilité d'une suréducation. Si la formation a été dispensée pour le poste actuellement occupé, le lien de causalité relie probablement une volonté d'adéquation de qualité au processus de formation; mais rien n'empêche de supposer que la formation a été dispensée dans le cadre d'une fonction antérieure et que le travailleur se retrouve ensuite, par suite d'une promotion, parmi les sous-éduqués.

Certains éléments font également penser que d'autres qualités présentées par les travailleurs sont liées à leur sous-éducation ou suréducation. Hartog et Jonker (1996) établissent que la sous-éducation à l'âge de 43 ans a un rapport légèrement positif avec le QI d'enfance, bien que cet effet soit devenu pratiquement insignifiant à l'âge de 53 ans. Hartog, Houtkoop et Oosterbeek (1997) constatent que, dans le cas des hommes comme des femmes, la probabilité d'une scolarité insuffisante augmente de manière significative avec la "littératie quantitative", tandis que la probabilité d'une scolarité excessive n'en est pas véritablement affectée. Ainsi donc, à l'intérieur de leur groupe, les "sous-scolarisés" sont les plus capables (en rapport avec les facteurs d'éducation et d'expérience). Définie comme la capacité de gérer l'information, la "littératie quantitative" est une mesure développée dans le cadre du projet IALS (Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes, coordonnée par Statistique Canada en partenariat avec l'OCDE, 1995).

On pourrait, en parcourant les résultats des travaux de recherche de type ORU, élaborer une hypothèse intéressante, dans la mesure où une certaine asymétrie semble se dessiner. La sous-éducation est moins sévèrement pénalisée que la suréducation n'est récompensée. Certaines études établissent que la mobilité est davantage stimulée par la sous-éducation que par la suréducation. On trouve des individus extrêmement capables parmi les sous-éduqués, tandis que les suréduqués ne se caractérisent pas par une distribution divergente en termes de capacité et d'aptitude. Les sous-éduqués ont davantage de formation, les suréduqués n'en ont pas moins. On imagine donc un pro-



“La sous-éducation est moins sévèrement pénalisée que la suréducation n’est récompensée. Certaines études établissent que la mobilité est davantage stimulée par la sous-éducation que par la suréducation.”

cessus par lequel les travailleurs se présentent à la recherche d’une fonction à un niveau particulier d’emploi. Puis, à la suite d’une sorte d’écramage, les travailleurs les plus capables progressent et se laissent porter jusqu’à atteindre un niveau qui les rend sous-éduqués. Mais ceux qui restent bénéficient d’une certaine protection: ils ne sont pas chassés de leur emploi, leur salaire n’est pas diminué. On se trouve face à un modèle dans lequel existerait une assurance de niveau minimum basée sur la qualité initialement évaluée, et dans lequel les meilleurs sont aspirés vers le haut, sans que les moins capables soient systématiquement repoussés vers le bas.

Conclusion

Les termes “suréducation” et “sous-éducation” peuvent s’avérer trompeurs, voire traîtres, lorsqu’il s’agit d’actions de formation professionnelle. Ils ont en effet une connotation normative et laissent supposer l’existence d’une mauvaise allocation et d’inefficacités au niveau de la scolarisation. Certains ont pris l’incidence mesurée (du risque) de la suréducation pour preuve de ce que l’expansion de la scolarisation avait été trop loin, et que les investissements consentis à cette fin avaient été gaspillés. Mais la rentabilité

positive et substantielle des années de suréducation démentent cette affirmation.

L’expression “sous-éducation” tend à suggérer que certaines personnes manquent du capital humain requis pour remplir leur fonction professionnelle et devraient, par conséquent, recevoir une formation en cours d’emploi pour compenser ce déficit. Une telle conclusion serait toutefois prématurée. Car si d’autres formes de capital humain compensent ce déficit, aucune intervention stratégique n’est requise. Quant à la relation entre la sous-éducation et la formation liée à l’emploi, aucun élément probant n’a encore été fourni à ce jour. L’un des problèmes posés dans ce contexte réside dans l’immense hétérogénéité des programmes de formation, qui peuvent aller d’un séminaire d’une après-midi à un programme de formation poussée pour des emplois spécifiques. En ce qui concerne les programmes formels en écoles, il existe un bon système de classification basé sur les types d’écoles et la durée des études. Rien n’empêche, sur le plan conceptuel, d’élaborer un système similaire pour la formation des adultes et la formation sur le lieu de travail, mais les mécanismes d’enregistrement statistique n’appliquent pas ces systèmes uniformes. La mise en place d’un système transnational harmonisé constituerait un immense progrès.

Bibliographie

Alba-Ramirez A. (1993), “Mismatch in the Spanish labor market?”, *Journal of Human Resources*, XXVIII (2), 259-278.

Beneito P., Ferru J., Uriel M.L. et E. (1996), *Over/under-education and on the job training in Spain: effect on monetary returns*, document présenté à la Conférence de l’EALE, Chania (Crète).

Duncan G. et Hoffman S.D. (1981), “The incidence and wage effects of over-education”, *Economics of Education Review*, 1 (1), 75-86.

Groot W. (1997), *The utilization of skills and the structure of earnings of older workers*, document de travail, Université de Leiden, Faculté d’économie.

Hartog J. (1998a), “Wandering along the hills of ORU land”, à paraître dans J.M.A. Heijke (dir.), *Education, training and employment in the knowledge based economy*, Macmillan, Londres.

Hartog J. (1998b), “Over-education and earnings: where are we, where should we go?”, *Economics of Education Review*, numéro spécial consacré à la suréducation (à paraître).

Hartog J. et Jonker N. (1996), “A job to match your education: does it matter?”, Document présenté à la Conférence du 10^{ème} anniversaire de la ROA à Maastricht; publié dans: H. Heijke et L. Borghans (dir.) (1998), *Towards a transparent labour market for educational decisions*, Aldershot, Ashgate, p. 99-118.

Hartog J., Houtkoop W. et Oosterbeek H. (1996), *Returns to cognitive skills in the Netherlands*, document de travail, Université d’Amsterdam.

Kiker B.F., Santos M.C. et De Oliveira M.M. (1999), “The role of human capital and technological change in over-education”, *Economics of Education Review*, numéro spécial consacré à la suréducation (à paraître).

OCDE/Statistique Canada (1995), *Littératie, économie et société*, Paris, OCDE.

Sicherman N. (1991), “Over-education in the labor market”, *Journal of Labor Economics*, 9 (2), p. 101-122.

Tsang M.C. (1987), “The impact of underutilization of education on productivity: a case study of the US Bell companies”, *Economics of Education Review*, 6, p. 239-254.

Tsang M.C., Rumberger R.W. et Levin H.M. (1991), “The impact of surplus schooling on worker productivity”, *Industrial Relations*, 30 (2), p. 209-228.

Van der Velden R.K.W. et van Smoorenburg M.S.M. (1997), *The measurement of over-education and under-education: Self-report vs job analysis method*, document de travail, Centre de recherche sur l’éducation et le marché du travail, Université de Maastricht.



Diplômes et marché du travail: résultats et questions¹

La question générale: comment expliquer la croissance massive du nombre de diplômés, depuis 30 ans, dans tous les pays d'Europe?

L'élévation du niveau d'éducation est générale en Europe. Cela est illustré par des périodes plus longues de formation des jeunes et se propage dans l'ensemble de la population active par un processus de type démographique, chaque génération étant "mieux formée" (formée plus longtemps) que la précédente. Le déplacement vers un niveau plus élevé de diplômes constitue une mesure du phénomène.

L'idée la plus répandue parmi les chercheurs, les politiques et les partenaires sociaux, est que le système de formation doit évoluer en fonction des besoins prévisibles des entreprises (la demande - *manpower approach*). Le nombre des emplois existant dans les différentes professions et secteurs de l'économie et le contenu de ces emplois se transforment rapidement et le système de formation doit anticiper ou préparer ces évolutions, sur les plans quantitatifs et qualitatifs.

L'ensemble des pays a consenti des efforts considérables pour améliorer leurs politiques d'éducation. L'objectif déclaré était, plus ou moins implicitement, de contribuer au développement économique, d'adapter la main-d'œuvre à un progrès technologique rapide, de mieux affronter les conditions nouvelles de la concurrence nationale ou internationale. À travers cette amélioration des positions concurrentielles, la lutte contre le chômage, celui des jeunes en particulier, est souvent présentée comme une justification ultime de ces politiques.

Les faibles succès remportés au moins sur le front du chômage et la profonde modification des caractéristiques de la main-d'œuvre qui découlent de ces évolutions conduisent à la nécessité d'une réflexion comparative sur les conséquences à long terme des politiques mises en oeuvre, conséquences sur le fonctionnement du marché du travail, sur les mécanismes d'accès aux emplois et au-delà, sur des questions plus générales telles que l'efficacité de nos économies et les fondements de la mobilité sociale.

Ces questions sont d'autant plus importantes qu'elles se posent à tous les pays d'Europe. Bien sûr, selon les pays l'élévation du niveau d'éducation se réalise suivant des modalités, des périodes et des rythmes différents, liés à l'histoire des systèmes d'éducation et plus généralement à l'histoire des sociétés. Les marchés du travail et les économies qui absorbent cette augmentation de capital humain ont également des spécificités tout à fait évidentes. L'analyse des composantes nationales ou sociétales de ce phénomène est d'un grand intérêt dans la perspective de la construction de l'Europe.

L'étude rétrospective qui introduit le débat montre que l'élévation du niveau de formation a des causes et des conséquences beaucoup plus difficiles à interpréter que ne le laisse entendre le discours dominant. À tout le moins, elle donne quelques outils pour poser le problème autrement. Ce faisant elle renvoie aux différents acteurs quelques questions sur les fondements d'un consensus apparent.

L'étude: questions posées et résultats obtenus

Cette étude a été coproduite par le CEDEFOP et un réseau de recherche euro-



Louis Mallet
Directeur général adjoint des Services de la Région Midi-Pyrénées.

Débat

L'idée la plus répandue parmi les chercheurs, les politiques et les partenaires sociaux, est que le système de formation doit évoluer en fonction des besoins prévisibles des entreprises. Le nombre des emplois existant dans les différentes professions et secteurs de l'économie et le contenu de ces emplois se transforment rapidement et le système de formation doit anticiper ou préparer ces évolutions, sur les plans quantitatifs et qualitatifs. L'élévation du niveau de formation a des causes et des conséquences beaucoup plus difficiles à interpréter que ne le laisse entendre le discours dominant.

1) Les articles suivants dans le cadre de ce "débat" sont basés sur des contributions présentées à un séminaire d'Agora Thessaloniki organisé par le CEDEFOP et tenu le 30 juin 1997. Le séminaire était intitulé "L'augmentation du niveau de diplômes et sa diffusion sur le marché du travail: leçons du passé et questions de prospective" et organisé par Jordi Planas. Un rapport complet de ce séminaire, également préparé par Jordi Planas, est disponible en anglais, français, allemand et espagnol auprès du CEDEFOP.

2) Le projet était coordonné par Louis Mallet, LIRHE, France, alors que le réseau était coordonné par Frédérique Rychener et, par la suite, par Jordi Planas, CEDEFOP.



“Les glissements observés par rapport aux structures initiales font apparaître une élévation générale et assez homogène du niveau moyen de formation, ainsi qu’un déplacement vers le haut de la structure par niveau de diplôme, (...) dans les diverses professions. Cela signifie que l’ensemble des professions a bénéficié de l’accroissement du niveau d’éducation, et non pas seulement, comme on aurait pu s’y attendre, quelques professions remarquables par leurs transformations technologiques ou organisationnelles.”

“Tout se passe comme si les différentes professions s’approvisionnaient sur le marché du travail en fonction de ce qu’elles y trouvent et non en fonction de besoins qui leur seraient spécifiques.”

Débat

peén². Son sujet central est l’analyse macroéconomique ou macrosociale des conséquences des investissements en éducation sur le marché du travail et sur l’allocation des actifs dans le système productif. Elle apporte quelques éléments de réponse à une large question: comment des diplômés de plus en plus nombreux se diffusent-ils l’appareil productif? La question peut aussi être posée dans l’autre sens: comment un système d’emploi en transformation continue absorbe-t-il des actifs de plus en plus formés?

Les réponses à ces questions peuvent être approchées par divers types de travaux. Le choix limité du réseau de recherche européen “compétences et marché du travail” a consisté à analyser l’évolution des structures des différentes professions selon le diplôme et l’âge des actifs qui les composent, en comparant ces structures à plusieurs dates.

Cette analyse est donc encore partielle: la diffusion des formés dans l’économie a été faite sur la base des professions, alors que d’autres catégories d’analyse pourraient être utilisées (par exemple les secteurs d’activités, les types d’entreprises...). De plus, la formation (“le capital humain”) des actifs a été appréciée sur la base de deux critères très globaux: leur niveau de diplôme et leur âge, considéré ici comme une première approximation de l’expérience professionnelle.

C’est le bilan provisoire de deux ans de recherches, réalisées en coordination par six équipes nationales, qui est utilisé, de façon très rapide, dans cet article³. Ce travail a été réalisé selon une méthodologie commune mise au point au LIRHE (CNRS Toulouse - France) sur six pays (France, Allemagne, R.-U., Pays-Bas, Italie, Espagne) et sur différentes périodes, de 1975 à 1995.

Ce bilan met en relief des résultats communs et des spécificités nationales.

Résultats concordants sur les six pays

Les structures par diplôme et par âge des professions ont une forte inertie: sur une durée de l’ordre de 10 ans, la corrélation entre structure initiale et structure finale est comprise entre 63 % et 85 % selon les pays. Cette inertie n’est expliquée que très

partiellement par la stabilité des personnes, puisque les mouvements de main-d’oeuvre entre professions sont considérables, même parmi les non-débutants. Cela signifie que les entreprises ont largement reproduit leurs choix de recrutement ou de promotion, continuant à combiner recrutements de jeunes (plus diplômés) et promotions d’actifs de tout âge (en général moins diplômés), dans les différentes professions. L’absence de rupture brutale dans les comportements des entreprises, et la lenteur de la substitution des diplômés aux non diplômés sont des résultats majeurs. Ce “résumé d’histoire” que représente le point de départ joue donc un rôle essentiel dans l’évolution des structures du travail.

Les glissements observés par rapport aux structures initiales font apparaître une élévation générale et assez homogène du niveau moyen de formation, ainsi qu’un déplacement vers le haut de la structure par niveau de diplôme, lui aussi assez homogène dans les diverses professions. Cela signifie que l’ensemble des professions a bénéficié de l’accroissement du niveau d’éducation, et non pas seulement, comme on aurait pu s’y attendre, quelques professions remarquables par leurs transformations technologiques ou organisationnelles.

L’offre de jeunes plus scolarisés et plus diplômés, générations après générations, pénétrant dans la population active modifie les structures de compétences des professions par simple effet de translation. Tout se passe comme si les différentes professions s’approvisionnaient sur le marché du travail en fonction de ce qu’elles y trouvent et non en fonction de besoins qui leur seraient spécifiques. L’évolution des niveaux de diplôme par profession s’explique plus par la production générale de diplômés que par des comportements particuliers de recrutement par chaque profession, comportements auxquels on aurait pu s’attendre en fonction par exemple de l’évolution des effectifs de la profession, ou de la rapidité du changement des exigences requises par les différents métiers.

Si cet effet d’offre constitue le phénomène le plus massif, les professions s’écartent plus ou moins de ce modèle général. Certaines “surconsomment” des diplômés,

3) Un article de synthèse a été publié dans la Revue européenne “Formation Professionnelle”, n° 12/1997.



d'autres en "sous-consomment". On retrouve probablement à travers ces effets résiduels des phénomènes imputables à la demande de formation par les professions. Ils sont seconds par rapport à l'effet d'offre, mais ils permettent d'introduire un autre résultat: sur les périodes récentes, ce sont surtout les professions non qualifiées qui ont surconsommé des diplômés.

Spécificités nationales

La tendance générale, sensible dans tous les pays, à une diffusion assez homogène des diplômés dans les différentes professions, n'est pas forcément interprétable dans un schéma explicatif unique. Les catégories statistiques utilisées, la qualité et le niveau d'agrégation de l'information, qui dépendent de chaque pays, peuvent masquer des phénomènes assez différents.

De plus, autour de cette tendance générale, les pays et les époques manifestent des parts "inexpliquées" qui incitent à approfondir l'analyse. Les structures des appareils de formation, la légitimité des diplômes, les périodisations propres à chaque pays doivent être réexaminées pour expliquer ces différences.

Au total, cependant, le résultat essentiel est assez troublant au regard des idées générales qui fondent les politiques d'éducation. L'idée répandue, selon laquelle le développement de la formation initiale répond à des évolutions dans les demandes des entreprises, ou au moins que ce développement est utilisé par les professions en fonction de leurs dynamiques propres, cette idée est peu compatible avec l'homogénéité observée de la diffusion des diplômés dans toutes les professions.

Tous ces résultats demandent à être confirmés et analysés pays par pays. Deux réflexions majeures peuvent dès à présent émerger:

- la diffusion des diplômés dans les professions n'est pas d'abord explicable par des besoins différents selon les professions, mais par la présence sur le marché du travail de diplômés de plus en plus nombreux;
- la poursuite de l'effort de formation, dont les effets sur le marché du travail

sont pour une bonne part à venir, va-t-elle avoir les mêmes conséquences? Si nos résultats sont robustes et stables, cette question pose en termes nouveaux la nécessité de la prospective.

Questions à débattre

Il est important d'avoir une interprétation correcte des résultats. Alimenter la réflexion prospective amène ainsi plusieurs types de questions, qu'il convient de décliner de façon générale pour l'Europe et de façon spécifique pour chaque pays.

Des questions auxquelles l'étude présentée apporte quelques éléments de réponse:

L'élévation du niveau de formation provient-il de la demande des entreprises ou est-elle fondée sur une demande sociale d'éducation exogène?

Au vu de nos résultats, on opterait plutôt pour la deuxième hypothèse, sauf à considérer que la demande des entreprises est générale et indifférenciée selon les professions, ce qui n'est pas une conjecture invraisemblable.

Le diplôme devient-il progressivement une condition nécessaire dans l'accès aux emplois?

Au plan général oui, y compris pour les bas niveaux de qualification. L'offre de diplômés est une variable essentielle dans l'évolution des modes d'accès aux professions. Pendant longtemps, les diplômés peu répandus ont constitué un avantage relatif pour ceux qui les possédaient. Aujourd'hui, l'abondance de diplômés fait de l'absence de diplôme un facteur d'exclusion.

L'abondance de diplômés risque-t-elle de bloquer les carrières et donc la mobilité sociale?

Oui, car non seulement le nombre de diplômés augmente, mais la structure par niveau se modifie, permettant des accès directs plus nombreux à des emplois traditionnellement pourvus par promotion interne. Mais l'inertie des structures de compétences des professions étant assez

Débat

“Au total, (...) le résultat essentiel est assez troublant au regard des idées générales qui fondent les politiques d'éducation. L'idée répandue, selon laquelle le développement de la formation initiale répond à des évolutions dans les demandes des entreprises, ou au moins que ce développement est utilisé par les professions en fonction de leurs dynamiques propres, cette idée est peu compatible avec l'homogénéité observée de la diffusion des diplômés dans toutes les professions.”



