

N° 32 mai - août 2004/II

ISSN 0378-5092

FORMATION

Revue européenne

PROFESSIONNELLE



**Une histoire
de la formation
professionnelle en Europe**
De la divergence à la convergence



Cedefop
Centre européen
pour le développement
de la formation
professionnelle

Europe 123
GR-570 01 Thessalonique
(Pylea)
Adresse postale:
B. P. 22427
GR-551 02 Thessalonique

Tél. (30) 2310 49 01 11
Fax (30) 2310 49 01 17

E-mail:
info@cedefop.eu.int

Page d'accueil:
www.cedefop.eu.int

Site Web interactif:
www.trainingvillage.gr

Le Cedefop apporte son concours à la Commission en vue de favoriser, au niveau communautaire, la promotion et le développement de la formation et de l'enseignement professionnels, grâce à l'échange d'informations et à 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, les partenaires sociaux 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.

La Revue européenne «Formation professionnelle» est prévue à l'article 3 du règlement fondateur du Cedefop du 10 février 1975.

Il n'en demeure pas moins que la Revue est indépendante. Elle s'est doté d'un comité de rédaction évaluant les articles selon la procédure du double anonymat - les membres du comité de rédaction, et notamment les rapporteurs, ignorent qui ils évaluent, et les auteurs ignorent par qui ils sont évalués. Ce comité, présidé par un chercheur académique reconnu, est composé de chercheurs scientifiques auxquels s'adjoignent deux experts du Cedefop, un expert de la Fondation européenne pour la formation (ETF) et un représentant du Conseil d'administration du Cedefop.

La Revue européenne «Formation professionnelle» dispose d'un secrétariat de rédaction composé de chercheurs scientifiques confirmés.

La Revue figure sur la liste des revues scientifiques reconnue par l'ICO (*Interuniversitair Centrum voor Onderwijsonderzoek*) aux Pays Bas et est indexée à l'ISBB (*International Bibliography of the Social Sciences*).

Comité de rédaction:

Président:

Martin Mulder

Université de Wageningen, Pays-Bas

Membres:

Steve Bainbridge

Cedefop, Grèce

Juan José Castillo

Université Complutense de Madrid, Espagne

Jean-Raymond Masson

Fondation européenne pour la formation, Turin, Italie

Teresa Oliveira

Université de Lisbonne, Portugal

Hilary Steedman

London School of Economics and Political Science,

Centre for Economic Performance, Royaume-Uni

Ivan Svetlik

Université de Ljubljana, Slovénie

Manfred Tessaring

Cedefop, Grèce

Éric Verdier

Centre National de la Recherche Scientifique,

LEST/CNRS, Aix en Provence, France

Secrétariat de rédaction:

Erika Ekström

Ministère de l'industrie, de l'emploi et de la communication, Stockholm, Suède

Ana Luísa Oliveira de Pires

Groupe de recherche Éducation et Développement - FCT, Université Nova de Lisbonne, Portugal

Rédacteur en chef:

Éric Fries Guggenheim

Cedefop, Grèce

Secrétaire de la revue:

Titane Delaey

Cedefop, Grèce

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

N° de catalogue: TI-AA-04-032-FR-C

Printed in Belgium, 2004

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

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

Maquette: Zühlke Scholz & Partner GmbH, Berlin

En portugais, la Revue européenne «Formation professionnelle» est disponible auprès de:
 DEEP/CID

Couverture: Panos Haramoglou,
 M. Diamantidi S.A., Thessalonique

Centre de Informação e Documentação
 Ministério do Trabalho e da Solidariedade
 Praça de Londres 2-2°