“Si nos sociétés ont consenti des efforts importants pour financer la formation initiale, c’est parce que les différents acteurs impliqués sur cette question ont établi une sorte de consensus. Trois acteurs sont impliqués dans la hausse du niveau d’éducation: l’État, les entreprises, les jeunes eux-mêmes et leurs familles. (...) Tous les acteurs sont au moins implicitement convaincus que le développement de la formation est souhaitable à la fois pour l’individu et pour l’économie du pays, même si c’est sur la base d’un consensus vague et intuitif. (...) La question est de savoir si les bases de ce consensus vont perdurer.”

Débat

forte, ce phénomène de substitution est encore lent. C’est un problème pour demain.

Le lien diplôme-salaire se relâche-t-il?

Oui, car les diplômés ne trouvant pas de place à leur niveau acceptent des emplois de niveau inférieur. Cet effet de “cascade” pénalise les niveaux de qualification les plus bas, notamment en accroissant leur vulnérabilité au chômage.

Des questions auxquelles l’étude répond peu ou pas du tout:

La diffusion des formés est-elle liée à des transformations dans les contenus d’emplois?

On ne peut pas répondre à cause des nomenclatures utilisées, qui sont trop agrégées et qui ne prennent pas en compte les évolutions des contenus. Nos résultats accrédiateraient seulement l’idée que des transformations comparables auraient eu lieu dans toutes les professions.

L’élévation du niveau de formation est-elle un remède au chômage à court terme?

De nombreux travaux montrent qu’à court terme et en période de chômage élevé, la formation n’améliore que des situations de pénuries limitées. Globalement, elle n’aboutit qu’à modifier l’ordre des individus dans les files d’attente. Nos résultats disent simplement que la structure du chômage selon le niveau de diplôme s’est élevée plus vite que la structure de la majorité des professions. Non seulement les chômeurs sont plus diplômés qu’avant, mais la “densité” de diplômés dans le chômage s’est accrue plus vite que dans la plupart des professions.

L’élévation du niveau de formation est-elle favorable aux gains de productivité, et au-delà, sous diverses hypothèses macroéconomiques, à la création et au maintien de l’emploi?

L’étude ne permet pas de répondre. À travers la large diffusion de formés plus nombreux dans les différentes professions, il est très probable que la productivité globale du système a augmenté. En d’autres

termes, il est très probable que l’effort de formation a contribué aux colossaux progrès de productivité de nos économies. Mais ces résultats proviennent d’autres études. La nôtre est muette sur ce point évidemment capital.

Y a-t-il eu suréducation en Europe depuis 20 ans?

Cette question recoupe les autres. Nos résultats ne disent aucunement que l’effort de formation a été inutile ou inefficace. Ils sont parfaitement compatibles avec l’idée que former plus aurait été utile. On ne peut répondre à cette question sans disposer d’une norme, c’est-à-dire sans savoir combien de personnes il faudrait former et à quel niveau. Les résultats de l’étude semblent montrer que la norme fondée sur des demandes différenciées selon les professions n’est pas celle qui guide l’évolution de nos systèmes.

En guise de conclusion

Le débat peut être élargi. Si nos sociétés ont consenti des efforts importants pour financer la formation initiale, c’est parce que les différents acteurs impliqués sur cette question ont établi une sorte de consensus.

Trois acteurs sont impliqués dans la hausse du niveau d’éducation: l’État, les entreprises, les jeunes eux-mêmes et leurs familles. Chaque acteur a deux stratégies possibles: favoriser l’augmentation des durées de formation ou ne pas le faire. Le problème se pose en termes identiques pour les six pays considérés, même si les formes que prend l’allongement de la scolarité sont fonction des contextes et des caractéristiques nationales des systèmes de formation.

Ces acteurs ont eu jusqu’à présent intérêt à jouer la stratégie de l’allongement des durées d’étude. Tous ensembles pour certaines raisons, séparément pour d’autres raisons qui peuvent s’avérer partiellement contradictoires.

Tous les acteurs sont au moins implicitement convaincus que le développement de la formation est souhaitable à la fois pour l’individu et pour l’économie du



pays, même si c'est sur la base d'un consensus vague et intuitif. Peu de personnes contestent que poursuivre des études est souhaitable en termes de culture, de progrès social et de productivité du travail, dans une société où le progrès technique et la compétition internationale semblent garantir la prospérité.

Mais séparément, les acteurs appuient ce consensus sur des raisons moins convergentes.

Les responsables d'entreprises y voient l'opportunité de disposer de personnels plus compétents et d'augmenter l'efficacité globale de l'activité productive, et ce d'autant plus que l'abondance de compétences oriente la pression sur les salaires à la baisse.

Les jeunes, appuyés par leurs familles, ont, étant donné le niveau du chômage actuel et le faible coût marginal que représente la formation, intérêt à obtenir le diplôme le plus élevé possible pour acquérir le maximum de compétence. Leur demande de formation demeure aussi liée à la perspective de l'ascension sociale, et l'idée d'égalisation des chances par l'éducation continue de pousser dans le même sens.

L'État répond à la demande sociale des ménages, à la demande économique des entreprises et à celle des lobbies éducatifs. En période de fort chômage, la rétention des jeunes dans le système éducatif peut aussi constituer une stratégie en vue de les occuper et accessoirement d'éviter un gonflement du chiffre des demandeurs d'emploi.

La question est de savoir si les bases de ce consensus vont perdurer. Sans reprendre chaque argument, on peut souligner six points de fracture possibles.

□ **La limitation des budgets publics.** Le niveau de la dépense publique est considéré, pratiquement partout, comme maximum, y compris la dépense d'éducation. Or, tout allongement de la durée des études a un coût. Si l'État ne la supporte plus, la privatisation de l'éducation prendra-t-elle le relais? Et changera-t-elle les comportements?

□ **L'exclusion sociale.** L'égalisation des chances par l'éducation a du plomb dans

l'aile. Le développement considérable de la formation laisse du monde au bord de la route. Les systèmes éducatifs sont de plus en plus réputés produire de l'exclusion. Dans un contexte de ressources limitées, les moyens doivent-ils être affectés à l'allongement de la durée des études pour quelques-uns ou au rattrapage de ceux qui n'en bénéficient pas?

□ **Le retour sur éducation.** Dans le système public, mais encore plus dans les systèmes privés, les ménages supportent des coûts d'éducation. Si le diplôme ne garantit plus le salaire attendu et ne protège plus du chômage, les comportements de retrait progresseront.

□ **La mobilité sociale.** L'élévation moyenne des durées d'étude s'accompagne d'un accroissement du spectre des niveaux de diplômes. La concurrence entre jeunes diplômés et moins jeunes plus expérimentés peut bloquer les opportunités de promotion professionnelle. Si la distribution des positions sociales se réalise de façon précoce et définitive par le système éducatif, on ne peut exclure des réactions des travailleurs plus âgés et de leurs organisations. Cette évolution pose le problème des moyens affectés à la formation en cours de vie active, qui sont restés partout très faibles par rapport aux moyens affectés à la formation initiale.

□ **La contestation de la liaison éducation-efficacité productive.** C'est la thèse de la suréducation: les entreprises n'ont pas besoin de salariés titulaires de tant de diplômes. L'allongement de la durée des études coûte plus cher qu'il ne rapporte. Il ne sert qu'à développer des attentes (en termes d'emploi et de salaire) qui ne pourront pas être satisfaites par notre économie. Dans sa version la plus dure, cette thèse rejoint par là les théories du chômage volontaire.

□ **L'affaiblissement du lien diplôme-compétences requises par les emplois.** Dans un univers où les emplois et les organisations évoluent vite, la compétence signalée et conférée par le diplôme obtenu en formation initiale devient rapidement obsolète. La compétence professionnelle se développe d'abord dans l'entreprise ou dans le cadre de formations continues. Le vrai problème des entreprises et des partenaires sociaux est de gérer ce



Débat

nouveau processus de formation de façon efficace et de repenser des modalités de certification qui leur sont adaptées. La conjonction de ces divers arguments avancés par des partenaires différents est susceptible d'ébranler sérieusement le consensus sur lequel s'est fondé le développement séculaire et exceptionnel de

l'éducation que l'Europe a connu depuis la guerre. La portée et les limites de chacune de ces thèses doivent donc être soigneusement étudiées. Si elles ne mettent pas en cause fondamentalement le bien-fondé de l'investissement en formation, elles incitent fortement à en examiner les modalités envisageables pour l'avenir.



Changements dans la demande de compétences

Introduction

Les facteurs liés à l'offre ont joué un rôle significatif de moteur de l'expansion de l'éducation. Plus particulièrement, la quête d'une plus grande équité sociale et de l'égalité d'accès à l'éducation, notamment sans discrimination entre les sexes, a eu un fort impact sur l'amélioration perceptible du niveau d'éducation de la main-d'œuvre dans tous les pays considérés. Cela ne signifie cependant pas que les facteurs liés à la demande n'ont pas été dans une très large mesure également moteurs de l'expansion. Mais il y a quelques réserves à émettre quant aux conclusions tirées des certitudes établies dans l'article précédent: "Diplômes et marché du travail: résultats et questions". Ces réserves sont explicitées dans les paragraphes qui suivent.

Quelques réserves

Une première réserve, de nature théorique, concerne une question *méthodologique*. Les analyses couvrent une longue période - des années 50 au début des années 90 -, au cours de laquelle les différentes classes d'âge du marché du travail considérées ont obtenu leurs diplômes éducatifs formels. Dans la plupart des études conduites à un macroniveau, le système éducatif est traité pour toute cette période comme une "boîte noire", et l'on suppose que sa fonction de production est restée stable, c'est-à-dire que les diplômes formels produits dans les années 60 et 70 sont équivalents en termes de compétences acquises aux mêmes diplômes produits dans les années 80 et 90.

Cette hypothèse implicite ne concorde pas avec l'idée largement répandue que les compétences couvertes par un seul et même diplôme éducatif formel (et, a fortiori, par un seul et même niveau d'éducation formel) ont subi des modifications significatives. En d'autres termes, on a de bonnes raisons de penser que la qualité des produits du système éducatif a changé, non seulement en ce qui concerne le nombre absolu et le pourcentage de diplômés pour les différentes filières éducatives, mais également en ce qui concerne les compétences des diplômés d'une filière éducative donnée (ou des individus ayant atteint un niveau d'éducation donné). Ces changements dans les compétences des titulaires d'un même diplôme sont en partie le reflet de changements dans la répartition originelle des aptitudes à l'entrée dans les filières éducatives. Par exemple, alors que dans les années 50 et 60, pas plus de 30 % d'une classe d'âge allaient au-delà de la scolarité obligatoire, la proportion se situe dans les années 90 aux alentours de 80 % dans la plupart des pays industrialisés. En Allemagne, par exemple, près de 40 % d'une classe d'âge de jeunes s'orientent aujourd'hui vers l'enseignement supérieur, contre environ 10 % seulement dans les années 60.

Ces changements dans la répartition des aptitudes et l'hétérogénéité croissante qui en a résulté à l'entrée ont forcément eu, entre autres, des effets sensibles sur la qualité des *produits* du système éducatif, même dans l'hypothèse de la stabilité de la fonction productive de ce système. En outre, des changements substantiels se sont également opérés dans les trois à quatre décennies écoulées au niveau de la différenciation interne et du fonction-

Débat

Christoph F. Buechtemann

Center for research on innovation and society (C.R.I.S.), Berlin (D) et Santa Barbara (États-Unis)

Les facteurs liés à l'offre ont joué un rôle significatif de moteur de l'expansion de l'éducation. Cela ne signifie cependant pas que les facteurs liés à la demande n'ont pas été dans une très large mesure également moteurs de l'expansion.



“Il est couramment admis que les incidences les plus fortes du changement technologique (...) résultaient à la fois de la diffusion sur une grande échelle de nouvelles technologies de base (...) et, plus récemment, de changements organisationnels de grande portée, tels que la production en flux tendu ou la sous-traitance.”

Débat

“L’une des caractéristiques communes de ces changements est qu’ils ne sont pas seulement à l’origine de professions nouvelles, qui n’existaient pas auparavant, ou d’une augmentation du nombre des personnes exerçant certaines professions, mais qu’ils ont également modifié toutes les exigences en matière de compétences à tous les échelons de la hiérarchie des professions, du niveau de l’exécutant à celui du dirigeant (...)”

nement des systèmes éducatifs (c’est-à-dire dans leur fonction productive).

En fait, dans un grand nombre de pays, l’expansion de l’éducation ne résulte pas seulement de l’élargissement de l’accès aux filières traditionnelles du 2nd cycle de l’enseignement secondaire et de l’enseignement supérieur, mais aussi, dans une large mesure, de la création de nouvelles voies conduisant à un niveau d’éducation supérieur, c’est-à-dire, plus précisément, de la création de filières professionnelles et de l’intégration de l’enseignement professionnel ou “technologique” préexistant (dispensé par exemple dans les écoles professionnelles) dans les structures d’enseignement supérieur.

Tout cela tend à montrer que le type et la qualité des compétences acquises grâce à un diplôme éducatif formel donné, ou à un niveau d’éducation, différeront sans doute fortement suivant que le diplôme a été obtenu dans les années 60 ou dans les années 90, et met donc en doute la notion implicite d’équivalence sous-jacente à l’analyse.

Une autre réserve d’ordre méthodologique concerne la variable centrale de la *demande*, à savoir la *profession*, et l’hypothèse implicite que les changements dans la demande de compétences trahissent un changement dans la structure des professions des actifs occupés. Si l’on utilise des catégories professionnelles générales, l’analyse risque de sous-estimer fortement le rôle des changements dans les exigences en matière de compétences à l’intérieur des catégories professionnelles. Ainsi, en utilisant des catégories professionnelles relativement détaillées, Abramovitz (1993) a pu montrer qu’aux États-Unis l’élévation du niveau d’éducation pourrait en fait être expliquée à près de 75 % uniquement par des changements dans la structure des professions.

On peut émettre des doutes d’ordre plus fondamental quant à la valeur de la profession, telle qu’elle figure dans les enquêtes sur la population, en tant que mesure du changement technologique et, par voie de conséquence, des changements induits par la demande dans les exigences en matière d’éducation et de compétences. Ces doutes reposent sur les conceptions de la nature spécifique du chan-

gement technologique qui avaient cours dans les pays hautement industrialisés dans les deux décennies écoulées.

Il est couramment admis que les incidences les plus fortes du changement technologique durant cette période résultaient à la fois de la diffusion sur une grande échelle de nouvelles technologies de base (avant tout, mais pas seulement, des technologies de l’information) et, plus récemment, de changements organisationnels de grande portée, tels que la production en flux tendu ou la sous-traitance. Ces deux facteurs ont favorisé l’intégration des tâches et l’insistance croissante sur les compétences cognitives, mais aussi sur les compétences en matière de communication sur le lieu de travail. L’une des caractéristiques communes de ces changements est qu’ils ne sont pas seulement à l’origine de professions nouvelles, qui n’existaient pas auparavant, ou d’une augmentation du nombre des personnes exerçant certaines professions, mais qu’ils ont également modifié toutes les exigences en matière de compétences à tous les échelons de la hiérarchie des professions, du niveau de l’exécutant à celui du dirigeant, et, de ce fait, la profession est un indicateur assez peu probant des changements dans la demande de compétences.

Dès lors, on ne saurait conclure, mais seulement débattre de l’idée, que l’offre de formation a un effet déterminant dans l’explication des transformations endogènes des professions.

Arguments en faveur de l’interprétation par la demande

Il a été avancé, dans une approche intéressante et très originale, que la concurrence dans les professions entre les différentes générations est une concurrence entre les diplômés et l’expérience. Toutefois, il est permis de douter de la validité de l’hypothèse sous-jacente de l’équivalence des compétences et des connaissances acquises par l’enseignement formel d’une part, et de l’apprentissage par l’expérience, d’autre part.

Cette conception de l’équivalence est classique dans la théorie du capital humain.



Toutefois les compétences acquises dans le système éducatif et celles qui ont été acquises uniquement sur le tas ont tendance à être par nature foncièrement différentes, elles sont donc difficilement interchangeables, bien qu'elles puissent être complémentaires.

Compte tenu de la direction prédominante du changement technologique, c'est-à-dire du penchant inhérent qui le porte vers l'exigence de compétences cognitives abstraites et la dévalorisation des savoir-faire manuels, tangibles, les compétences acquises dans le système éducatif ont pris de l'importance par comparaison aux compétences acquises par l'expérience, réduisant ainsi l'interchangeabilité des deux formes d'apprentissage. Il semblerait que cela ait des conséquences d'une grande portée pour la compétitivité des individus mieux formés qui entrent sur le marché du travail par comparaison avec leurs homologues qui ont de l'expérience, et cela explique en fait l'absorption rapide des classes d'âge plus jeunes ayant un niveau d'éducation formel plus élevé. Le fait même que l'on relève la même tendance à une absorption rapide dans le système d'emploi des titulaires de diplômes d'enseignement supérieur dans de nombreux pays, malgré leurs infrastructures institutionnelles très différentes, *semblerait indiquer* que les changements technologiques et organisationnels, c'est-à-dire les changements du côté de la demande sur le marché du travail, sont responsables d'une partie des changements dans les niveaux d'éducation de la population en âge de travailler beaucoup plus importante que ne l'indiquerait l'interprétation par l'offre.

Un autre indice de l'importance des forces qui s'exercent du côté de la demande pour l'explication des changements observables dans les schémas d'emploi est fourni par les informations sur les *salaires* relatifs des actifs ayant un haut niveau d'éducation. Toutefois, contrairement à l'interprétation par l'offre, on a peu de preuves d'une diminution des avantages, en termes de salaire, pour les diplômés de l'enseignement supérieur. Au contraire, la plupart des données disponibles pour les années 80 et le début des années 90 mettent en évidence une grande stabilité de la hiérarchie des salaires basée sur les compétences (par exemple en Allemagne),

voire un avantage croissant pour les diplômés de l'enseignement supérieur. Cela permet de penser que la demande de personnel formé à un haut niveau est supérieure à l'offre. Une substitution des personnels moins formés par des personnels mieux formés, qui concorderait avec une interprétation par l'offre, signifierait une diminution des avantages en termes de salaire pour les individus formés à un haut niveau.

On constate cependant dans la plupart des pays membres de l'OCDE une baisse des salaires réels, avant tout au bas de l'échelle des salaires. Si ces tendances en ce qui concerne la rémunération ne reflétaient pas des changements dans la demande de main-d'œuvre, mais plutôt des rigidités dans les mécanismes de définition des salaires, on pourrait s'attendre à une augmentation disproportionnée du taux de chômage des diplômés de l'enseignement supérieur et des actifs mieux formés. Or, c'est l'inverse qui s'est produit dans la plupart des pays membres de l'OCDE.

À l'évidence, il semblerait plutôt que l'existence de pénuries de compétences induites par la demande dans la première moitié des années 80 explique l'absorption rapide pendant la période de référence des diplômés de l'enseignement supérieur, de plus en plus nombreux, et les avantages croissants en termes de salaire pour les personnes formées à un haut niveau. Pour tester la validité de l'interprétation par la demande proposée, il faut également analyser les données sur le chômage par niveau d'éducation et sur les salaires, ainsi que les preuves directes de la mesure dans laquelle les diplômés de l'enseignement supérieur occupent effectivement des emplois exigeant normalement un diplôme supérieur.