Production technique avec micro-édition:
 M. Diamantidi S.A., Thessalonique

P - 1049-056 Lisboa
 Tél. (351-21) 843 10 36
 Fax (351-21) 840 61 71

Clôture de la rédaction: juillet 2004

E-mail: deep.cid@deep.msst.gov.pt

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

Pour les autres langues voir en 3° de couverture

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 110



Une histoire de la formation professionnelle en Europe

De la divergence à la convergence

En janvier 2000 a lancé le Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (Cedefop) l'idée de monter un projet de recherche sur «l'histoire européenne de la formation professionnelle». L'objectif principal de ce projet est de parvenir à une meilleure compréhension de la structure actuelle des différents systèmes de formation professionnelle en Europe, en mettant en évidence les évolutions historiques tant au niveau national qu'au niveau international et en faisant ressortir l'influence mutuelle croisée de la formation professionnelle et de l'intégration européenne l'une sur l'autre. Le projet part du principe qu'une solide connaissance de l'évolution historique est un prérequis indispensable à la bonne compréhension et interprétation des processus et événements contemporains ⁽¹⁾.

Sous l'égide de ce projet et du Cedefop s'est tenue, les 11 et 12 octobre 2002 à Florence, la première conférence internationale sur «L'histoire de la formation professionnelle en Europe dans une perspective comparative», organisée par l'université de Florence et l'Institut universitaire européen.

Au cours de ces deux journées ont été présentées pas moins de 18 contributions. La première journée portait sur le développement des systèmes de formation professionnelle dans un ou plusieurs pays européens. La seconde portait sur le rôle de la formation professionnelle dans la politique sociale de la Communauté européenne, puis de l'Union européenne. Les actes de cette conférence font l'objet d'une publication en deux tomes intitulée «Une histoire de la formation professionnelle en Europe» dont le premier est édité par Georg Hanf du *Bundesinstitut für Berufsbildung* (BIBB) et Wolf-Dietrich Greinert de la *Tech-*

nische Universität de Berlin et le second est édité par le professeur Antonio Varsori de l'université de Padoue.

La richesse des matériaux présentés et l'importance des objectifs visés tant par le projet «Histoire» que par la conférence de Florence ont conduit le Cedefop à prendre deux initiatives supplémentaires permettant d'accroître la portée et d'élargir la diffusion des résultats de la conférence : une exposition itinérante tout d'abord, un numéro spécial de la «Revue européenne Formation professionnelle» ensuite.

L'idée d'une exposition itinérante sur l'histoire de la formation professionnelle en Europe a été lancée par Norbert Wollschläger, expert du Cedefop, qui en a géré la réalisation et la première présentation dans la galerie du Cedefop à Thessalonique. L'exposition en elle-même a été conçue par Helga Reuter-Kumpmann, consultante en matière d'expositions, et montée en association avec l'exposition allemande sur la sécurité et la santé au travail (*Deutsche Arbeitsschutzausstellung* ⁽²⁾ - DASA). La première présentation de l'exposition a attiré plus de 2000 visiteurs à Thessalonique. Le livret de l'exposition est repris ci-dessous dans ce numéro de la Revue européenne.

Pour ce qui est de la Revue européenne l'idée d'un numéro spécial a été retenue par le comité de rédaction en raison de la conviction unanime de ses membres que la construction de l'avenir de la formation professionnelle en Europe ne pouvait être une réussite qu'à la condition d'une connaissance solide de ses antécédents historiques. L'avenir se nourrit du passé. Par ailleurs, l'un des objectifs de la Revue européenne est de favoriser la recherche en matière de forma-



Norbert Wollschläger

Expert de la formation professionnelle
Animateur de la "Galerie d'exposition" du Cedefop



Éric Fries Guggenheim

Rédacteur en chef de la Revue européenne Formation professionnelle

⁽¹⁾ Cf. le site web du projet à l'adresse: <http://history.cedefop.eu.int/>

⁽²⁾ Cf. le site du DASA à l'adresse: <http://www.baua.de/dasa/index.htm>



tion professionnelle en Europe. Or, la Revue ne reçoit que très peu de propositions d'articles sur l'histoire de la formation professionnelle. Nous espérons par ce numéro spécial susciter de nouvelles contributions sur l'histoire de la formation professionnelle en Europe et, autant que possible puisque c'est un des critères de sélection de la Revue, dans une perspective comparative.