Enfin, pour plusieurs raisons, le cas des États-Unis mérite également d'être étudié. Tout d'abord, les États-Unis se distinguent de la plupart des pays européens par le fait que l'enseignement supérieur n'y est pas gratuit et que les droits d'inscription ont dans la plupart des cas fortement augmenté au cours des dix dernières années. On peut donc dire qu'ils se caractérisent par un contexte où les signaux du marché (le coût de l'éducation et les rendements futurs attendus des investissements

Débat

“Le fait même que l'on relève la même tendance à une absorption rapide dans le système d'emploi des titulaires de diplômes d'enseignement supérieur dans de nombreux pays (...) [semblerait indiquer que] les changements (...) du côté de la demande sur le marché du travail sont responsables d'une partie des changements dans les niveaux d'éducation (...) beaucoup plus importante que ne l'indiquerait l'interprétation par l'offre.”

“À l'évidence, il semblerait (...) que l'existence de pénuries de compétences induites par la demande dans la première moitié des années 80 explique l'absorption rapide pendant la période de référence des diplômés de l'enseignement supérieur, de plus en plus nombreux, et les avantages croissants en termes de salaire pour les personnes formées à un haut niveau.”



“Les tendances analysées (...) impliquent un transfert des coûts de production des compétences du secteur privé (où sont produites les compétences basées sur l'expérience) vers le secteur public et les individus (...).”

Débat

dans le capital humain) jouent un rôle plus important dans les décisions individuelles en matière d'éducation et les comportements de formation.

En second lieu, et ceci découle peut-être du premier point, l'évolution des effectifs de l'enseignement supérieur dans les 15 dernières années diffère nettement de celle que l'on a pu observer dans la plupart des pays d'Europe. Après une augmentation notable dans les années 70, le nombre des entrants dans l'enseignement supérieur est resté stationnaire au début des années 80, reflétant une diminution dans la seconde moitié des années 70 des avantages dont étaient assortis les diplômes supérieurs en termes de salaire. Dans les années 80, ces avantages ont fortement augmenté pour les titulaires d'un diplôme supérieur (*college*), ce qui est l'indice d'une grande réceptivité du marché aux compétences de haut niveau, qui contraste avec la situation rencontrée dans la plupart des pays d'Europe.

L'expérience des États-Unis montre cependant aussi que les décisions en matière d'éducation et les comportements réagissent aux changements dans la demande avec un décalage considérable dans le temps. Cela semblerait indiquer que l'évolution du marché des compétences de niveau supérieur doit être étudiée sur une période longue.

Changement dans les coûts

Les tendances analysées dans l'étude qui fait l'objet de l'article précédent impli-

quent un transfert des *coûts* de production des compétences du secteur privé (où sont produites les compétences basées sur l'expérience) vers le secteur public et les individus, le secteur public prenant en charge le financement de l'enseignement supérieur, et les individus, sinon les coûts directs (par exemple, les frais d'inscription), tout au moins les *coûts d'opportunité* occasionnés par le prolongement de leur séjour dans le système éducatif. Plusieurs auteurs ont avancé l'argument convaincant que ces coûts d'opportunité diminuent fortement lorsque le chômage est élevé. Ce fait peut constituer une raison importante de la “coalition consensuelle” entre les responsables politiques (qui veulent maintenir le taux de chômage à un niveau bas), les individus (consommateurs de l'éducation gratuite) et les employeurs (qui récoltent les bénéfices/gains d'efficacité générés par les compétences de haut niveau fournies gratuitement par l'État). Toutefois, il est fondé de penser que ce consensus risque de se fragiliser: pour les employeurs, en particulier, la question essentielle est de savoir si les salaires sont conditionnés par les diplômes éducatifs formels (et non pas par le profil de l'emploi). Si les employeurs voient peut-être d'un bon œil le relâchement du lien entre le salaire et le diplôme formel (en particulier lorsqu'il y a surabondance de diplômés de l'enseignement supérieur), ce relâchement affaiblit la position des actifs intégrés et de leurs représentants (les syndicats), qui peuvent craindre une pression sur leur salaire (ou, dans le pire des cas, une substitution) de la part des nouveaux entrants très qualifiés.



Diplômes ou compétences?

Introduction

Les travaux de recherche de Louis Mallet exposés dans l'article précédent ("Diplômes et marché du travail: résultats et questions"), ainsi que les travaux de ses collaborateurs sont au plus haut point provocateurs et choquants, dans un sens positif. En effet ils font réfléchir et amènent à réévaluer l'adéquation des réponses des structures et processus d'enseignement et de formation aux besoins changeants de l'économie en matière de compétences. L'école et l'université produisent un nombre croissant de diplômés de haut niveau. Le problème mis au jour par les recherches est la diffusion apparemment très homogène des plus qualifiés dans différentes professions.

La question soulevée est de savoir si cette consommation croissante de main-d'œuvre hautement qualifiée par les entreprises est véritablement induite par les besoins de compétences. Les entreprises emploient-elles des personnes plus qualifiées uniquement "parce qu'elles sont là"? Cette question en amène une autre: les ressources consacrées à l'enseignement et à la formation sont-elles mal ciblées? Ce qui revient à se demander si les investissements importants consentis par les pouvoirs publics pour étendre l'enseignement supérieur en Europe étaient vraiment nécessaires.

L'un des problèmes posés par la discussion des questions soulevées est que nous prenons conscience de la difficulté d'expliquer rationnellement d'une manière générale comment et pourquoi les besoins de qualifications des entreprises ont changé au cours des dix dernières années. Il est beaucoup plus facile d'étudier l'offre de personnel qualifié sur le marché du travail que les changements dans la demande de qualifications de l'économie. L'interprétation donnée par Louis Mallet

des raisons des changements observés dans cette demande est une manière d'expliquer l'homogénéité de la diffusion observée. Mais il y a d'autres explications possibles.

Changement dans le contenu de l'emploi

Les recherches de Louis Mallet portent sur une période caractérisée par des changements considérables dans ce que nos économies produisent et dans la manière dont elles le produisent. Beaucoup d'emplois se sont transformés du tout au tout durant cette période et tout le monde s'accorde à penser que le changement ne marquera pas le pas, mais se poursuivra au même rythme, voire ira en s'accéléralant. Alors que les économistes en sont encore à discuter des rôles relatifs des différents facteurs à l'origine de ces changements, on a maintenant beaucoup de preuves convaincantes étayant ce point de vue largement répandu, "dicté par le bon sens", selon lequel les facteurs décrits ci-dessous ont leur importance.

Tout d'abord, une meilleure exploitation des technologies de l'information et des systèmes de contrôle à puce a contribué à réduire les opérations de routine non qualifiées. En second lieu, la concurrence au niveau national dans les secteurs marchands et non marchands de l'économie, qui pousse à améliorer la variété et la qualité des biens et des services, et à le faire plus rapidement, explique une grande partie de l'augmentation de la demande d'actifs mieux formés. Dans les secteurs marchands, la concurrence s'est amplifiée dans la foulée de la mondialisation. Elle oblige les entreprises à accroître leur efficacité pour être compétitives sur les marchés internationaux et à veiller à recruter une main-d'œuvre possédant les qualifications dont elles ont



Hilary Steedman

Secrétaire générale et chargée de recherche au National Institute of Economic and Social Research, Londres

Débat

L'école et l'université produisent un nombre croissant de diplômés de haut niveau. La question soulevée est de savoir si cette consommation croissante de main-d'œuvre hautement qualifiée par les entreprises est véritablement induite par les besoins de compétences. Les entreprises emploient-elles des personnes plus qualifiées uniquement "parce qu'elles sont là"? D'une manière générale, les employeurs continuent de recruter un nombre croissant de personnes plus qualifiées et de les payer plus que les moins qualifiées. Il nous faut admettre que c'est là un choix rationnel et nous devons à présent essayer de mieux comprendre les raisons de ce choix.



“Il est important de rappeler que, même si l’offre de diplômés de haut niveau a massivement augmenté dans les dix à quinze dernières années, les diplômés sont aujourd’hui encore en moyenne mieux payés que les non diplômés.”

Débat

besoin et à utiliser pleinement ces qualifications.

Des changements considérables se sont aussi opérés dans les secteurs non marchands, en particulier dans le secteur des services. La privatisation des monopoles d’État et l’institution de marchés internes ont également poussé certaines branches du secteur des services à améliorer leurs performances. En résumé, la période de dix ans couverte par l’étude se caractérise par une âpre concurrence entre les entreprises. Peut-on imaginer que les entreprises ont, par exemple, recruté davantage de diplômés et les ont rémunérés comme tels par plaisir, par ignorance ou par distraction? Il est important de rappeler que, même si l’offre de diplômés de haut niveau a massivement augmenté dans les dix à quinze dernières années, les diplômés sont aujourd’hui encore en moyenne mieux payés que les non diplômés.

Exemples de diminution de la demande de personnel peu qualifié

Il est utile d’étudier quelques exemples des types de changement mentionnés plus haut, ainsi que leur incidence, pour les actifs, sur le contenu de leurs emplois et sur les compétences requises pour ces emplois. Ces exemples ont été recueillis dans des entreprises visitées en Suède et en Angleterre au cours des deux ou trois années écoulées et dans une étude du NIESR sur les emplois occupés par les diplômés en Angleterre, dont le nombre a fortement augmenté récemment (Mason, 1995).

La Compagnie anglaise de distribution d’eau illustre la manière dont les changements organisationnels et technologiques ont réduit la demande de personnel peu qualifié. En Angleterre, le service des eaux a été privatisé à la fin des années 80 et il a tendance à considérer son histoire en deux époques: avant et après la privatisation. On pourrait penser que ce service public a été peu touché par les changements technologiques et organisationnels. En fait, c’est l’inverse qui s’est produit.

Il ne fait pas de doute que la privatisation a accéléré une tendance qui ne s’était développée que lentement jusqu’alors. Avant la privatisation, dans les années 50 et 60, exception faite des cadres, le personnel du secteur n’avait pas de formation scolaire et était occupé essentiellement à des activités manuelles.

Dans les années 90, sous l’effet conjugué d’un certain nombre de facteurs, les compétences requises pour travailler dans le secteur de l’eau ont changé. De ce fait, ceux qui n’avaient pas la faculté d’apprendre et d’améliorer leurs compétences ont dû quitter le secteur et les connaissances de base en lecture, calcul et écriture des candidats aux emplois dans le service des eaux ont désormais été testées. Les normes de qualité de l’eau beaucoup plus sévères établies par la Commission européenne constituent le premier de ces facteurs. Le deuxième est le niveau technologique beaucoup plus élevé des systèmes de commande, avec l’emploi du micro-ordinateur pour la supervision de tous les stades du traitement des eaux et l’information sur le processus.

Depuis la privatisation, les effectifs des services de distribution d’eau de la compagnie ont été réduits de moitié, passant de 10 000 à 5000 personnes, alors que la qualité de l’eau et sa quantité se sont accrues. L’objectif est d’amener le personnel restant à un niveau de compétence professionnelle reconnu. L’exemple de la Compagnie des eaux est représentatif de la nécessité de relever le niveau minimum des connaissances en lecture, écriture et calcul et d’être apte à suivre une formation. Une grande partie des observations qui ont été faites en ce qui concerne les compétences des opérateurs du secteur de l’eau s’applique également à l’industrie de transformation en général et corrobore ce qui a été observé, par exemple, dans l’industrie du papier à la fin des années 80.

Le changement le plus fondamental dans les exigences du secteur de l’eau en matière de compétences réside dans le fait que, pour pouvoir être embauché, il faut désormais justifier de connaissances en lecture, écriture et calcul. Il ne s’agit pas là d’une exigence posée uniquement par l’entreprise, mais aussi d’une condition que doit remplir l’entreprise pour avoir l’autorisation de fonctionner.

“Dans les années 90, sous l’effet conjugué d’un certain nombre de facteurs, les compétences requises pour travailler dans le secteur de l’eau ont changé. De ce fait, ceux qui n’avaient pas la faculté d’apprendre et d’améliorer leurs compétences ont dû quitter le secteur et les connaissances de base en lecture, calcul et écriture des candidats aux emplois dans le service des eaux ont désormais été testées.”



Le travail des opérateurs ne consiste plus à observer le passage de l'eau dans l'installation ou à la goûter, mais à interpréter les informations alphanumériques transmises aux terminaux par les systèmes de tests automatisés. L'opérateur ne doit pas seulement être capable de lire les informations affichées sur l'écran de son ordinateur et de les comparer avec la documentation imprimée, il doit aussi les interpréter correctement et décider des mesures à prendre le cas échéant. Il n'interprète plus des phénomènes physiques par les sens, mais à partir de la représentation abstraite de ces phénomènes. Avant la privatisation, les consommateurs devaient s'accommoder de variations dans la pression et même dans la couleur de leur eau, et les opérateurs n'avaient rien d'autre à faire qu'à veiller à ce que l'eau qui s'écoulait dans les canalisations fût le plus régulièrement possible propre et saine.

Aujourd'hui, puisque les autorités chargées de la réglementation exigent des compagnies de distribution d'eau un haut niveau de qualité en permanence, l'opérateur doit réagir immédiatement aux variations physiques imprévisibles détectées et représentées sous une forme abstraite, et prendre les mesures qui s'imposent. À ce niveau de base, les compétences exigées des opérateurs doivent être claires, simples et sans imprévus et la technologie de contrôle doit être adaptée, afin d'empêcher l'opérateur de prendre toute mesure autre que les interventions de routine. Tout impondérable doit être renvoyé au niveau de supervision suivant. Mais même dans ce cas, le coût de l'apprentissage est élevé. Tous les agents des services de traitement des eaux ont suivi ou suivent entre six semaines et trois mois de formation sur le tas pour atteindre le niveau de qualification demandé pour l'industrie nationale. En outre, la technologie employée actuellement étant d'ores et déjà obsolète, ils devront nécessairement suivre une formation continue pour s'adapter aux nouvelles technologies qui la remplaceront progressivement. Donc, même à ce niveau relativement élémentaire, il est important pour le bilan de l'entreprise que le personnel soit capable d'apprendre rapidement.

Au niveau de qualification intermédiaire, le patron d'une entreprise suédoise d'en-

retien et de réparation d'ordinateurs personnels et de matériel informatique d'une marque connue a insisté sur l'incertitude et l'imprévisibilité croissantes et a souligné l'importance de l'aptitude à trouver rapidement les bonnes solutions. Au plus fort de la récession, au début des années 90, l'entreprise ne pouvant plus vivre en travaillant pour une seule marque, elle a accepté de se lancer dans la réparation et le dépannage de divers matériels de communication électronique de différents constructeurs. Jusque-là, le travail des techniciens était assez standardisé et répétitif. Pour réparer un matériel, il leur suffisait de consulter le manuel de ce matériel et de suivre les instructions données. Le jour où l'entreprise s'est diversifiée, ils ont dû aussi réparer un matériel pour lequel ils n'avaient pas de manuel et ne disposaient que de peu d'indications sur les moyens de se procurer les informations nécessaires.

Auparavant, ce dont l'entreprise avait besoin, c'était de personnel capable d'effectuer des travaux de routine, en s'aidant de manuels et en suivant des procédures bien définies. Désormais, elle a besoin de personnes capables de rechercher des solutions à des problèmes qu'elles n'ont jamais rencontrés. Elle a besoin de personnes capables d'acquiescer du jugement, l'aptitude à rechercher des solutions par elles-mêmes et l'esprit d'initiative.

Ces observations se retrouvent dans une étude sur le "choc" de la production de diplômés au Royaume-Uni (Mason, *op. cit.*), motivée par la montée en flèche des effectifs de l'enseignement supérieur depuis la fin des années 80. En effet, le pourcentage des jeunes d'un groupe d'âge entrant dans l'enseignement supérieur était en 1992 deux fois plus élevé (30 %) qu'en 1982. Cette étude avait pour but de recueillir des informations sur les activités exercées par ces nombreux jeunes et elle a montré que:

- dans les industries de transformation, les produits à valeur ajoutée assez élevée et les nouvelles technologies exigent un niveau de qualification qui n'était pas nécessaire auparavant;
- dans les grandes entreprises de services (secteur financier), l'élargissement marqué de la gamme des services finan-



Débat

“(...) certains diplômés de l’enseignement supérieur ont des emplois ne nécessitant pas ce type de diplôme et leur salaire est supérieur ou égal à celui des non diplômés. Toutefois (...) il existe des cas où le recrutement de diplômés pour des emplois de non diplômés signifie un changement de la demande en fonction de l’offre.”

“Dans un certain nombre de pays d’Europe, notamment en France, en Suède et au Royaume-Uni, les employeurs estiment que les compétences dispensées à l’école et par la formation initiale ne sont pas celles qui sont nécessaires pour développer chez tous les salariés la faculté d’apprendre assez vite et assez souvent en vue de suivre le rythme des changements technologiques et organisationnels. (...) Qu’il ait lieu dans le milieu de travail ou à l’extérieur, cet apprentissage représente un poste de coût croissant pour les entreprises. On pourrait considérer que la substitution des moins qualifiés par les plus qualifiés fait partie d’une stratégie de réduction de ces coûts.”

“Les employeurs interprètent probablement les qualifications comme des indices de la faculté d’apprendre, plutôt que comme des indicateurs du savoir acquis.”

ciers proposés par les banques a amené à demander d’être capable d’assimiler, de traiter et d’exploiter de nombreuses informations diverses et changeant rapidement dans le contexte des services aux particuliers;

□ certains diplômés de l’enseignement supérieur ont des emplois ne nécessitant pas ce type de diplôme et leur salaire est supérieur ou égal à celui des non diplômés. L’étude de Mason laisse toutefois entendre qu’il existe des cas où le recrutement de diplômés pour des emplois de non diplômés signifie un changement de la demande en fonction de l’offre. Comme l’explique un dirigeant,

“l’affectation de personnel plus diplômé à des emplois peu qualifiés [par exemple, service d’assistance par téléphone] permet d’améliorer le niveau de performance ... Ils [les diplômés] s’expriment de manière plus intelligible, ils comprennent mieux certains aspects de leur travail [par exemple, la vente croisée (‘cross-selling’) de produits différents] ...”

Lorsqu’elles quittent l’école, beaucoup de jeunes filles s’orientent vers un emploi de secrétaire. Dans ce domaine également, les compétences exigées ont fortement changé. Cette profession est particulièrement intéressante, en ce sens que si autrefois les secrétaires étaient en majorité peu formées ou diplômées, elles ont aujourd’hui dans une mesure croissante suivi un enseignement général, et surtout une formation et un enseignement professionnels, plus longs.

Le travail de secrétaire a toujours été moins répétitif et comporté plus d’imprévu que beaucoup d’autres activités de bureau et de professions administratives analogues. Ces dernières années toutefois, les trois grands facteurs influant sur la demande de qualifications l’ont transformé, à savoir les nouvelles technologies de l’information, la mondialisation des affaires et la concurrence croissante entre les entreprises sur le plan de la qualité des services. Ce nouveau climat signifie que les dirigeants se partagent souvent les secrétaires et qu’ils sont plus souvent en déplacement, tout en continuant à travailler en dehors de leur bureau grâce aux moyens de communication modernes (téléphone portable, modem et Internet).