La problématique de ce numéro spécial suit d'assez près celle qui s'est spontanément dégagée de la conférence de Florence et qui a été reprise dans le sous titre de l'exposition itinérante sur une histoire de la formation professionnelle en Europe : de la divergence à la convergence.

Car, s'il est vrai que dans un passé assez éloigné la formation professionnelle suivait partout en Europe le même moule de l'apprentissage dans le cadre des corporations de métier, il n'en reste pas moins qu'avec la révolution industrielle et l'abandon des corporations, les systèmes nationaux de formation professionnelle se sont grandement différenciés en fonction des caractéristiques sociétales de chaque nation. On pourrait ainsi dire, sans grand risque d'être contredit, que chaque nation a son propre système de formation professionnelle, mais il faut bien admettre qu'une telle conclusion est fort peu éclairante et encore moins opérationnelle. On peut cependant parvenir à organiser de façon plus lisible le spectre des différents systèmes de formation, justement au moyen de l'analyse historique. C'est ce que fait le professeur Wolf-Dietrich Greinert dans son article intitulé «Systèmes de formation professionnelle européens, quelques réflexions sur le contexte théorique de leur développement», qui aboutit de la sorte à un modèle permettant de classer tant bien que mal les différents systèmes européens en trois groupes seulement. Cela reste un modèle sans aucun doute, avec ses hypothèses simplificatrices toujours critiquables, mais un modèle très suggestif et stimulant.

Il semble donc possible et utile d'arriver à une classification scientifique des différents modèles de formation professionnelle. Il est, en revanche, bien plus difficile d'expliquer pourquoi deux nations tout à fait comparables quant à leur profil historique de développement économique et social peuvent en définitive finir par adopter deux systèmes de formation professionnelle appartenant

indiscutablement à deux catégories totalement différentes. C'est très clairement l'interrogation que l'on retrouve dans l'article de Holger Reinisch et de Dietmar Frommberger intitulé «Entre école et entreprise - les traits du développement de la formation professionnelle aux Pays-Bas et en Allemagne dans une perspective comparative». Leur article est d'ailleurs plus un programme de recherche qu'une réponse à la question posée qu'ils ne prétendent d'ailleurs pas avoir résolue. Nous espérons bien que cette contribution fera des émules et que des tentatives d'explication, y compris dans le cadre d'autres contextes sociétaux, feront l'objet de propositions d'articles à la Revue.

Des éléments de réponse nous sont cependant déjà proposés par Anja Heikkinen dans sa contribution «Modèles, paradigmes ou cultures de formation professionnelle». Elle montre bien, en partant de l'exemple du développement de la formation professionnelle continue en Europe du Nord et en Allemagne, que l'émergence et la transformation de systèmes nationaux peuvent être le résultat de la concurrence entre différentes «conceptions culturelles» de la formation professionnelle, portées par des acteurs individuels ou collectifs et dans une visée tant infranationale que nationale et supranationale. L'approche culturelle développée par Anja Heikkinen conçoit l'éducation comme coconstitutive tant de la culture que des projets et des programmes aux niveaux individuel, collectif ou sociétal. En réalité, l'objet de son article va bien au-delà de la simple analyse comparative des modes de développement de la formation continue en Europe du Nord. Ce qu'elle souhaite faire apparaître c'est en fait le rôle des historiens et les conséquences pratiques de leur travail. Pour elle en effet, c'est en reconnaissant et en rendant visibles certaines entités, certains phénomènes, certains changements et/ou continuités déterminants dans le domaine de la formation professionnelle que les historiens et les chercheurs en général sont, en dernière instance, appelés à codéfinir le travail et l'éducation au niveau infranational, national et supranational.