Différentes configurations de situations de concurrence et d’innovations technologiques rapides rehaussent l’importance de la capacité d’apprendre vite en travaillant. On attend des secrétaires qu’elles soient performantes, mais aussi qu’elles s’adaptent très vite aux nouvelles technologies, qu’elles utilisent toutes les possibilités de ces technologies, qu’elles gèrent le temps et les informations avec efficacité, et qu’elles prennent certaines décisions de leur propre chef, sans en référer à leurs supérieurs.

On relève dans tous ces exemples un thème commun: à tous les niveaux de qualification, il faut que les actifs apprennent et actualisent leurs connaissances presque continuellement, et certainement plus souvent qu’il y a peu de temps encore.

Dans un certain nombre de pays d’Europe, notamment en France, en Suède et au Royaume-Uni, les employeurs estiment que les compétences dispensées à l’école et par la formation initiale ne sont pas celles qui sont nécessaires pour développer chez tous les salariés la faculté d’apprendre assez vite et assez souvent en vue de suivre le rythme des changements technologiques et organisationnels. Dès lors que ces aptitudes sont devenues essentielles pour la survie d’une entreprise, ceux qui n’ont pas la faculté d’apprendre, sur le lieu de travail comme en dehors, constituent un “passif” financier. Qu’il ait lieu dans le milieu de travail ou à l’extérieur, cet apprentissage représente un poste de coût croissant pour les entreprises. On pourrait considérer que la substitution des moins qualifiés par les plus qualifiés fait partie d’une stratégie de réduction de ces coûts. On peut penser qu’un salarié ayant un haut niveau de qualification apprendra plus rapidement que celui qui n’a pas suivi une formation poussée. À court et à moyen terme, cet investissement serait très payant en termes d’économie de coûts d’apprentissage. Les employeurs interprètent probablement les qualifications comme des indices de la faculté d’apprendre, plutôt que comme des indicateurs du savoir acquis.

Quelle peut être l’incidence de ce genre de situation sur l’emploi? Il peut y avoir trois types d’incidence, qui peuvent tous cadrer avec les données de l’étude. Le



premier est le départ volontaire ou la mise à la retraite anticipée des salariés manquant de flexibilité et d'autonomie. L'entreprise recruterait pour les remplacer des personnes d'un niveau plus élevé ou ferait suivre aux salariés des actions de perfectionnement pour relever leur niveau de compétence. C'est cette stratégie qui a été adoptée au Royaume-Uni par la Compagnie des eaux.

Une autre option consiste à recruter au niveau de compétence immédiatement supérieur et à réserver les travaux plus répétitifs aux employés moins qualifiés, comme le fait l'entreprise suédoise. Une troisième possibilité consiste à modifier profondément la stratégie de recrutement et à affecter des diplômés aux emplois d'ouvrier/employé qualifié, par exemple d'agent de production, mais avec des responsabilités très différentes: ce cas est décrit par Mason (*op.cit.*), et c'est ce qui s'est produit au Royaume-Uni pour certains emplois de secrétaire.

Comme on a pu le constater, l'exigence de flexibilité et d'autonomie face à l'incertitude (quant aux changements technologiques et organisationnels) est répandue et ne se rencontre pas seulement dans quelques industries de pointe, mais aussi dans diverses professions du secteur tertiaire (Employment Institute, Sussex). Les conclusions de l'étude de Louis Mallet pourraient être interprétées à la lumière des travaux de recherche mettant en re-

lief un besoin croissant de compétences à apprendre dans nombre de secteurs.

Pourquoi payer davantage?

Cela signifie-t-il que la production des systèmes d'enseignement et de formation des pays concernés est satisfaisante? Non, bien entendu. Les représentants des employeurs et des salariés de la plupart des pays d'Europe n'ont que très peu de possibilités d'influer sur ce qui se passe dans les établissements d'enseignement et les centres de formation qui dispensent la plupart de ces compétences. Dans un certain nombre de pays d'Europe, dont le Royaume-Uni, ils ont d'ailleurs précisé récemment qu'il y avait à maints égards un hiatus entre les compétences produites par l'école et les besoins changeants dans ce domaine. L'étude elle-même montre que les employeurs apprécient aujourd'hui encore l'expérience des salariés plus âgés, de même que l'élévation du niveau de qualification des jeunes. Il n'y a donc pas lieu d'être content de soi. Mais les employeurs font généralement des choix qu'ils estiment profitables pour leur entreprise. Ils continuent de recruter un nombre croissant de personnes plus qualifiées et de les payer plus que les moins qualifiées. Il nous faut admettre que c'est là un choix rationnel et nous devons à présent essayer de mieux comprendre les raisons de ce choix.



**Gunnar
Eliasson**

KTH, Département
d'Économie indus-
trielle et de Gestion,
Stockholm, Suède



Diplômes, signaux sur le marché de l'emploi et affectation des compétences

La capacité de se redéfinir intellectuellement sur le poste de travail est de plus en plus demandée par le marché de l'emploi, notamment dans les industries de production soumises à une concurrence intense et à une mutation rapide des technologies. Dans la mesure où les diplômes reflètent ces capacités intellectuelles, il s'agit d'un élément qui souligne de manière positive le développement industriel, déjà bien visible aux États-Unis, qui devrait être encouragé et non pas contesté.

Débat

Introduction

La connaissance est le facteur de production dominant. La connaissance améliore la productivité de tous les autres facteurs de production, tels que les heures de travail et les machines (Eliasson, 1989). Une heure de travail peut-elle générer une valeur économique quelconque si elle ne comporte pas une dose importante de compétence? Difficilement.

Cette observation débouche sur quatre conclusions:

□ L'affectation de compétence est la grande préoccupation du marché de l'emploi, qui mériterait davantage l'appellation de *marché de la compétence* (Eliasson, 1994a). De ce fait, la performance économique à tous les niveaux dépend de manière significative de la capacité du marché de l'emploi d'affecter cette compétence.

□ La compétence fait partie de l'être humain, et elle est largement *tacite* et difficile à communiquer. Mais comment un marché peut-il allouer une qualité dont il ignore largement le contenu? Un tel marché présentera toutes sortes de lacunes. Par exemple, ceux qui ont moins de compétences auront tout intérêt à cacher cette information (Akerlof, 1970).

□ Les employeurs se soucieront de rendre plus explicites les compétences tacites de candidats à un emploi, par exemple grâce à la certification.

□ Parmi les détenteurs de compétences élevées, la demande d'une reconnaissance explicite des qualifications par des *diplômes* augmentera, puisqu'il s'agira d'une "étiquette" permettant d'améliorer leur statut sur le marché de l'emploi.

L'utilisation plus vaste de signaux tels que les diplômes pourrait conduire soit vers un marché de l'emploi plus informé, soit, au contraire, vers un marché de l'emploi désinformé et constituant un facteur de division sociale.

La certification des caractéristiques du capital humain fait l'objet d'un débat technique et d'une controverse depuis des années. Dans quelle mesure les diplômes peuvent-ils refléter de manière réaliste les qualités demandées à la main-d'œuvre? Dans quelle mesure l'augmentation du nombre de personnes qualifiées sur le marché de l'emploi européen au cours de ces trente dernières années (Mallet, 1997; voir également article page 59) reflète-t-elle une nouvelle situation de l'offre et de la demande de diplômes, distincte de la situation correspondante de l'offre et de la demande de capital humain utile?

Diplômes ou qualifications?

Mallet observe que s'il y a eu une augmentation importante des niveaux d'éducation tels qu'ils se traduisent dans les diplômes et la certification à travers l'Europe, et notamment pour les emplois faiblement qualifiés, l'éducation continue au-delà de la scolarité obligatoire (telle qu'elle est mesurée) semble avoir joué un rôle relativement insignifiant au cours de la même période (en gros les années 80, cette période commençant dans certains pays avant 1980 et s'étendant dans d'autres jusque dans les années 90). Les pays examinés sont la France, l'Allemagne, les Pays-Bas, l'Italie, l'Espagne et le Royaume-Uni.



Négociateur des compétences tacites

Pour répondre à ces questions difficiles, il faut une approche théorique. Mais il existe différents modèles théoriques, en partie incohérents et en partie se chevauchant, parmi lesquels il faut choisir, et chacun présente des éléments qui correspondent à la réalité.

Négociateur des compétences tacites dont le contenu est largement inconnu de l'acheteur pose des problèmes singulièrement difficiles. Au cours des vingt dernières années, les "signaux sur le marché de l'emploi" sont devenus un thème central dans l'économie de l'emploi et de l'éducation (Stiglitz, 1972; Arrow, 1973; Spence, 1974). Cette théorie dite du filtre était bien connue des éducateurs bien avant d'être discutée par les économistes. Elle a été en partie formulée pour contester les conclusions extrêmes tirées par la théorie du capital humain, alors (et toujours) dominante (Becker, 1964; Mincer, 1958), qui avait été mise à l'essai et étayée par d'innombrables "tests" économétriques, et qui assumait implicitement qu'il n'existait pas de tel filtre. La théorie du filtre a eu pour corollaire l'idée que sur le marché de l'emploi, comme sur le marché des automobiles d'occasion, on trouve une bonne quantité de "camelote" (Greenwald, 1986).

Rendre visibles les qualités tacites que possèdent les êtres humains est depuis longtemps une préoccupation des éducateurs, et il existe une vaste littérature sur les méthodes de test et de certification qui concernent ce problème. Leurs conséquences sociales sont cependant contestées et il n'existe guère de consensus entre les experts sur la valeur de ces tests, notations et certificats en tant que traductions fiables des qualités humaines. Mais surtout, la validité de toute notation d'une entité aussi extraordinairement hétérogène que le capital humain peut facilement être contestée. Mallet, quant à lui, choisit une version institutionnellement moins bien définie des deux théories, dans laquelle les facteurs exogènes exercent une influence forte sur l'offre et la demande du marché de l'emploi. Il évoque la nature multifonctionnelle et conflictuelle de l'éducation, l'inadéquation entre l'éducation et l'emploi et les éléments politiques qui pèsent sur l'école,

pour conclure que "l'éducation ne peut se réduire à un problème strictement économique". Selon Mallet, ce fait pointe vers une explication exogène - au moins en partie - de la demande d'éducation et de formation. Cette approche plus globale cherche une explication en dehors des théories du capital humain et du filtre, ainsi que de l'approche des années 60, une époque où les planificateurs voulaient prévoir les postes vacants et adapter l'offre d'éducation à ces besoins révélés par leurs calculs.

Une expansion énorme des diplômés

Comment peut-on expliquer l'énorme expansion des diplômés au cours des trente dernières années dans tous les pays européens? Les niveaux de compétence et d'éducation ont-ils augmenté dans la même mesure? Et, dans l'affirmative, y a-t-il eu une demande croissante correspondante pour la même offre de compétence formelle? Ou sommes-nous simplement en train d'observer un exemple de signaux erronés sur le marché de l'emploi?

L'approche de Mallet *et alii* sur la première question est ambitieuse, c'est le moins qu'on puisse dire. Les études ambitieuses sur des problèmes économiques importants de la société sont cependant très rares, et cette remarque doit donc être comprise dans un sens positif. Mais les grands projets ambitieux doivent être très prudents dans la théorie préalable qu'ils retiennent pour étayer leur interprétation des faits.

L'approche de Mallet consiste à organiser pour les six pays et pour en gros la même période de dix ans des ensembles de données concernant les caractéristiques d'emploi, d'éducation et d'âge (= expérience) des individus.

La recherche étudie d'abord la répartition du nombre accru de personnes différemment qualifiées sur les catégories d'emplois des systèmes de production des six pays. Elle conclut que les niveaux de qualification formelle ont augmenté d'une manière générale dans chaque catégorie d'emploi, et tout particulièrement dans les catégories faiblement qualifiées. Cette

Débat

"Rendre visibles les qualités tacites que possèdent les êtres humains est depuis longtemps une préoccupation des éducateurs (...). Leurs conséquences sociales sont cependant contestées et il n'existe guère de consensus entre les experts sur la valeur de ces tests, notations et certificats en tant que traductions fiables des qualités humaines".



“Ce schéma refléterait (...) une compétition peu souhaitable entre les générations, (...) au bénéfice des jeunes qui ne sont pas forcément plus compétents, mais ont de meilleurs diplômes que l'ancienne génération, sans certification, mais expérimentée lors du processus de recrutement. Nous trouverions ainsi une sur-représentation des personnes d'âge moyen, mais pas nécessairement moins compétentes parmi les chômeurs. Cette situation serait (...) génératrice d'exclusion sociale. (...) Mais ce n'est pas un troisième type d'explication institutionnelle (...). C'est un cas évident de sélection négative dans le cadre de l'hypothèse du filtre”.

Débat

étude observe également que la présence croissante de diplômés dans le processus de sélection peut avoir bloqué l'accès au marché de l'emploi et aux occasions de perfectionnement professionnel sur le tas pour la partie la moins formellement qualifiée de la main-d'œuvre. En émettant l'hypothèse que la production ne nécessite pas autant d'éducation formelle que celle dispensée par la formation professionnelle, les auteurs se demandent si nous n'observons pas une situation de suréducation en Europe, ainsi qu'une demande de travailleurs non qualifiés maintenue artificiellement faible.

Cette hypothèse serait très intéressante si elle permettait de démontrer qu'un recours accru aux diplômes officiels ne constitue pas un outil efficace pour affecter la compétence sur le marché de l'emploi. Supposons que les diplômes ne reflètent pas les compétences nécessaires pour un emploi, mais favorisent au contraire les personnes fortement diplômées et handicapent les personnes compétentes sans diplômes au moment du recrutement, générant ainsi une inflation des investissements dans des diplômes inutiles. Cependant, ce n'est pas à cela que les chercheurs pensent. Si cette hypothèse s'avérait empiriquement crédible, elle fournirait une explication au chômage élevé et persistant en Europe, notamment parmi les non-diplômés, ainsi qu'à l'élargissement rapide de l'éventail de la répartition des revenus en Europe. Ce schéma refléterait également une compétition peu souhaitable entre les générations qu'évoque Mallet, au bénéfice des jeunes qui ne sont pas forcément plus compétents, mais ont de meilleurs diplômes que l'ancienne génération, sans certification, mais expérimentée lors du processus de recrutement. Nous trouverions ainsi une sur-représentation des personnes d'âge moyen, mais pas nécessairement moins compétentes parmi les chômeurs. Cette situation serait, selon Mallet, génératrice d'exclusion sociale. Il s'agit là d'une hypothèse parfaitement raisonnable qui doit être étudiée. Mais ce n'est pas un troisième type d'explication institutionnelle, comme l'affirme Mallet. C'est un cas évident de sélection négative dans le cadre de l'hypothèse du filtre.

Il peut être utile de prolonger l'éducation, par exemple pour les personnes moins douées, mais pour des raisons en-

tièrement différentes de celles qui sont avancées. Plutôt que d'augmenter les compétences certifiées des travailleurs moins doués et de lutter ainsi contre l'exclusion sociale, selon l'hypothèse de la suréducation une telle méthode reviendrait à dévaluer le système des diplômes en tant qu'indicateurs ou signaux de compétence. Il y aurait là un mauvais usage du système éducatif et des ressources publiques, même si les efforts entrepris pour démontrer l'existence de liens entre l'éducation et la productivité ne sont pas confirmés empiriquement. Dans ce cas, il y a sans doute beaucoup à apprendre des États-Unis, comme le confirme Buechtemann (voir page 65).

Les emplois exigent des travailleurs plus compétents

Steedman (voir page 69) est réservée par rapport à l'idée de la suréducation. Une série d'études, et notamment d'études de cas, ont révélé une demande accrue de travailleurs hautement qualifiés (sur le plan formel), à la fois pour des emplois auparavant occupés par des travailleurs non qualifiés et pour de nouveaux emplois. Cette demande accrue de travailleurs plus qualifiés résulte de la privatisation et du renforcement de la compétition sur des marchés qui accordent une prime au petit nombre de personnes qualifiées qui remplacent un grand nombre de travailleurs non qualifiés. Cette hypothèse est incontestablement corroborée par le cas des États-Unis, où l'on ne constate guère de diminution de cette prime au salaire dont bénéficient les personnes fortement diplômées, comme le montre Buechtemann. Mais les économies européennes génèrent-elles une augmentation suffisante de production de pointe exigeant une main-d'œuvre fortement éduquée et qualifiée?

Les observations de Buechtemann traduisent plutôt l'expérience du marché de l'emploi américain et la tradition de recherche de ce pays. Cet auteur recommande aux chercheurs européens de faire preuve de prudence lorsqu'ils incluent le cas américain dans leurs études, puisque l'expérience américaine est très différente, notamment du fait de l'existence d'un système d'enseignement supérieur à



financement privé et d'un marché de l'emploi (fonctionnant comme un marché) qui impose une forte rationalité économique aux individus, pour leur éducation et pour leurs décisions en matière de recherche d'emploi. Mais surtout, nous devrions attendre du système éducatif américain qu'il promeuve la certification qui génère des primes de rémunération élevées et durables. Mais nous devrions également attendre des marchés de l'emploi américains qu'ils accordent davantage de poids à la certification qui traduit les qualifications et compétences mieux qu'un marché de l'emploi où la concurrence est moins sévère. Le résultat global de cette situation pourrait être une répartition plus vaste des revenus correspondant mieux à la répartition des compétences, mais non pas l'exclusion sociale que décrit Mallet. L'Europe connaîtrait l'exclusion sociale parce que l'absence de diplômes au bas de l'échelle pourrait de manière erronée signaler une faible compétence. C'est probablement ce qui explique la forte augmentation des diplômes pour les emplois de faible qualification.

Le problème de l'éducation s'accompagne indiscutablement d'éléments politiques, et une théorie économique est incontestablement nécessaire pour en faire le tri. Comme nous le savons tous, plus les ensembles de données présentent de variations, et mieux nous arrivons à faire la distinction entre les différentes explications retenues. Inclure les informations relatives aux États-Unis dans l'analyse augmenterait cette variation. Et il existe certainement davantage de possibilités théoriques, ou du moins de variations à prendre en compte avant de trancher en faveur d'une approche théorique dans le contexte de ce projet de recherche important et ambitieux.

Mais avant de tenter une interprétation un peu différente, il faut dire quelques mots sur la nature de la compétence telle qu'elle est fournie et demandée par le marché de l'emploi.

La nature du capital de compétence

Le capital de compétence représente l'un des nombreux éléments de la production, mais c'est le plus important. C'est le fac-

teur dominant, qui détermine les caractéristiques de productivité de tous les autres facteurs de la production (Eliasson, 1989). La compétence est inhérente aux individus ou aux équipes. On définit adéquatement une entreprise comme une *équipe compétente* (Eliasson, 1990). La négociation sur la compétence se fait sur les marchés de l'emploi (à la fois internes et externes) et sur les marchés des fusions et acquisitions (M&A, Eliasson, 1991). Cette négociation sur le capital humain a connu une importance croissante depuis une vingtaine d'années avec l'apparition de petites entreprises de pointe et fortement concurrentielles. Si elle est l'élément dominant, la compétence humaine se distingue des autres formes de capital uniquement par la place qu'elle occupe. Les quatre principales caractéristiques, particulièrement importantes, du capital de compétence sont les suivantes:

- son hétérogénéité;
- sa redondance pour chaque application;
- sa valeur en fonction et en dépendance de son affectation;
- sa relativité (Eliasson, 1994a).