Face à cette diversité des systèmes de formation professionnelle en Europe, des tendances à rechercher des convergences vont se faire jour avec l'intégration européenne. Les différentes institutions européennes ont vu leurs compétences s'accroître, en particulier avec l'Acte unique européen, le trai-



té de Maastricht, la naissance de l'Union européenne et l'introduction de l'euro. Pourtant, nous dit Francesco Petrini dans son article «La politique commune de formation professionnelle dans la CEE de 1961 à 1972», alors que l'article 128 du traité de Rome est on ne peut plus clair quant à la volonté de développer une politique commune en matière de formation professionnelle, cette politique commune n'a pas vu le jour. Cela s'explique notamment par les résistances de l'Allemagne et de la France, qui disposaient déjà de systèmes de formation professionnelle bien développés et étaient peu disposées à prendre en charge le coût de la requalification de la main-d'œuvre de l'Italie du Sud. Cet échec s'explique par ailleurs également par la lutte entre les forces centralisatrices du développement européen et les forces en réaction de gouvernements cherchant à restreindre les ambitions de la Commission et à défendre leur souveraineté. Il faudra, nous dit Petrini, le changement du climat sociopolitique et le début de la crise du milieu des années 1970 pour que les États soient forcés d'envisager de nouvelles formes de coopération et c'est sur ces bases que l'idée de la création d'un Centre européen sur la formation professionnelle s'est d'ailleurs dessinée.

Comme le montre Eleonora Guasconi dans son article sur «Les syndicats et la relance de la politique sociale européenne», pour les syndicats européens la création de cet organisme était de nature à intervenir de sorte que la formation professionnelle puisse réellement bénéficier aux travailleurs, leur permettant de faire face aux bouleversements des années 1960 et à la crise des années 1970. C'est dans le but explicite d'être davantage représentés dans la Communauté européenne et de développer une politique sociale européenne commune dans le domaine de l'emploi et de la formation professionnelle que les syndicats européens ont poussé à la création du Cedefop et l'ont obtenue en 1975.

La création du Cedefop aura été, comme le montre le professeur Antonio Varsori dans sa contribution intitulée «Le rôle de la formation et de l'éducation professionnelle dans la politique sociale européenne et le Cedefop», à la fois une avancée dans le sens d'une plus grande convergence en matière de formation professionnelle en Europe, le moyen de faire face aux besoins de promouvoir la recherche en matière de for-

mation professionnelle et de développer les échanges dans ce domaine parmi les États membres de la Communauté européenne, et un ballon d'essai dans une expérimentation qui allait conduire à la création de toute une série d'agences spécialisées.

Pourtant, la convergence entre systèmes de formation professionnelle en Europe reste lente et problématique, tant les États nationaux s'attachent à leurs prérogatives nationales en matière éducative et au principe de subsidiarité dans ce domaine. Comme le montre Georges Saunier dans «La place de la formation professionnelle dans l'idée d'espace social européen de François Mitterrand (1981-1984)», dans le domaine de la formation professionnelle comme dans d'autres, la capacité intégrative de l'Europe réside avant tout dans la réaction aux conditions économiques et sociales du moment. «Alors qu'on pourrait la croire irrémédiablement problématique, la diversité européenne s'efface - sans pour autant disparaître - devant la nécessité. Dans ce domaine comme dans d'autres, la capacité intégrative de l'Europe réside avant tout dans la définition d'intérêts communs. La convergence et, notamment, la convergence des systèmes éducatifs, n'en étant que la conséquence».

Effectivement, depuis le milieu des années 1980, la tendance à la convergence de la formation professionnelle en Europe semble s'être accélérée selon ce principe. On repère les intérêts communs à l'Union, on définit des objectifs à moyen et long termes permettant de sauvegarder ses intérêts et c'est sur cette base que se fait l'intégration, de façon indirecte et «volontaire». C'est au Conseil de Lisbonne que, pour la première fois, les chefs d'État et de gouvernement ont traité de questions touchant à la politique éducative. Puis à Bruges, en 2001, les Directeurs généraux de la formation professionnelle des États européens ont adopté une initiative confirmée par la déclaration de 31 ministres de l'éducation à Copenhague en 2002, par laquelle les États européens se sont engagés dans un processus de coopération accru en matière de formation professionnelle, façon à peine voilée de pousser à la convergence au travers d'objectifs comme la transparence, la qualité de la formation, la reconnaissance mutuelle des compétences et des qualifications, le développement de la mobilité et de l'accès à la formation tout au long de la vie. Tout autant de thèmes très



régulièrement traités dans les pages de notre Revue au fil de ses différents numéros.