Alors qu'une machine est normalement spécialisée dans un nombre très limité de tâches, les connaissances d'un être humain présentent une immense *hétérogénéité*, et par conséquent une *redondance* permanente dans toutes ses applications. Un être humain peut exercer d'innombrables tâches. Pour chacune, il n'emploie cependant qu'une petite partie des compétences totales qu'il possède, les autres restant redondantes. C'est ainsi que se définit la flexibilité du capital humain. Mais on sait aussi que le capital humain n'est qu'en partie récompensé pour l'exercice de chaque tâche particulière, ce qui fait que la préservation de la flexibilité (compétences duales ou multiples) relève de la responsabilité financière de l'individu. Il faut observer dans ce contexte que les compétences duales des travailleurs allemands ont largement été financées par eux-mêmes, par le biais des salaires très faibles qu'ils ont touchés pendant leur apprentissage (Eliasson, 1994b). Prenons un cas extrême: un soudeur, qui est aussi un excellent violoniste, ne sera rémunéré pour sa compétence de soudeur que lorsqu'il travaillera dans ce domaine et pour son



“La capacité des diplômés, ou des notes, de signaler les compétences véritables de l’individu pour l’exercice de tâches particulières est donc très importante, à la fois pour la valeur économique de l’individu sur le marché de l’emploi et pour l’efficacité du marché de l’emploi lui-même dans l’affectation des compétences (réelles) que possède la personne adéquate pour un emploi donné”.

Débat

talent de violoniste que lorsqu’il jouera du violon. Mallet (1997) fait une observation similaire en soulignant que si le niveau de qualification formelle peut servir de critère de sélection dans le recrutement, les salaires sont déterminés par les caractéristiques de l’emploi, ce qui conduit (pour parler comme Mallet) “à une dévaluation du capital humain” sur le poste de travail. Ces deux façons d’exprimer le même phénomène recourent en réalité à des théories implicites très différentes et s’excluent mutuellement quant à leurs implications politiques.

Il en résulte différentes conclusions. La valeur économique du capital humain dépend de son affectation. La capacité du marché de l’emploi d’affecter de manière efficace le capital humain devient donc une préoccupation centrale pour l’individu. Par ailleurs, la valeur économique du capital humain est relative. Elle dépend de la disponibilité des mêmes compétences sur le marché.

Les mêmes conclusions s’appliquent également aux diplômés. La capacité des diplômés, ou des notes, de signaler les compétences véritables de l’individu pour l’exercice de tâches particulières est donc très importante, à la fois pour la valeur économique de l’individu sur le marché de l’emploi et pour l’efficacité du marché de l’emploi lui-même dans l’affectation des compétences (réelles) que possède la personne adéquate pour un emploi donné. Mallet aurait difficilement pu aborder un problème économique plus crucial.

La notation des compétences

L’extrême hétérogénéité du capital humain rend bien évidemment impossible une notation équitable ou une définition complète du capital humain. Plus un individu possède un bagage étendu, plus il sera traité de manière injuste sur un marché qui ne s’occupe que de diplômes et de qualifications formelles. Cependant, les personnes non qualifiées et dépourvues de diplômes seront également traitées de manière injuste. Plus cette injustice sera grande, moins ce système de notation

servira de signal pour la compétence particulière qu’il est censé traduire. De même, seuls des emplois très simples peuvent être caractérisés par une liste de compétences spécifiques ou de diplômes obtenus.

Dès lors, les êtres humains sont des objets d’*inspection* (Hirschleifer, 1973) ou d’*expérience* (Nelson, 1970) dont les éléments de compétence n’apparaissent que grâce à une observation de leur comportement sur un poste de travail. Il faut cependant noter que même le contenu de la compétence reste inconnu et tacite. La performance fonctionnelle dans un emploi peut être notée par référence à l’expérience de travail préalable sans que l’on sache comment cet emploi a été exercé par rapport aux différentes compétences mises en œuvre. Une vaste éducation et expérience peut être révélée par l’éventail des nouvelles difficultés et des nouvelles situations qu’une carrière professionnelle a su maîtriser avec succès. C’est cet élément d’appréciation professionnelle que les chasseurs de têtes recherchent pour le recrutement de personnel pour les postes les plus élevés des entreprises. Nous pouvons donc constater pour l’avenir, et en référence aux résultats mentionnés par Mallet, que le caractère de plus en plus vague de la description des emplois en termes d’exigences de compétence rend de plus en plus important ce processus d’inspection et de changement d’emploi pour l’évaluation (et pour la notation et la rémunération équitable) du capital de compétence de l’individu. Ce qui est peut-être plus important encore, ce sera la capacité de l’individu à adapter sa compétence à son emploi et à se réarmer intellectuellement (ce qui traduit sa flexibilité) chaque fois que cela sera nécessaire.

La plate-forme de compétence pour une éducation et une formation efficaces tout au long de la vie

Il semble judicieux d’examiner une autre explication théorique (outre celles auxquelles se réfère Mallet) pour l’évolution du marché de l’emploi que l’on observe partout en Europe.



Débat

Il y a lieu de reconnaître que les employeurs cherchent la compétence, voire le talent, lorsqu'ils recrutent, et cette dimension du talent devient de plus en plus importante pour grimper sur l'échelle professionnelle. Le talent est traditionnellement considéré comme positivement corrélé avec le niveau d'éducation, allant même aux États-Unis jusqu'au niveau du doctorat (Eliasson, 1996). Dans cette hypothèse, qui risque fort de se confirmer, il est facile de comprendre que nous assisterons à une inflation des diplômés une fois que le nombre des diplômés sera suffisamment important. Un tel phénomène ne devrait pas cependant être qualifié de "suréducation". Il vaudrait mieux examiner la possibilité d'organiser un "système d'étiquetage" consommant moins de ressources que celles qui mobilisent le système éducatif du pays tout entier à cette fin. Voilà qui nous ramène à l'observation que fait Mallet, à savoir que si le nombre des diplômés s'est multiplié sur le marché de l'emploi européen, le nombre des personnes qui ont suivi une formation professionnelle au-delà de la scolarité obligatoire n'a guère augmenté.

L'éducation formelle initiale dans des disciplines difficiles, telles que les mathématiques, les langues, l'informatique, mais aussi les sciences naturelles, fournit (Eliasson, 1994b) une *plate-forme* pour une future formation continue et un apprentissage sur le poste de travail, une accumulation systématique d'expérience et une nouvelle formation intellectuelle en vue de nouveaux emplois (Eliasson, 1998). La capacité de se redéfinir

intellectuellement sur le poste de travail (la plate-forme) n'a cessé d'augmenter les exigences sur le marché de l'emploi, notamment dans les industries de production soumises à une rude concurrence et à une évolution rapide des technologies. Dans la mesure où les diplômés traduisent de telles capacités intellectuelles, et il y a a priori bien des raisons de le penser, les observations de Mallet soulignent de manière positive le développement industriel déjà constaté aux États-Unis et qui mérite d'être encouragé et non pas contesté. Dans sa forme pure, il n'a que très peu à voir avec le problème européen du chômage, si ce n'est que le marché de l'emploi se développe dans une direction qui crée des difficultés croissantes pour les individus disposant de "plates-formes d'éducation et d'apprentissage" faibles, lorsqu'il s'agit d'obtenir des emplois bien payés sans le recours à l'argent des contribuables.

La seule manière de réfuter cette proposition en faveur de l'explication institutionnelle de la suréducation que propose Mallet consisterait à démontrer que l'éducation formelle, telle qu'elle se traduit dans les diplômes, a peu à voir avec cette plate-forme intellectuelle et d'apprentissage que je viens de mentionner. Dans ce cas, il serait grand temps que l'on examine avec un regard neuf et sans préjugés (Eliasson, 1994b) le rôle du système d'éducation formelle. Il serait très intéressant et important de clarifier ce point sur le terrain empirique, au moment où l'étude de Mallet entre dans sa prochaine phase.

"(...) les employeurs cherchent la compétence, voire le talent, lorsqu'ils recrutent, et cette dimension du talent devient de plus en plus importante pour grimper sur l'échelle professionnelle. Le talent est traditionnellement considéré comme positivement corrélé avec le niveau d'éducation (...). Dans cette hypothèse, qui risque fort de se confirmer, il est facile de comprendre que nous assisterons à une inflation des diplômés une fois que le nombre des diplômés sera suffisamment important. Un tel phénomène ne devrait pas cependant être qualifié de 'suréducation'. Il vaudrait mieux examiner la possibilité d'organiser un 'système d'étiquetage'."

Bibliographie

Akerlof G.A. (1970), "The Market for Lemons: Qualitative Uncertainty and the Market Mechanism", *Quarterly Journal of Economics*, 84 (3) (août), p. 488-500.

Arrow Kenneth J. (1973b), "Higher Education as a Filter", *Journal of Public Economics*, 2 (3), juillet, p. 193-216.

Becker G.S. (1964), *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*, Columbia University Press, New York.

Eliasson Gunnar (1989), "The Dynamics of Supply and Economic Growth - how industrial knowledge accumulation drives a path-dependent economic process", in Bo Carlsson (dir.), 1989, *Industrial Dynamics, Technological, Organizational and*

Structural Changes in Industries and Firms, Kluwer Academic Publishers, Boston/Dordrecht/Londres.

Eliasson Gunnar (1990), "The Firm as a Competent Team", *Journal of Economic Behavior and Organization*, 13 (3), juin.

Eliasson Gunnar (1991), "Financial Institutions in a European Market for Executive Competence", chapitre 7, in C. Wihlborg, M. Fratianni, and T.A. Willet, (dir.), *Financial Regulation and Monetary Arrangements after 1992*, Elsevier Science Publishers B.V., Amsterdam.

Eliasson Gunnar (1994a), "L'efficacité de l'enseignement et les marchés pour les compétences", *Revue européenne "Formation professionnelle"*, n° 2, 1994.



Débat

Eliasson Gunnar (1994b), "Le marché du savoir et des prestations éducatives - analyse au microniveau du rôle de l'éducation et du développement de la compétence dans la croissance macroéconomique", DEELSA/ED/CERI/CD, 94 (9), 4 nov., Paris, OCDE.

Eliasson Gunnar (1996), *The Use of Highly Educated People in Production*, KTH, TRITA-IEOR, 1996:10.

Eliasson Gunnar (1998), "Pourquoi l'éducation permanente?", *Revue européenne "Formation professionnelle"*, n° 8/9, p. 1-4.

Greenwald B.C. (1986), "Adverse Selection in the Labour Market", *Review of Economic Studies*, LIII (3), juillet, p. 325-347.

Hirschleifer J. (1973), "Where Are We in the Theory of Information?", *American Economic Review, Paper and Proceedings*, LXIII (2), mai, p. 31-39.

Mallet Louis (1997), "Diplômes, compétences et marchés du travail en Europe", *Revue européenne "Formation professionnelle"*, n° 12.

Mincer Jacob (1958), "Investment in Human Capital and Personal Income Distribution", *Journal of Political Economy*, LXVI (4), août, p. 281-302.

Nelson Richard (1970), "Information and Consumer Behavior", *Journal of Political Economy*, 78, p. 311-329.

Spence A.M. (1974), *Market Signalling: Information Transfer in Hiring and Related Processes*, Cambridge, MA, Harvard University Press, Cambridge, MA.

Stiglitz J.E. (1972), *Education as a Screening Device and the Distribution of Income*, ronéo, Yale University.

Europe - International

Informations, études comparatives

Vocational education and training - the European research field: background report, volume 1

Centre européen pour le développement de la formation professionnelle, CEDEFOP Luxembourg: EUR-OP, 1998, 352 p. (document de référence)

ISBN 92-828-3613-4 (v.1), en
ISBN 92-828-3612-6 (v.1 + v.2), en
N° cat.: HX-13-98-001-EN_-C
EN

Cette publication est le premier volume du rapport général de référence destiné à compléter le rapport de synthèse sur les travaux de recherche en cours en Europe sur la formation et l'enseignement professionnels (FEP). Les articles sont groupés en cinq grands domaines de recherche: contexte institutionnel et politique; contexte socio-économique; choix professionnel, transitions, formation continue et insertion professionnelle; programmes d'enseignement et acquisition des connaissances; comparaison, mobilité et reconnaissance des compétences dans l'UE. La première partie porte sur les formes institutionnelles de la coopération et de la coordination des différents intervenants à différents niveaux de la politique de FEP. La deuxième partie est consacrée au contexte socio-économique: marchés de l'emploi, technologies, coûts et bénéfices de la formation et nature changeante du travail et des compétences. La troisième partie a pour thèmes les processus de formation, les transitions vers le travail, la formation continue et les problèmes de certains groupes cibles. La quatrième partie présente les travaux de recherche sur les programmes d'enseignement, les formats d'apprentissage et les acquis non formels. La cinquième et dernière partie aborde des questions communes à tous les États membres, dans un contexte européen: comparaison, mobilité et reconnaissance des compétences.

Vocational education and training - the European research field: background report, volume 2

Centre européen pour le développement de la formation professionnelle, CEDEFOP Luxembourg: EUR-OP, 1998, 321 p. (document de référence)

ISBN 92-828-3614-2, en
N° cat.: HX-13-98-002-EN_-C
EN

Étant donné l'hétérogénéité persistante marquée des problèmes de la transition, des définitions de ce concept et des méthodes d'analyse, ce rapport a été préparé dans un double objectif: clarifier la situation en notant les progrès des recherches sur la transition et les difficultés rencontrées; suggérer des thèmes de réflexion possibles pour d'éventuelles recherches comparatives plus approfondies dans une perspective européenne. Il comprend trois parties. La première rend compte de l'expérience de développement et d'interprétation des problèmes liés à l'organisation de la transition vers l'emploi qui a été faite en France jusqu'ici. La deuxième partie examine le rôle des systèmes de formation professionnelle dans la transition des individus vers le monde du travail. La troisième partie considère, en partant de comparaisons entre États membres, les différentes approches existantes de la transition, qui pourraient servir de repères pour une analyse de l'organisation de la transition vers le monde du travail, par exemple dans les monographies nationales ou dans des comparaisons transnationales.

Human resource accounting - interests and conflicts: a discussion paper

FREDERIKSEN J V; WESTPHALEN S Å
Centre européen pour le développement de la formation professionnelle, CEDEFOP Luxembourg: EUR-OP, 1998, 55 p. (Panorama, 85)

ISBN 92-828-3334-8, en
N° cat.: HX-18-98-445-EN_-C
EN

La comptabilité des ressources humaines consiste à mesurer la valeur des ressource

Choix de lectures

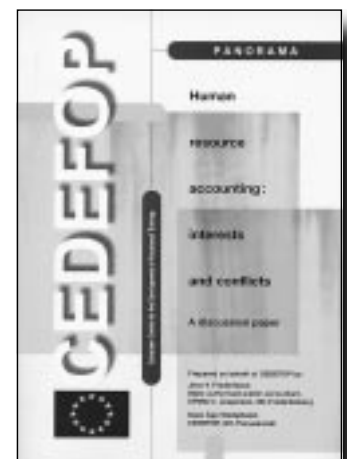
Rubrique réalisée par

Martina

Ní Cheallaigh,

responsable du service documentation du CEDEFOP, avec l'appui des membres du réseau documentaire

La rubrique "Choix de lectures" propose un repérage des publications les plus significatives et récentes relatives à l'évolution de la formation et des qualifications aux niveaux européen et international. Privilégiant les ouvrages comparatifs, elle signale également des études nationales réalisées dans le cadre de programmes européens et internationaux, des analyses sur l'impact de l'action communautaire dans les États membres, ainsi que des études sur un pays vu d'un regard extérieur. La section "Du côté des États membres" rassemble une sélection de publications nationales significatives.





ces humaines dans les entreprises, c'est-à-dire à chiffrer et à analyser les coûts et le bénéfice de la formation, la rotation du personnel, l'absentéisme, la valeur des connaissances des salariés, etc. Ce rapport est subdivisé en trois parties: 1) présentation et définition des principaux termes employés en comptabilité des ressources humaines; 2) identification des principaux intervenants - État, partenaires sociaux, entreprises et salariés - et de leurs points de vue respectifs sur la comptabilité des ressources humaines et discussion; 3) cinq études de cas sur le bilan des ressources humaines dans des entreprises et organisations publiques et privées et dans des entreprises de production, de commerce de détail et de services.

Mobilité et migration de la force de travail dans l'Union européenne et leurs implications spécifiques chez les jeunes

TASSINOPOULOS A; WERNER H; KRISTENSEN S

Centre européen pour le développement de la formation professionnelle, CEDEFOP
Luxembourg: EUR-OP, 1998, 126 p.
(Document CEDEFOP)
ISBN 92-828-4144-8, fr
N° cat.: HX-16-98-053-FR-C
EN FR DE ES

Le droit de libre circulation pour les citoyens de l'Union européenne joue un rôle tant pratique que symbolique dans la construction européenne. Ce rapport commandé par le CEDEFOP dans le cadre des priorités à moyen terme (1997-2000) relatives à son rôle en faveur de la mobilité et des échanges dans l'Union européenne montre que, malgré un environnement juridique et politique encourageant la libre circulation des personnes et les programmes européens visant à promouvoir la mobilité et à lever les obstacles, la mobilité transnationale est encore faible et se limite à certains groupes particuliers.

Diplômes, compétence et marchés du travail en Europe: rapport de synthèse d'une étude comparative menée en Allemagne, en Espagne, en France, en Italie, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni
Université des Sciences Sociales de Tou-

louse, LIHRE et al.; Centre européen pour le développement de la formation professionnelle, CEDEFOP
Luxembourg: EUR-OP, 1998, 31 p.
(Document CEDEFOP)
ISBN 92-828-3550-2, fr
N° cat.: HX-13-98-653-FR-C
EN FR

Cette étude demandée par le CEDEFOP consiste avant tout à analyser les impacts macroéconomiques et macrosociaux des investissements dans l'éducation et la formation sur le marché de l'emploi et sur la distribution de la main-d'œuvre dans le système de production. Elle apporte quelques réponses à une question très vaste: comment le nombre croissant de personnes qualifiées se répartit-il dans les infrastructures de production? Elle conclut que l'idée répandue, selon laquelle le développement de la formation initiale reflète l'évolution des exigences des entreprises ou, tout au moins, que ce développement s'inscrit dans la dynamique des différentes professions, est infirmée par la répartition homogène des diplômés dans toutes les professions.

Les publications signalées ci-dessus sont en vente auprès des bureaux de vente nationaux - <http://eur-op.eu.int/fr/general/s-ad.htm>. Les demandes de publications gratuites sont à adresser aux représentations de la Commission européenne dans les États membres ou bien aux délégations de la Commission dans les pays tiers - http://europa.eu.int/comm/represent_fr.htm.