L'ensemble des articles réunis dans ce numéro soulignent la nécessité de la réflexion historique, au delà de son importance dans la construction de l'avenir, pour mieux se positionner dans le présent.



Sommaire

De la divergence à la convergence	7
<i>Une histoire de la formation et de l'enseignement professionnels en Europe</i>	

Recherche

Les «systèmes» européens de formation professionnelle - réflexions sur le contexte théorique de leur évolution historique	19
--	-----------

Wolf-Dietrich Greinert

L'auteur identifie trois types généraux de systèmes de FEP sur la base d'une analyse diachronique commençant avec la révolution industrielle: le modèle de l'économie de marché libérale en Grande-Bretagne, le modèle bureaucratique d'État en France et le modèle dual en Allemagne.

Entre école et entreprise. Aspects de l'évolution historique de la formation et de l'enseignement professionnels aux Pays-Bas et en Allemagne dans une perspective comparative	23
---	-----------

Dietmar Frommberger et Holger Reinisch

À l'heure actuelle, nous ignorons les raisons exactes pour lesquelles l'enseignement professionnel a suivi une évolution différente dans des pays dont les contextes économiques et sociaux sont similaires. En effet, rares sont les études qui traitent de ce sujet. Cet article devrait permettre de pallier les lacunes dans ce domaine de recherche.

Modèles, paradigmes ou cultures de la formation et de l'enseignement professionnels	35
--	-----------

Anja Heikkinen

Cet article s'interroge sur le rôle des chercheurs en éducation et de l'histoire de l'éducation en tant que base constitutive du discours politique et pratique sur l'enseignement professionnel, en prenant pour exemple le débat sur l'éducation continue en Finlande, dans les pays nordiques et en Allemagne.

La politique commune de formation professionnelle dans la CEE de 1961 à 1972	50
---	-----------

Francesco Petrini

L'article 128 du traité de Rome est on ne peut plus clair quant à la volonté de développer une politique commune en matière de formation professionnelle. Or, cette politique commune n'a pas été mise en œuvre. Cet article vise à expliquer pourquoi.

Les syndicats et la relance de la politique sociale européenne	61
---	-----------

Maria Eleonora Guasconi

L'objectif de cet article est d'éclairer une série d'initiatives prises par les syndicats européens au début des années 1970 afin de promouvoir le développement d'une politique sociale européenne en traitant des questions d'emploi et de formation professionnelle.

Le rôle de la formation et de l'enseignement professionnels dans la politique sociale européenne et le Cedefop	70
---	-----------

Antonio Varsori

Cet article, largement basé sur des archives, examine la création du Cedefop et l'évolution de ses activités jusqu'à son transfert à Thessalonique au milieu des années 1990.



La place de la formation professionnelle dans l'idée d'espace social européen de François Mitterrand (1981-1984) 86

Georges Saunier

Le concept d'«espace social européen», tel que proposé par François Mitterrand à ses partenaires de la Communauté en 1981, se transformera sous la pression des événements. Cette transformation va faire de la formation professionnelle l'une des priorités de ce projet d'Europe sociale de la gauche française.

À lire

Choix de lectures 93

Anne Waniart

Rubrique réalisée par le service documentation du Cedefop, avec l'appui des membres du réseau européen de référence et d'expertise (ReferNet)



De la divergence à la convergence

Une histoire de la formation et de l'enseignement professionnels en Europe

Organisateur de l'exposition et coordinateur du projet: Norbert Wollschläger
Conception et textes: Helga Reuter-Kumpmann

Les textes sont extraits des contributions à la conférence sur «L'histoire de la formation et de l'enseignement professionnels en Europe dans une perspective comparative», organisée par le Cedefop à Florence en octobre 2002.

Pourquoi une exposition sur l'histoire de la formation et de l'enseignement professionnels en Europe?

Pour choisir où l'on va, on doit savoir d'où l'on vient.

«Le Conseil européen de Lisbonne de mars 2000 a reconnu l'importance du rôle que joue l'éducation dans les politiques économiques et sociales dont elle fait partie intégrante, d'une part comme instrument du renforcement de la compétitivité de l'Europe dans le monde et, d'autre part, comme garante de la cohésion de nos sociétés et du plein développement des citoyens. Le Conseil européen a fixé comme objectif stratégique à l'Union européenne de devenir l'économie de la connaissance la plus dynamique du monde. Le développement d'une formation et d'un enseignement professionnels de grande qualité est un élément crucial et fait partie intégrante de cette stratégie, notamment pour ce qui est de promouvoir l'inclusion sociale, la cohésion, la mobilité, la capacité d'insertion professionnelle et la compétitivité.

L'élargissement de l'Union européenne confère une nouvelle dimension et crée un certain nombre de défis, de possibilités et d'exigences dans le cadre des travaux consacrés à la formation et à l'enseignement».

Déclaration de Copenhague, novembre 2002.

«Chacun de nos pas en avant et chaque problème résolu nous permettent, non seulement de découvrir de nouveaux problèmes

non résolus, mais aussi de prendre conscience que l'environnement dans lequel nous évoluons, stable à nos yeux, est en fait incertain».

Karl R. Popper (1902-1994), apprenti charpentier et philosophe des sciences ayant abandonné prématurément ses études.

Que nous apprend cela?

Plusieurs choses surprenantes:

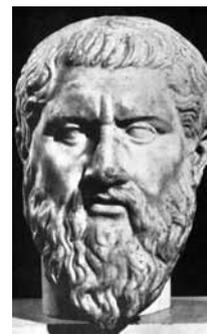
- au Moyen-Âge, la formation et l'enseignement professionnels étaient identiques dans la plupart des pays européens;
- pourquoi différents types de formation et d'enseignement professionnels totalement nouveaux sont apparus dans les différents pays européens au cours des XVIII^e et XIX^e siècles;
- quelles caractéristiques communes ont été élaborées en Europe au cours des 50 dernières années.

Cette exposition nous enseigne également que l'histoire de la formation et de l'enseignement professionnels est toujours notre propre histoire et que notre point de vue ne doit pas nécessairement rejoindre celui des historiens qui se sont exprimés sur ce sujet.

Des origines communes

Dans presque tous les pays européens et des siècles durant après la création des guildes, le travail des artisans et leur formation et enseignement professionnels sont très similaires.

Les guildes sont des associations qui, à partir du XII^e siècle, regroupent les artisans d'une même ville appartenant à un même corps de métier. Elles édictent leurs propres règles et règlements contraignants pour tous leurs membres. Ces codes définissent les méthodes d'exécution des ouvrages et fixent des prix «attractifs». Les marchandises font l'objet d'un contrôle de qualité strict.



«Si notre jeunesse est et continue d'être éduquée correctement, note citée prospèrera, sinon... le pire est à craindre»

Platon



Les règles de la guilde veillent à ce que:

- ❑ les revenus des maîtres correspondent à leur statut;
- ❑ les membres les plus démunis soient pris en charge, y compris les veuves et les orphelins des membres de la guilde.

Les règles établissent également les obligations des membres de la guilde et les exigences en matière de formation des apprentis et des compagnons. Dans la plupart des villes, les guildes jouent un rôle politique et économique important. Toutefois, leur influence sur les affaires civiques est source de conflits, notamment quand les guildes interdisent aux non membres de s'établir et d'exercer leur métier.