Skill needs: linking labour market analysis and vocational training

Fondation européenne pour la formation, ETF
Luxembourg: EUR-OP, 1998, 135 p.
ISBN 92-9157-161-X, en
ETF
Villa Gualino,
Viale Settimio Severo 65,
I-10133 Torino.
info@etf.it
N° cat.: AF-12-98-093-EN-C
EN

Ce document fait suite à un atelier de deux jours et demi qui s'est tenu à Turin (Italie) du 20 au 22 novembre 1997. Autrefois, dans les économies centralisées des





pays partenaires, le système de production et le système de formation étaient intimement liés. Lorsque ces systèmes économiques ont été abolis, ce lien s'est rompu, ainsi que le lien entre les utilisateurs et les producteurs des compétences. La communication entre le secteur privé en expansion, né de la privatisation des grandes entreprises d'État et de l'émergence de PME, et la formation professionnelle (organismes de formation et décideurs) n'est pas encore directe et efficace. De ce fait, les décideurs du système de FEP des pays partenaires sont très mal informés sur les besoins de qualifications et sur les compétences dont ont besoin la société et l'économie, informations qui leur sont nécessaires pour adapter leurs structures et concevoir des programmes de formation adéquats. L'atelier partait de l'hypothèse qu'il est indispensable que les décideurs connaissent la demande et l'offre de qualifications pour pouvoir adapter les systèmes de FEP à un contexte socio-économique changeant. URL: <http://www.etf.it/etfweb.nsf/pages/vetreport3>

Enhancing the role of social partner organizations in the area of vocational education and training in the candidate countries of Central and Eastern Europe: institutional arrangements

Fondation européenne pour la formation, ETF
Luxembourg: EUR-OP, 1998, 29 p.
ISBN 92-828-4385-8, en
ETF
Villa Gualino,
Viale Settimio Severo 65,
I-10133 Torino.
info@etf.it
N° cat.: AF-16-98-683-EN-C
EN

Cette publication fait partie d'un projet pilote sur le rôle des partenaires sociaux dans la formation et l'enseignement professionnels, qui a été lancé en 1997 par la Fondation européenne pour la formation suivant les recommandations de son Forum consultatif. Ce projet a pour objectifs généraux: 1) de soutenir la promotion d'une culture de dialogue social sur la FEP dans les pays d'Europe centrale et orientale candidats à l'adhésion; 2) de contribuer au développement de réseaux et de l'échange d'expériences entre les

partenaires sociaux de ces pays et ceux des États membres; 3) d'apporter son soutien au renforcement des structures institutionnelles des partenaires sociaux dans les pays candidats à l'adhésion en vue de développer un dialogue social effectif et efficace dans le domaine de la FEP. Le rapport comprend deux parties. La première est consacrée à un tour d'horizon comparatif sur les tendances et les problèmes principaux de la participation des partenaires sociaux à la FEP dans les dix pays candidats d'Europe centrale et orientale. La seconde partie donne une description succincte des principaux traits caractéristiques de l'évolution dans chacun de ces pays.

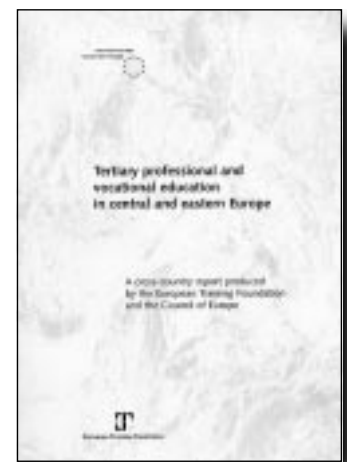
Tertiary professional and vocational education in Central and Eastern Europe

HENNESSEY M A
Fondation européenne pour la formation, ETF; Conseil de l'Europe
Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe, 1997, 131 p.
Éditions du Conseil de l'Europe
Éditions du Conseil de l'Europe,
B.P. 431 R6,
F-67006 Strasbourg Cedex,
publishing@coe.fr
EN

Les sociétés des pays d'Europe centrale et orientale sont des sociétés en transition. De plus en plus de jeunes visent une formation postsecondaire ou l'enseignement supérieur. Les changements sociaux et économiques exigent une préparation d'un genre nouveau au monde du travail et de nouvelles qualifications pour soutenir le processus de réforme. La nécessité de mettre en place des enseignements et formations non universitaires après l'école secondaire ou de les renforcer est prioritaire. Cette étude tente de tracer une carte du secteur de la formation professionnelle supérieure et de l'enseignement professionnel postsecondaire.

Programmes scolaires: mode d'emploi

Organisation de coopération et de développement économiques, OCDE
Paris: OCDE, 1998, 123 p.
OCDE, 2 rue André-Pascal,
F-75775 Paris Cedex 16,
oe.cd@oe.cd.org





ISBN 92-64-26112-5, fr
EN FR

Comment ajuster les contenus des programmes scolaires aux besoins à venir? L'évaluation des élèves peut-elle aider à améliorer ces programmes pour qu'ils soient mieux adaptés? Comment la formation pédagogique continue peut-elle aider les enseignants à être plus efficaces? Ces questions sont au cœur de la réforme des programmes scolaires qui, de l'avis unanime, compte parmi les grandes priorités, mais qui est souvent abordée dans une optique trop étroite. Pour être vraiment efficaces, il faut que les programmes scolaires forment un ensemble cohérent avec la pratique pédagogique et la politique de l'éducation. Il faut aussi qu'ils donnent aux élèves le bagage nécessaire pour leur permettre de faire face aux enjeux de la formation tout au long de la vie. Cette publication aborde ces impératifs liés entre eux à l'aide d'une analyse détaillée des expériences et des innovations récentes dans un certain nombre de pays, et présente la question des programmes scolaires sous un nouvel éclairage.

Venir à bout de l'échec scolaire

Organisation de coopération et de développement économiques, OCDE
Paris: OCDE, 1998, 97 p.
*OCDE, 2 rue André-Pascal,
F-75775 Paris Cedex 16,
oecd@oecd.org*
ISBN 92-64-26151-6, fr
EN FR

L'échec scolaire: un vieux problème dans un nouveau contexte? Dans la plupart des pays de l'OCDE, ce problème est plus ou moins occulté. Et quand on admet qu'il existe, il n'est pas toujours facile de trouver des remèdes efficaces ou de convenir d'indicateurs qui permettraient de se faire une idée de son ampleur. Quelles sont les différentes manifestations de l'échec scolaire aujourd'hui? Et quelles sont les stratégies nécessaires pour lutter contre ce problème? Ce rapport vise à mieux faire comprendre la nature de l'échec scolaire dans les pays de l'OCDE. Il réénonce le problème tel qu'il se pose aujourd'hui aux responsables politiques et présente ses nouvelles conclusions. Il propose un ensemble d'indicateurs nationaux et inter-

nationaux et compare différentes formes d'intervention destinées à améliorer les prestations des élèves en Australie, en Belgique, au Canada, au Japon, en Nouvelle-Zélande, en Espagne et au Royaume-Uni.

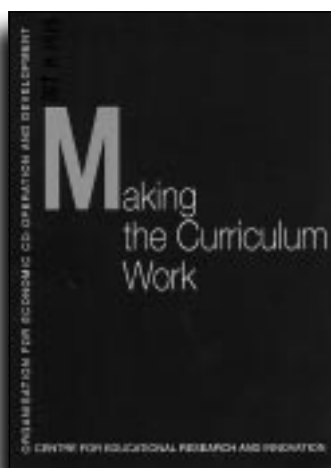
Qualifications with a dual orientation towards employment and higher education: a collaborative investigation of selected issues in seven European countries: Intequal report II

MANNING S (dir.)
Wissenschaftsforum Bildung und Gesellschaft, Berlin
Berlin: WIFO, 1997, 238 p. + bibl.
ISBN 3-929869-09-8
EN

Ce compte rendu du projet INTEQUAL contient les rapports nationaux finals et compare certains aspects sélectionnés de la politique de formation et de la pédagogie des programmes de formation duale dans les pays participants. Il aborde les thèmes suivants: tous les pays partenaires veulent utiliser la formation duale comme moyen de réaliser l'égalité entre l'enseignement général et la formation professionnelle. Les compétences de base doivent aider à faire face aux changements technologiques et sociaux. L'intégration de programmes généraux et professionnels exige de nouvelles pédagogies (par exemple un apprentissage orienté sur la réponse). Chaque rapport final comporte une section présentant les conclusions pour chaque pays dans la langue nationale, à savoir l'Autriche, la France, les Pays-Bas, la Norvège, la Suède, la Grande-Bretagne et l'Allemagne.

Points of departure: Some European dimensions in teacher education

ROUSI H; SKYTTÄ R (dir.)
Vocational Teacher Education College of Jyväskylä
Jyväskylä: Vocational Teacher Education College of Jyväskylä, 1997, 118 p.
(Documents et rapports du Centre de formation de professeurs de l'enseignement professionnel de Jyväskylä, 11)
ISSN 1237-1998
ISBN 952-9645-32-5
*Vocational Teacher Education College,
Rajakatu 35, 40200 Jyväskylä, Finlande*
FI





Cette publication est le résultat d'une coopération entre le Centre de formation de professeurs de l'enseignement professionnel de Jyväskylä et ses homologues européens. Ce centre avait organisé pour inaugurer cette coopération un séminaire sur la dimension européenne. La publication est une compilation de dix communications présentées par les partenaires finlandais, suédois et irlandais. Elle aborde la dimension européenne de la formation des enseignants et de l'éducation des adultes, et des questions telles que l'esprit d'entreprise, la réforme de l'enseignement ou la réforme des programmes scolaires.

Öppet lärande och lärande på distans: Arbetsmiljöfrågor och hälsoutbildning för lärare inom yrkesutbildning: En undersökning inom medlemsstaterna

HAGBERG BATEL E

National Institute for Working Life,
Department of occupational medicine
Solna: National Institute for Working Life,
1998, 55 p.

(Arbetslivsrapport, 98(17))

ISSN 1401-2928

Arbetslivsinstitutet, Förlagstjänst,

S-171 84 Solna, Suède

SV

Cette étude examine la formation des enseignants dans le domaine de la sécurité et de la médecine du travail dans le cadre de l'enseignement ouvert et du téléenseignement dans l'Union européenne. Les données ont été recueillies dans des bases de données bien fournies et par la voie de questionnaires adressés aux organismes de formation et aux ministères de l'Éducation dans les États membres. Quarante-quatre pour cent des organismes et institutions ayant répondu indiquent être intéressés par des cours à distance pour les formateurs dans le domaine de la sécurité du travail. Il ressort de l'étude qu'il y a actuellement très peu de cours pour ce groupe cible dans ce domaine.

Modern financing of VET systems

GASSKOV V et al.

Netherlands Economic Institute, NEI
Rotterdam: NEI, 1996, 62 p.

NEI, PO Box 4175, 3006 AD Rotterdam

EN

Sur la demande de la Fondation européenne pour la formation, le NEI a monté un projet pilote destiné à évaluer et à analyser la situation de la réforme du financement de la formation et de l'enseignement professionnels en Azerbaïdjan. Le but était de poser les fondements de ce genre d'évaluation dans d'autres pays partenaires, en particulier dans les États de la CEI. Ce rapport est le résultat d'un séminaire de quatre jours qui a eu lieu à Turin. Quatre communications présentées à ce séminaire méritent d'être particulièrement mises en relief. La première est un aperçu des aspects plus généraux du financement de la FEP, notamment des concepts de financement, des structures, des types et de la gestion de programmes de financement. La deuxième porte sur des questions en rapport avec l'efficacité dite externe de la FEP, en particulier la formation professionnelle initiale et ses liens avec le marché du travail. La troisième est focalisée sur la formation continue et la formation prise en charge par les employeurs: sources de financement, participation des partenaires sociaux, rôle du gouvernement et possibilités de stimuler la formation continue. La quatrième communication est consacrée à la planification, au financement et au contrôle des établissements de FEP.

Formation professionnelle initiale et continue en Europe: visa pour l'avenir; une étude CEREQ-Elf Aquitaine

AVENTUR F; MOBUS M; VERGNE JL (dir.)

Centre d'études et de recherches sur les qualifications, CEREQ; Elf Aquitaine, Direction des Ressources humaines

Paris: Magnard Vuibert Multimédia, 1998,
376 p.

ISBN 2-8434-8031-0

FR

Étude réalisée dans les onze pays d'implantation d'Elf Aquitaine. La première partie analyse, pour chacun des pays, la place de la formation professionnelle continue dans les systèmes nationaux de formation professionnelle, à partir d'une présentation de ces derniers. La seconde partie présente une lecture transversale des informations contenues dans les documents nationaux. Elle envisage successivement l'organisation et les acteurs de la formation professionnelle ini-





tiale, la dynamique de ces systèmes (évolution de la demande, politiques de réforme et insertion professionnelle), le niveau de formation des actifs occupés, la formation professionnelle continue (pratiques et modalités de régulation de la formation des salariés).

Public finance solutions to the European unemployment problem?

SORENSEN P B

Economic Policy Research Unit -
Copenhagen Business School, EPRU
Copenhagen: EPRU Copenhagen Business
School, 1997, 266 p.

(EPRU, 15)

ISSN 0908-7753

EPRU,

Nansengade 19,5

DK-1366 Copenhagen K,

fax: (45) 38 15 26 65,

mark/eco@cbs.dk

EN

En Europe, le chômage frappe surtout les travailleurs peu qualifiés. On allègue souvent que les programmes d'assistance financière aux chômeurs de l'État social sont en partie responsables, car l'allocation de chômage et les aides sont souvent telles qu'il est plus intéressant pour les travailleurs dont le salaire est bas d'être chômeurs. La plupart des économistes sont d'accord sur ce point: une diminution générale des indemnités stimulerait l'emploi en abaissant les revenus de remplacement. Cependant, même si certains pays ayant un système généreux d'aide aux chômeurs ont de bonnes raisons de le faire, la plupart des gouvernements européens sont réticents à prendre ce genre de mesure, qui compromettraient les objectifs d'équité fondamentaux de l'État social. Ce document analyse le pour et le contre de la question.

Union européenne: politiques, programmes, acteurs

Lutter contre l'exclusion du marché du travail: exemples de projets FSE

Commission européenne - DG V
Luxembourg: EUR-OP, 1998, 52 p.
(Emploi & Fonds social européen)
ISBN 92-828-2962-6, fr

EUR-OP, L-2985 Luxembourg, ou dans les bureaux de vente nationaux de l'UE

N° cat.: CE-12-98-700-FR-C

EN FR DE

La prospérité future de l'Europe doit profiter à tout le monde. Il est donc urgent de combattre le chômage de longue durée et l'exclusion sociale dans l'Union européenne. Cette brochure montre comment le Fonds social européen contribue à offrir via l'Objectif 3 et l'Initiative communautaire pour l'emploi de nouvelles chances à quelques-uns des groupes les plus défavorisés de notre société.

Accompagner les jeunes sur le chemin de l'emploi: exemples de projets FSE

Commission européenne - DG V
Luxembourg: EUR-OP, 1998, 52 p.

(Emploi & Fonds social européen)

ISBN 92-828-2962-6, fr

EUR-OP, L-2985 Luxembourg, ou dans les bureaux de vente nationaux de l'UE

EN FR DE

Investir dans la jeunesse, c'est investir dans l'avenir de nos économies. L'initiative communautaire Youthstart du Fonds social européen (Objectif 3) a fait beaucoup pour aider les États membres à donner aux jeunes l'éducation et la formation nécessaires pour prendre un bon départ sur le marché du travail. Cette brochure présente les actions entreprises pour lutter contre le chômage des jeunes en encourageant la formation et l'emploi, afin de permettre à un plus grand nombre de s'insérer, en particulier à ceux qui n'ont pas de qualifications de base ou n'ont pas suivi de formation.

Promouvoir l'égalité des chances entre les hommes et les femmes: exemples de projets FSE

Commission européenne - DG V
Luxembourg: EUR-OP, 1998, 48 p.

(Emploi & Fonds social européen)

ISBN 92-828-2965-0, fr

EUR-OP, L-2985 Luxembourg, ou dans les bureaux de vente nationaux de l'UE

N° cat.: CE-12-98-683-FR-C

EN FR DE

Le traité d'Amsterdam confirme que la construction européenne implique d'accroître l'égalité des chances. Le nouvel



article 3 du traité demande à l'Union européenne d'agir pour éliminer les inégalités et promouvoir l'égalité. Cette brochure présente des actions spécifiques mises en œuvre dans le cadre de l'Objectif 3 et financées par le Fonds social européen dans le but d'aider les femmes à accéder aux domaines d'activité où elles sont sous-représentées. Elle présente en particulier les actions s'adressant aux femmes qui n'ont pas de qualifications professionnelles ou se représentent sur le marché du travail après une période d'interruption de leur vie active. Le projet *Employment-Now* complète les efforts déployés pour toucher les chômeuses et il encourage fortement la création d'entreprises par des femmes.

Leonardo da Vinci - Compendium des impacts

Commission européenne - DG XXII
Bruxelles: Leonardo da Vinci - Bureau d'assistance technique, BAT, 1998, 106 p.
Leonardo da Vinci - BAT
9 rue de l'Astronomie
B - 1210 Bruxelles,
fax: (32-2) 227 01 01
EN FR DE

Ce Compendium des impacts est le premier essai de description du type de coopération transnationale entre différents acteurs de la formation professionnelle en Europe. Il montre ses résultats probables, qui ont été définis dans la décision du Conseil: améliorer les actions de formation professionnelle visant particulièrement les entreprises et leurs salariés; soutenir le développement des compétences en langues; informer sur les innovations dans tous ces domaines et diffuser ces innovations. Il examine la réalité des impacts du programme en analysant et expliquant les résultats de 47 projets financés en 1996 et 1997.

URL: <http://europa.eu.int/en/comm/dg22/leonardo/impactcomp/index.html>

EMPLOYMENT/ADAPT midterm evaluation: midterm evaluation of the EMPLOYMENT and ADAPT community initiatives in the programme period 1995-1999

KAAKINEN J et al.
Työministeriö
Helsinki: ministère du Travail,

1998, 36 p.
(Publications FSE, 33/98)
ISSN 1455-4534
ISBN 951-735-337-5
Ministry of Labour,
P.O. Box 524,
00101 Helsinki, Finlande
EN

Cette publication est consacrée à l'évaluation des résultats de deux programmes communautaires en Finlande: 1) l'initiative Emploi et 2) l'initiative ADAPT. Elle commence par l'évaluation des résultats de l'initiative Emploi en termes de réalisation des objectifs. Cette analyse porte sur 30 projets. Elle est basée sur des enquêtes et des entretiens avec des collaborateurs des projets, des clients et des experts, ainsi que sur divers documents, bases de données et statistiques. L'initiative ADAPT destinée à aider les salariés à s'adapter aux changements structurels et à l'évolution des besoins du marché du travail est évaluée dans la seconde partie.

Formen arbeitsintegrierten Lernens: Möglichkeiten und Grenzen der Erfaßbarkeit informeller Formen der betrieblichen Weiterbildung

GRÜNEWALD U et al.
Arbeitsgemeinschaft Quem
Berlin: Arbeitsgemeinschaft Quem, 1998,
271 p.
(Quem-Report, Schriften zur Weiterbildung, 53)
ISSN 0944-4092
DE

Les structures et les coûts de la formation continue en entreprise ont fait l'objet d'études conduites entre 1991 et 1996 dans le contexte du programme FORCE. Cette brochure décrit un projet consistant en 17 études de cas, dont les principaux thèmes étaient les suivants: critères de définition de la formation et des modes de formation continue sur le lieu de travail; critères de structuration; formation continue sur le poste de travail et processus de travail; formation professionnelle continue dans le contexte de la sous-traitance; possibilité de délimitation et définitions multiples de la formation continue sur le poste de travail - appréciation quantitative et évaluation des coûts, avantages pour les participants.

**A mobilidade transnacional e a formação profissional [de nível não superior]**

Lisbonne: Leonardo da Vinci - Instância Nacional de Coordenação, 1998, Leonardo da Vinci Info (Lisbonne) 7/8, 1998, 44 p.

*Leonardo da Vinci -
Instância Nacional de Coordenação,
Rua Jacinta Marto 8-2º F,
P-1150 Lisbonne*

PT

Cet article traite de la mobilité transnationale en tant qu'instrument de soutien à l'amélioration de la qualité de la formation/enseignement professionnels du niveau non supérieur. Il présente des projets de stages et d'échanges internationaux menés dans le cadre du programme Leonardo da Vinci, à travers une information quantitative [caractérisation des stagiaires, durée des stages, etc.], ainsi que des témoignages de leurs intervenants directs [apprenants, tuteurs de stage, organismes envoyant et accueillant des stagiaires].



Du côté des États membres

D Arbeit und Lernen 2000: berufliche Bildung zwischen Aufklärungsanspruch und Verwertungsinteressen an der Schwelle zum dritten Jahrtausend: Band 2: Bildungstheorie und Bildungspolitik

DREES G; ILSE F (dir.)
Bielefeld: Bertelsmann, 1998, 213 p. + bibl.
(Wissenschaft - Praxis - Dialog berufliche Bildung, 6)
ISBN 3-7639-0101-9
DE

Les auteurs de cette publication se livrent à des prévisions sur l'avenir du travail et de la formation professionnelle dans le contexte des changements dans les paramètres organisationnels et techniques du travail et dans une situation de crise économique. Ils repèrent et commentent les perspectives de la formation professionnelle initiale et continue. Une attention particulière est attachée aux efforts d'élaboration d'une base théorique pour la formation et de création du cadre politique nécessaire.

Berufsbildung in der Entwicklung

Bundesinstitut für Berufsbildung, BIBB
Berlin [etc.]: BIBB, 1998, 120 p.
(Ergebnisse, Veröffentlichungen und Materialien aus dem BIBB)
BIBB,
Fehrbelliner Platz 3,
D-10707 Berlin
DE

Depuis 1996-1997, 71 règlements de formation ont été élaborés et approuvés par le gouvernement allemand, dont 17 pour des professions nouvelles. Trente autres règlements devaient entrer en vigueur en 1998, dont onze pour des professions nouvelles. Cette publication traite des professions nouvelles, en prêtant une attention particulière au changement structurel, à l'orientation sur les services, à la modularisation et à la détection précoce des besoins de formation.

DK Kvalitet i uddannelsessystemet

Undervisningsministeriet et al.
Albertslund: Schultz Information, 1998, 288 p.
ISBN 87-7856-187-6
Schultz,
Herstedvang 10-12,
DK-2620 Albertslund
DA

Le gouvernement danois a effectué une analyse du niveau de qualité général de l'enseignement au Danemark, en prenant pour principal critère de mesure son impact sur l'économie. Ce rapport présente les résultats de l'analyse et repère un certain nombre de domaines où il est possible d'améliorer la qualité et l'efficacité du système éducatif. Il donne sous une forme succincte des informations importantes sur la structure du dispositif éducatif et sur les parcours des jeunes dans ce système, en livre une analyse et indique pourquoi l'enseignement et la formation sont importants pour l'individu et pour la société, et ce qu'il faut exiger du système, comment les ressources pourraient être mieux employées, comment les résultats de l'enseignement correspondent aux investissements et comment l'on pourrait améliorer l'organisation de l'éducation et les incitations, afin que le système soit mieux adapté et d'une plus grande qualité.

E La formación profesional específica y la garantía social

BARTIVAS CERESO S M; GUTIERREZ GARCIA J M
Ministerio de Educación y Cultura
Cáceres: Ministerio de Educación y Cultura, 1998, 225 p.
ISBN 84-369-3089-4
ES

Cette publication traite de la structure du système de formation professionnelle institué en Espagne par la LOGSE (la loi sur l'enseignement et la formation). Ce nouveau système est organisé ainsi: formation professionnelle de base; formation professionnelle spécialisée (niveau moyen et supérieur); garantie sociale ou forma-



tion professionnelle élémentaire pour les jeunes de 16 à 21 ans sans qualification professionnelle et formation des jeunes ayant des besoins éducatifs spéciaux; modules de formation professionnelle et d'orientation et formation en entreprise. Les modules de chaque cycle de formation sont présentés par spécialité, avec leurs programmes (nombre d'heures, espace et étendue) et les possibilités d'accès aux formations universitaires telles qu'elles sont définies dans les décrets royaux relatifs aux certificats, ainsi que l'enseignement des beaux-arts et du design. Cette présentation est illustrée par des tableaux des structures du système éducatif et des cycles de formation, avec le nombre d'heures de cours.

F Formation, régulation, institution; un dispositif de formation continue: le groupe d'analyse de pratique des formateurs

MOYNE A

Paris: Presses Universitaires de France (PUF), 1998, 199 p.

(Éducation et formation)

ISBN 2-13-049149-9

FR

Cet ouvrage présente une expérience d'accompagnement d'un groupe de formateurs d'adultes tout au long de leur pratique, pendant cinq années. Les comptes rendus des séances relatant leurs interventions montrent les difficultés rencontrées par ces formateurs avec les groupes, les stagiaires, les responsables d'établissements et les autres formateurs en coanimation. Des questions concrètes, méthodologiques, pédagogiques, relationnelles sont posées. On voit dès lors comment une régulation, au sens d'une mise en commun des pratiques, puis de leur analyse dans l'esprit des groupes Balint, accompagnés par un médiateur extérieur, éclaire peu à peu ces formateurs sur leur action et sur eux-mêmes.

La formation à distance: enjeux, perspectives et limites de l'individualisation

JEZEGOU A

Paris: L'Harmattan, 1998, 183 p.

(Défi formation)

ISBN 2-7384-6497-1

FR

La première partie de cet ouvrage présente les défis de la formation individualisée à distance. La suivante propose des clés de lecture de celle-ci, tant au niveau de la recherche qu'à celui des expérimentations menées sur le terrain. La troisième partie fait un état des lieux de l'individualisation dans la formation à distance à partir de son contexte politique et socio-économique et de l'architecture de ces dispositifs, représentatifs de l'offre. La dernière partie formule des recommandations visant à optimiser la cohérence de ce type de dispositif.

Construire la qualité de la formation: réflexion théorique et guide pratique

LAURENS P et al.

Toulouse: Eres, 1998, 92 p.

ISBN 2-86586-558-4

FR

Après avoir passé en revue les diverses initiatives qualité dans le champ de la formation, les auteurs, chercheurs et consultants, proposent un parcours en cinq étapes pour le pilotage de la qualité d'un processus de formation. En annexe, une grille de questionnement à partir des critères et indicateurs qualité identifiés à chacune des étapes du processus de formation est présentée.

**FIN Näin syntyi vaihtohe-
toinen ammattikoulu
osaksi uudistuvaa koulutusjärjes-
telmää**

AHTI H

Vankeinhoidon koulutuskeskus (Centre de formation pour la réinsertion des détenus)

Vantaa: Vankeinhoidon koulutuskeskus, 1998, 167 p.

ISSN 0785-3106

ISBN 951-885-150-6

Vankeinhoidon koulutuskeskus,

Vernissakatu 2 A,

P.O. Box 41,

01301 Vantaa, Finlande

FI

Cette publication retrace l'histoire des expériences conduites depuis 10 ans pour prévenir l'exclusion sociale et la délinquance des jeunes qui ont échoué à l'école et ont commis divers délits. Elle décrit plusieurs projets destinés à aider



ces jeunes à se réinsérer dans la société en leur donnant la possibilité de suivre une formation qui les intéresse, en dehors du système scolaire formel, souvent sous la forme d'un apprentissage.

GR **Anagkes katartisis palaion T.E.I. se technologia CAD**

PAPATHEDOSIOU TH;
FRAGKOPOULOS S
Institouto Technologikis Ekpaidefsis, ITE
Athènes: ITE, 1998, 70 p
ISBN 960-7121-06-6
*ITE, 56 Sygrou Ave.,
GR-11742/Athènes*
EL

Cette publication est le compte rendu d'une étude basée sur un projet de recherche réalisé par l'Institut pour l'enseignement technologique (ITE). Cette étude sur les besoins de formation à la CAO des diplômés des établissements d'enseignement technologique supérieur non universitaire (TEI) a été remise au ministère de l'Emploi (dans le cadre du programme EUROFORM), en vue de recueillir son approbation pour le financement de stages de formation pour ces personnes. Les stages permettraient d'acquérir des compétences théoriques et pratiques en CAO. Leurs contenus sont également décrits dans cette brochure.

I **Examens des politiques nationales d'éducation: Italie**

Organisation de coopération et de développement économiques, OCDE
Paris: OCDE, 1998, 117 p.
ISBN 92-64-16112-0, en
*OCDE,
2 rue André-Pascal,
F-75775 Paris Cedex 16,
oecd@oecd.org*
EN FR

Une grande réforme de tout le système d'éducation et de formation est en cours en Italie. Elle a pour but d'améliorer et d'accroître la cohérence des enseignements à l'école, à l'université et dans les établissements régionaux de formation pour répondre aux exigences changeantes de la société et de l'économie en matière de savoirs, de compétences et de qualifications. Parmi les changements fon-

damentaux, il faut mentionner la décentralisation des responsabilités administratives et une plus grande autonomie des établissements d'enseignement, qui permettront aux intervenants de terrain de mieux répondre aux besoins divers des individus, des communautés locales et des entreprises, et d'utiliser à meilleur escient les ressources financières et technologiques disponibles. L'évaluation et une plus grande responsabilité à tous les niveaux sont d'autres éléments centraux de la réforme.

Integrazione tra politiche formative, sociali e occupazionali nell'area dello svantaggio: Proposta di un modello istituzionale

MONTEDORO C; ROSSI M F (dir.)
Istituto per lo Sviluppo della Formazione Professionale dei Lavoratori, ISFOL
Rome: Isfol, 1998, 51 p.
*Isfol,
Via G.B. Morgagni 33,
I-00161 Roma*
IT

Cette publication rend compte des travaux de recherche de l'ISFOL sur les parcours et modèles de formation novateurs pour les groupes défavorisés. Les auteurs proposent des pistes de réflexion sur la situation actuelle de l'insertion professionnelle des personnes marginalisées. Ils examinent les textes en vigueur, notamment la loi sur les placements obligatoires, et les différents organes et services intervenant aux différents niveaux. La définition de critères de qualité pour les actions en faveur des groupes défavorisés, par exemple des immigrants clandestins, est un aspect important. Les auteurs suggèrent un lien possible entre les itinéraires de formation et les méthodes d'insertion dans l'emploi et ils examinent les facteurs clés d'appréciation de l'efficacité des modèles proposés. Les critères de qualité sont expliqués dans un glossaire spécifique.

IRL **Adult education in an era of lifelong learning: green paper on adult education**

Department of Education and Science
Dublin: Stationery Office,
1998, 130 p.; bibl.
ISBN 0-7076-6175-7



*Government Publications Sale Office,
Postal Trade Section,
Sun Alliance House,
Molesworth Street,
IRL-Dublin 2.*
EN

Ce premier livre vert sur l'éducation des adultes est la traduction d'un objectif prioritaire du gouvernement irlandais: lancer un programme national d'alphabétisation des adultes. Car, comme le constate l'OCDE dans un rapport récent, le niveau d'alphabétisation, d'éducation et de formation des adultes en Irlande est bas. Le livre vert propose, entre autres mesures: une initiative de "retour dans le système éducatif" des adultes qui ont quitté l'école avant la fin du second cycle de l'enseignement secondaire, avec l'extension de certains programmes existants; la création d'un *National Adult Learning Council* chargé de promouvoir une stratégie coordonnée des différents intervenants; l'institution de conseils locaux pour l'éducation des adultes représentatifs des intérêts essentiels à l'échelon local, qui auront pour rôle d'identifier les besoins dans leur secteur et de mettre au point des plans intégrés; le développement de certains services, tels que les structures d'accueil des enfants et l'orientation, pour faciliter l'accès des adultes à l'éducation; la mise en place d'un groupe de travail sur la reconnaissance des qualifications du personnel de l'éducation des adultes.

Guidance in adult and continuing education

McNamara G
National Centre for Guidance in Education
Dublin: The Centre, 1998, 33 p.; bibl.
*National Centre for Guidance in Education,
189 Parnell Street,
IRL-Dublin 1.*
EN

Le nombre d'apprenants d'âge adulte en Irlande est estimé à 130 000. L'offre actuelle d'éducation des adultes en dehors de l'école est fragmentée et le livre vert sur l'éducation des adultes souligne la nécessité d'une politique en la matière. L'étude présentée dans cette publication examine (1) la stratégie actuelle d'orien-

tation éducative des adultes en Irlande, (2) les publications récentes sur ce thème et la différence entre les besoins d'orientation des adultes et ceux des jeunes, (3) les grandes lignes de la politique poursuivie au Royaume-Uni dans ce domaine, (4) les conclusions d'une étude sur la situation actuelle et les besoins d'orientation futurs des adultes à l'école et dans les établissements d'enseignement supérieur, (5) les questions à prendre en considération dans l'élaboration de la politique et des actions pratiques.

S Cross-cultural training of non-Swedish managers: Case studies of Atlas Copco and Avesta Sheffield AB

SANDSTRÖM Å; MATTSSON M
Université technologique de Luleå, département d'administration des affaires et des sciences sociales
Luleå: Luleå Tekniska Universitet, 1998, 39 p. + annexes
(International Business and Economics Programme, 98(080 EKO))
ISSN 1402-1579
*Luleå Tekniska Universitet,
S-971 87 Luleå, Suède*
EN

La grande complexité des tâches des managers internationaux exige une formation en gestion de haute qualité. L'étude de la formation interculturelle dispensée par Atlas Copco et Avesta Sheffield AB à leurs cadres étrangers en Suède présentée ici part de ce postulat. Les théories choisies portent sur l'efficacité de la formation du management international, différentes méthodes de formation du cadre étranger et les compétences interculturelles. Il ressort de cette étude que les entreprises considérées ont compris qu'il était important de former leurs cadres étrangers. Même si la formation n'est pas réalisée comme le suggère la théorie, ces deux entreprises proposent des cours de langue et une formation interculturelle.

Electronic communication and English language learning: a case study

JONSSON E
Université technologique de Luleå, département de la communication et des langues étrangères



Luleå: Luleå university of Technology, 1997, 35 p.
(Luleå University of Technology, 97(07))
ISSN 1402-1773
Luleå Tekniska Universitet,
S-971 87 Luleå, Suède
EN

L'introduction des technologies de l'information dans les programmes scolaires en Suède a amené à s'interroger sur la possibilité d'utiliser les moyens de communication électroniques pour améliorer et encourager l'apprentissage des langues. Cette étude examine dans quelle mesure les technologies de l'information motivent véritablement les élèves à apprendre une langue étrangère. Le projet étudié est le "pont de l'apprentissage" entre des lycées de Stockholm et plusieurs écoles des États-Unis. Il ressort de l'étude que cela motive les élèves suédois à apprendre et utiliser l'anglais, mais n'influe pas notablement sur l'apprentissage de la langue.

UK Keeping IT together: skills for information technologists

Institute of Employment Studies, IES
Brighton: IES, 1998
IES,
Mantell Building,
University of Sussex,
Falmer,
Brighton BN1 9RF, Angleterre
EN

Il ressort d'une enquête sur les besoins de qualification des spécialistes des technologies de l'information que les compétences techniques nécessaires sont de plus en plus nombreuses, qu'il est de plus en plus demandé à ces spécialistes qu'ils comprennent les besoins des entreprises et que les emplois n'exigeant des compétences que dans les technologies de l'information sont de plus en plus rares. Les spécialistes des technologies de l'information sont de plus en plus demandés et il n'y en a pas suffisamment. Les entreprises interrogées consentent des investissements importants dans la formation, mais elles ont des difficultés à répondre à tous les besoins de formation. Elles attachent aussi de l'importance aux compétences additionnelles autant qu'aux qualifications techniques.

Longer term outcomes of the pre-vocational pilots

ATKINSON J; KERSLEY B
Department for Education and Employment, DfEE
Sheffield: DfEE, 1998
ISBN 0-85522-8393
DfEE Publications, P.O. Box 5050,
Sudbury, Suffolk CO10 6ZQ, Angleterre
EN

Les projets pilotes de préparation professionnelle (PVP, *pre-vocational pilots*) visaient à aider les personnes défavorisées sur le marché de l'emploi en raison de désavantages multiples à bénéficier d'une formation et d'un soutien qui devaient leur permettre d'accéder au système de formation et à un emploi durable. Cette étude examine dans quelle mesure ils ont atteint leur objectif.

Structure and agency in youth transitions: students experiences of vocational further education

RUDD P; EVANS K
Journal of Youth Studies (Abingdon) 1(1), 1998, p. 39-62
ISSN 1367-6261
EN

Cet article examine la transition entre l'école et le monde du travail de deux échantillons d'élèves de 16 à 19 ans du point de vue de la préparation professionnelle et de leurs attentes envers le marché de l'emploi. Le processus de préparation à la vie active tel qu'il est organisé actuellement est évalué sous la perspective des jeunes eux-mêmes. L'objectif est d'explorer les influences exercées par les structures et les organisations sur la vie des jeunes à la lumière de la manière dont ils perçoivent le "nouveau professionnalisme" et de déterminer jusqu'à quel point ils pensent être maîtres de la phase éducative de la transition. Une approche par des méthodes multiples, avec un questionnaire structuré et une série d'interviews collectives semi-structurées, est utilisée pour cerner une partie du "vécu" de ces jeunes. Il en ressort une conclusion importante, à savoir que sur un marché du travail "déprimé", ils sont au moins aussi optimistes quant à leurs chances de trouver un emploi et se sentent aussi indépendants et maîtres de leur avenir qu'un échantillon analogue sur un marché du travail plus "soutenu".



Membres du réseau documentaire du CEDEFOP

B

FOREM (Office communautaire et régional de la formation professionnelle et de l'emploi)

CIDOC (Centre intercommunautaire de documentation pour la formation professionnelle)

Bd. Tirou 104
B-6000 Charleroi
Tél.: +32.71.20 61 74 (Secretary)
+32.71.20 61 73 (S.Dieu)

Fax: +32.71.20 61 98

Ms. Sigrid Dieu
(Chef de Projets)

Email: sigrid.dieu@forem.be

Mme Isabelle Hupet
(Secrétaire assistante)

Email: isabelle.hupet@forem.be

WWW Site: <http://www.forem.be>

VDAB (Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding)

ICODOC (Intercommunautair documentatie-centrum voor beroepsopleiding)

Keizerlaan 11
B-1000 Brussels
Tél.: +32.2.506 04 58-459
Fax: +32.2.506 04 28

Mr. Philippe De Smet
(Literature researcher)

Email: pdsmet@vdab.be

Mr. Reinald van Weydeveldt
(Documentation)

Email: rvweydev@vdab.be

WWW Site: <http://www.vdab.be>

DK

DEL - Danmarks Erhvervs-pædagogiske Laereruddannelse (The National Institute for Educational Training of Vocational Teachers)

Rigensgade 13
DK-1316 København K
Tél.: +45.33.14 41 14 ext. 317/301
Fax: +45.33.14 19 15/14 42 14

Ms. Pia Cort (Research assistant)

Email: pc@mail.delud.dk

Ms. Merete Heins (Librarian)

Email: mh@mail.delud.dk

D

BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung)

Referat K4
Fehrbelliner Platz 3
D - 10707 Berlin
Tél.: +49.30.8643-2230 (BC)
+49.30.8643-2445 (SB)

Fax: +49.30.8643-2607

Dr. Bernd Christopher

Email: christopher@bibb.de

Ms. Steffi Bliedung

Email: bliedung@bibb.de

WWW Site: <http://www.bibb.de>

GR

OEEK (Organization for Vocational Education and Training)

1, Ilioupoleos Street
17236 Ymittos
GR-Athens

Tél.: +30.1.976 44 64

+30 1.976 44 84 (E. Barkaba)

Fax: +30.1.976 44 64

+30 1.976 44 84 (E. Barkaba)

Mr. Loukas Zahilas (Director)

Email: zalouk@hol.gr

Ms. Ermioni Barkaba

(Head of Documentation)

WWW Site: <http://www.forthnet.gr/oEEK/>

E

INEM (Instituto Nacional de Empleo) Ministerio de Trabajo y Seguridad Social

Condesa de Venadito, 9
E-28027 MADRID

Tél.: +34.91.585 95 82

+34.91.585 95 80

(M. Las Cuevas)

Fax: +34.91.377 58 81/377 58 87

Mr. Juan Cano Capdevila

(Deputy Director)

Ms. Maria Luz de las Cuevas

(Info/Doc)

Email: mluz.cuevas@inem.es

WWW Site: <http://www.inem.es>

FIN

NBE (National Board of Education) Hakaniemenkatu 2

P.O.Box 380

FIN-00531 Helsinki

Tél.: +358.9.77 47 78 19 (L. Walls)

+358.9.77 47 72 43 (A. Mannila)

+358.9.77 47 71 24 (M. Kyro)

Fax: +358.9.77 4778 65

Mr. Matti Kyro

Email: matti.kyro@oph.fi

Ms. Liisa Hughes

Email: liisa.hughes@library.jyu.fi

Ms. Arja Mannila

Email: Arja.Mannila@oph.fi

WWW Site: <http://www.oph.fi>

F

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

Tour Europe Cedex 07
F-92049 PARIS la Défense

Tél.: +33.1.41 25 22 22

Fax: +33.1.47 73 74 20

Mr. Patrick Kessel (Director)

Email: kessel@centre-inffo.fr

Mr. Stéphane Héroult

(Documentation department)

Ms. Danièle Joulieu

(Head of Documentation)

Email: cidoc@centre-inffo.fr

WWW site: <http://www.centre-inffo.fr>

IRL

FAS (The Training and Employment Authority)

P.O. Box 456

27-33, Upper Baggot Street

IRL-Dublin 4

Tél.: +353.1.607 05 36

Fax: +353.1.607 06 34

Ms. Margaret Carey (Head of Library & Technical Information)

Email: careym@iol.ie

Ms. Jean Wrigley (Librarian)

WWW Site: <http://www.fas.ie>

I

ISFOL (Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori)

Via Morgagni 33

I-00161 Roma

Tél.: +39.06.44 59 01

Fax: +39.06.44 29 18 71

Mr. Alfredo Tamborlini

(General director)

Mr. Colombo Conti

(Head of Documentation)

Mr. Luciano Libertini

Email: isfol.doc2@iol.it (Library)

WWW Site: <http://www.isfol.it/>

L

Chambre des métiers du Grand-Duché de Luxembourg

2, Circuit de la Foire internationale

B.P. 1604 (Kirchberg)

L-1016 Luxembourg

Tél.: +352.42 67 671

Fax: +352.42 67 87

Mr. Ted Mathgen

Email: daniele.menster@batel.lu

NL

CINOP (Centrum voor Innovatie van Opleidingen) (Centre for Innovation of Education and Training)

Pettelaarpark 1

Postbus 1585

NL-5200 BP's-Hertogenbosch

Tél.: +31.73.680 08 00

+31.73.680 07 29 (M. Nieskens)

+31.73.680.07.81 (E. van Hooff)

Fax: +31 73 612 34 25

Ms. Marian Nieskens

Email: MNieskens@cinop.nl

Ms. Emilie van Hooff

Email: Ehooff@cinop.nl

WWW Site: <http://www.cinop.nl>



Organisations associées

A

abf-Austria (Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschung)
Rainergasse 38
AT - 1050 Wien
Tél.: +43.1.545 16 71-31
Fax: +43.1.545 16 71-22
Ms. Susanne Klimmer
Email: klimmer@ibw.at
WWW Site: <http://www.ibw.at>
Ms. Marlis Milanovich (IBE)
Email: milanovich@ibe.co.at
WWW Site: <http://www.ibe.co.at>

UK

IPD (Institute of Personnel and Development)
IPD House
35 Camp Road
UK-London SW19 4UX
Tél.: +44.181.971 90 00
(Doug Gummery)
Fax: +44.181.263 33 33 / 34 00
(library)
Mr. Doug Gummery
Email: d.gummery@ipd.co.uk
Ms. Cathy Doyle (Librarian)
WWW Site: <http://www.ipd.co.uk>

EU

European Commission
Directorate-General XXII/B/3
(Education, Training, Youth)
B 7, 04/67
Rue de la Loi, 200
B-1049 Brussels
Tél.: +32.2.296 24 21/295.75.62
Fax: +32.2.295 57 23
Ms. Eleni Spachis
Ms. Dominique Marchalant
WWW Site: <http://europa.eu.int/en/comm/dg22/dg22.html>
Email:
Dominique.Marchalant@dg22.cec.be
Email: eleni.spachis@dg22.cec.be

I

Centre international de formation de l'OIT
125, Corso Unità d'Italia
I - 10127 Torino
Tél.: +39.11.693 65 10
Fax: +39.11.693 63 51
Ms. Krouch (Documentation)
Email: krouch@itcilo.it
WWW Site: <http://www.itcilo.org>

P

CICT (Centro de Informação Científica e Técnica)
Ministério do Trabalho e da Solidariedade
Praça de Londres, 2 - 1º andar
P-1091 Lisboa Codex
Tél.: +351.1.844 12 18 (OS)
+351.1.844 12 19 (FH)
Fax: +351.1.840 61 71
Ms. Odete Lopes dos Santos (Director)
Ms. Fátima Hora
(Documentation Department)
Email: cict@mail.telepac.pt
WWW Site: <http://www.minqemp.pt/cict/cict.html>

ICE

RLO (Research Liaison Office)
University of Iceland
Technology Court
Dunhaga 5
ISL-107 Reykjavik
Tél.: +354.525 49 00
Fax: +354.525 49 05
Dr. Gudmundur Arnason
Email: grarna@rhi.hi.is
WWW Site: <http://www.rthj.hi.is/>

B

EURYDICE (The Education Information network in Europe,
Le réseau d'information sur l'éducation en Europe)
15, rue d'Arlon
B - 1050 Brussels
Tél.: +32.2.238 30 11
Fax: +32.2.230 65 62
Ms. Patricia Wastiau-Schlüter (Director)
Email:
EURYDICE.UEE@EURONET.BE
WWW Site: <http://www.eurydice.org>

UK

Department for Education and Employment
Room E3
Moorfoot
UK - SHEFFIELD S1 4PQ
Tél.: +44.114.259 33 39
Fax: +44.114.259 35 64
Ms. Julia Reid (Librarian)
Email: library.dfee.mf@gtnet.gov.uk
WWW Site: <http://www.open.gov.uk/index/.../dfee/dfeehome.htm>

S

SEP (Svenska EU Programkontoret Utbildning och kompetensutveckling)
(The Swedish EU Programme Office for Education, Training and Competence Development)
Box 7785
S - 10396 Stockholm
Tél.: +46.8.453 72 00 (617.03.21)
Fax: +46.8.453 72 01
Mr. Fredrik Gunnarsson
Email: fredrik.gunnarsson@eupro.se
WWW Site: <http://www.eupro.se>
Ms. Gunilla Spens
Email: Gunilla.Spens@niwl.se
(Arbetslivsinstitutet)
WWW Site: <http://www.niwl.se>

N

NCU Leonardo Norge
P.O. Box 2608 St. Hanshaugen
N-0131 Oslo
Tél.: +47.22 86 50 00
Fax: +47.22 20 18 01
Mr. Halfdan Farstad
Email: farh@teknologisk.no
Ms. Grethe Kjell Dahl
Email: kjeg@teknologisk.no
WWW Site: <http://www.teknologisk.no/leonardo/>

CH

ILO (International Labour Office)
BIT (Bureau International du Travail)
4, route des Morillons
CH - 1211 GENEVE 22
Tél.: +41.22.799 69 55
Fax: +41.22.799 76 50
Ms. Pierrette Dunand (Employment & Training Department Documentalist)
Email: dunandp@ilo.org
WWW Site: <http://www.ilo.org>

Uruguay

CINTERFOR/OIT
Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional
Avenida Uruguay 1238
Casilla de correo 1761
Uruguay - 11000 MONTEVIDEO
Tél.: +598.2.920557-920063-986023
Fax: +598.2.921305
Mr. Pedro Daniel Weinberg (Director)
Ms. Martha Piaggio (Head of Documentation)
Email: dirmvd@cinterfor.org.uy
WWW Site: <http://www.cinterfor.org.uy>

I

ETF (European Training Foundation)
Villa Gualino
Viale Settimio Severo 65
I - 10133 Torino
Tél.: +39.11.630 22 22
Fax: +39.11.630 22 00
Ms. Catherine Cieccko (Information Officer)
Email: cac@etf.it
WWW Site: <http://www.etf.eu.int/etfweb.nsf/>



**Derniers
numéros
en français**



N° 13/98 Le financement de la formation professionnelle: approches politiques

Le financement de la formation professionnelle: choix et orientations

- L'enseignement, la formation et l'économie (Christoph F. Buechtemann; Dana J. Soloff)
- Questions liées au financement de la formation et de l'enseignement professionnels dans l'UE (Gregory Wurzburg)

Le financement de la formation professionnelle: quelques approches politiques

- Taxes, congés de formation et conventions collectives: comment inciter les entreprises et les individus à investir dans la formation (Vladimir Gasskov)
- L'introduction des principes de l'économie de marché dans le système de formation en Angleterre et au Pays de Galles (Anne West; Hazel Pennell; Ann Edge)
- Les interventions de l'État dans le domaine de la formation complémentaire à finalité professionnelle (Yrjö Venna)
- Les alternatives de financement de la formation professionnelle: l'exemple des pays émergents d'Amérique latine (David Atchoarena)

Les entreprises et le financement de la formation professionnelle

- L'investissement des entreprises dans la formation continue (Norman Davis)

Aspects du débat politique à l'Est et à l'Ouest

- Le financement de l'enseignement professionnel en Russie: problèmes et options (Ivo Gijsberts)
- Interview sur le financement de la formation professionnelle en République fédérale d'Allemagne (Regina Görner; Jobst R. Hagedorn)



N° 14/98 Peut-on mesurer les bénéfices de l'investissement dans les ressources humaines ?

Retour sur investissement: qui paie ? Qui en profite ?

- Financement de l'éducation et de la formation tout au long de la vie: problèmes clés (Jittie Brandsma)
- Investir dans les ressources humaines - un dilemme? (Alexander Kohler)

Bénéfices pour les entreprises et les individus

- Vers un taux de rentabilité de la formation: évaluation de la recherche sur les bénéfices de la formation dispensée par les employeurs (Alan Barrett; Ben Hövels)
- Valorisation salariale de la formation professionnelle continue et production de compétences dans le système éducatif: le cas de la France et de l'Allemagne (Pierre Béret; Arnaud Dupray)

Comptabilité et inscription au bilan des ressources humaines

- Écoute la réponse dans le vent. Les investissements dans la formation dans la perspective de la comptabilité des ressources humaines (Ulf Johanson)
- Traiter sur un plan égal l'investissement physique et l'investissement en formation (Isabelle Guerrero)

Mesurer les activités de formation

- L'interprétation des statistiques de la formation en Europe: mise en garde (Alan Felstead; Francis Green; Ken Mayhew)



N° 15/98 L'assurance qualité dans la formation et l'enseignement professionnels

Évaluer les évaluations

- Régulation de la qualité de la formation professionnelle par les pouvoirs publics en Allemagne, en France et en Angleterre (Richard Koch, Jochen Reuling)
- L'évaluation de la qualité dans les programmes de formation professionnelle (Erwin Seyfried)
- Application des normes ISO 9000 dans l'enseignement et la formation (Wouter van den Berghe)

Garantir la qualité de la formation sur le lieu de travail

- La formation continue interne dans les entreprises d'Europe: tendances (Thomas Stahl)
- L'autoévaluation, voie royale de l'assurance qualité dans la formation continue? (Thomas Stahl)

Études de cas

- Système d'accréditation des organismes de formation - Origine, objectifs et méthodologie du système d'accréditation (Carlos Capela)
- L'assurance qualité en matière de formation professionnelle continue pour les petites et moyennes entreprises de l'artisanat allemand - illustrée par les travaux du ZWH (Office central de formation continue de l'artisanat) dans le domaine de la formation (Klaus Jenewein, Beate Kramer)
- Création d'un système externe d'assurance qualité pour l'enseignement supérieur - l'exemple de la Pologne (Maria Wójcicka)



Prière de découper ou de recopier le bon de commande, de le glisser dans l'enveloppe à fenêtre et de l'envoyer au CEDEFOP



- Veuillez m'envoyer un exemplaire de démonstration gratuit
- Je souhaite lire européen et m'abonne à la Revue "Formation professionnelle" pour un an. (3 numéros, 15 écus plus TVA et frais d'envoi)
- Veuillez m'envoyer les numéros suivants de la Revue européenne "Formation professionnelle" au prix symbolique de 7 écus par exemplaire (plus TVA et frais d'envoi)

CEDEFOP

Centre européen pour le développement
de la formation professionnelle
Boîte postale 27 - Finikas

GR-55102 Thessaloniki

Numéro				
Langue				

Nom et prénom

Adresse



Revue européenne “Formation professionnelle” Appel à contributions

La Revue européenne “Formation professionnelle” publie des articles rédigés par des chercheurs ou des spécialistes de la formation professionnelle et de l’emploi. Nous sommes en quête de contributions permettant à un vaste public de décideurs politiques, de chercheurs et de praticiens à l’échelle internationale d’être informés des résultats des recherches de haute qualité qui sont menées, notamment de la recherche comparative transnationale.

La Revue européenne est une publication indépendante, dont les articles sont soumis à une critique exigeante. Elle paraît trois fois par an en anglais, français, allemand et espagnol et jouit d’une large diffusion à travers l’Europe, à la fois dans les États membres de l’Union européenne et au-delà de ses frontières.

La Revue est publiée par le CEDEFOP (Centre européen pour le développement de la formation professionnelle) et vise à contribuer au débat et à la réflexion sur l’évolution de la formation et de l’enseignement professionnels, notamment en l’inscrivant dans une perspective européenne.

Dans la Revue seront publiés des articles qui présentent des idées nouvelles, rendent compte des résultats de la recherche ou exposent les expériences et pratiques nationales et européennes. Elle comprendra également des prises de position et des réactions à propos des questions liées à la formation et à l’enseignement professionnels.

Les articles proposés à la publication doivent être précis, tout en étant accessibles à un public large et varié. Ils doivent être suffisamment clairs pour être compris par des lecteurs d’origines et de cultures différentes, qui ne sont pas nécessairement familiarisés avec les systèmes de formation et d’enseignement professionnels d’autres pays. En d’autres termes, le lecteur devrait être en mesure de comprendre clairement le contexte et l’argumentation présentés, à la lumière de ses propres traditions et expériences.

Parallèlement à leur publication, les articles de la Revue paraissent sous la forme d’extraits sur Internet. Il est possible d’avoir un aperçu des numéros précédents à l’adresse suivante: <http://www.trainingvillage.gr/etv/editorial/journal/journalarc.asp>.

Les auteurs des articles peuvent les rédiger soit en leur nom propre, soit en tant que représentants d’une organisation. La longueur des articles devrait être de 2500 à 3000 mots. Ils peuvent être rédigés dans l’une des langues suivantes: espagnol, danois, allemand, grec, anglais, français, italien, néerlandais, norvégien, portugais, finnois et suédois.

Les articles seront transmis au CEDEFOP soit sur support papier accompagné d’une copie sur disquette (format Word), soit par courrier électronique (annexe au format Word); ils seront accompagnés d’une biographie succincte de l’auteur indiquant ses fonctions actuelles. Tous les articles proposés seront examinés par le Comité de rédaction de la Revue, qui se réserve le droit de décider de leur publication et informera les auteurs de sa décision. Les articles publiés dans la Revue ne doivent pas nécessairement refléter le point de vue du CEDEFOP. Au contraire, la Revue offre la possibilité de présenter différentes analyses et des positions variées, voire contradictoires.

Si vous souhaitez nous envoyer un article, veuillez contacter Steve Bainbridge (rédacteur) par téléphone: (30-31) 490 111, par fax: (30-31) 490 175 ou par courrier électronique à l’adresse suivante: sb@cedefop.gr.

La revue Formation professionnelle paraît trois fois par an en 4 langues (DE, EN, ES, FR). L'abonnement comprend tous les numéros de la revue Formation professionnelle qui paraissent au cours de l'année, s'il n'est pas résilié avant le 30 novembre.

La revue Formation professionnelle vous sera expédiée par l'Office des publications de l'UE à Luxembourg et la facture par votre bureau distributeur de l'UE. Le prix de l'abonnement ne contient pas la TVA. Ne payez qu'après réception de la facture!

Abonnement annuel (hors TVA): EUR 15; BFR 600; FF 100
Prix à l'unité (hors TVA): EUR 7; BFR 280; FF 46



CEDEFOP

Centre européen pour le développement de la formation professionnelle

Marinou Antipa 12, GR-57001 Thessalonique

Adresse postale:

PO Box 27 – Finikas, GR-55102 Thessalonique

Tél. (30-31) 490 111 Fax (30-31) 490 102

E-mail: info@cedefop.gr Page d'accueil: www.cedefop.gr Site interactif: www.trainingvillage.gr