Au XVIII^e et au début du XIX^e siècles, l'influence des guildes en Europe perd beaucoup de son importance.

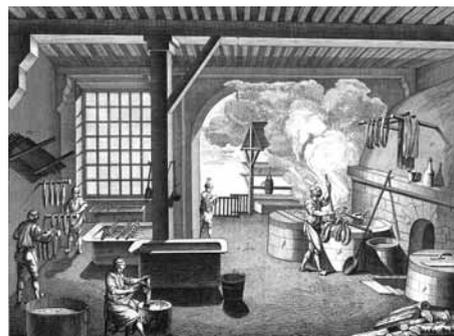
La doctrine économique libérale, favorable au «libre jeu des forces», considère les guildes traditionnelles comme un obstacle à la concurrence et au libre échange.

La formation et l'enseignement professionnels dans les guildes

Dans toute l'Europe, les guildes sont régies par une hiérarchie stricte: apprenti, compagnon, maître. Le titre de maître est la seule preuve écrite de la compétence, tandis que les «certificats d'apprentissage» marquent la



Cette gravure sur bois extraite d'*Incunables néerlandais* (1700) représente des artistes et des artisans avec leurs outils: broyeur de pigments, peintre, orfèvre, sculpteur, facteur d'orgues, horloger et scribe.



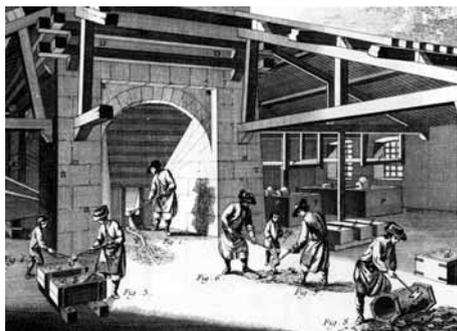
Cette superbe illustration de teinture sur soie tirée de l'*Encyclopédie de Diderot et d'Alembert* présente clairement les différentes étapes d'exécution dans ce métier. Cependant, elle ne montre pas les risques du travail au contact de substances toxiques, l'une des nombreuses raisons pour lesquelles ce «métier en or» présente également une face obscure pour ses praticiens.

fin de la première étape de la formation. (Les femmes - veuves ou servantes des maîtres - n'occupent qu'un rôle subordonné d'assistantes.) Les apprentis ne sont acceptés dans la guilde qu'à l'issue d'une période d'essai de plusieurs semaines. La famille verse généralement une contribution au maître pour couvrir les frais de subsistance et de logement de l'apprenti. En général, l'apprentissage dure deux à quatre ans, voire plus dans les métiers très spécialisés. La période d'apprentissage s'achève par un examen spécialisé «donnant décharge» à l'apprenti. Chaque corps de métier a ses propres coutumes en matière de «décharge» et d'acceptation de l'ex-apprenti au sein de la communauté des compagnons.

Les qualifications professionnelles des compagnons sont reconnues dans d'autres pays. Généralement dépourvus d'attaches familiales, les compagnons voyagent par monts et par vaux pour développer et élargir leurs compétences en suivant l'enseignement de maîtres dans d'autres pays: c'est là l'une des premières formes de mobilité professionnelle en Europe. Après avoir acquis l'expérience suffisante, les compagnons postulent pour entrer dans une guilde en vue d'accéder au rang de maître.

Une exception

La Russie se distingue de la plupart des autres pays européens du fait qu'aucune association d'artisans comparable aux guildes n'y voit le jour au Moyen-Âge. Lorsqu'il accède au trône à l'âge de 17 ans en 1689, le Tsar Pierre I^{er} rêve de régner sur un puissant royaume doté d'une économie forte et d'une flotte puissante.



Les apprentis vivent et travaillent avec la famille de leur maître. Présents du matin au soir à l'atelier, ils effectuent souvent les tâches les plus pénibles.

Au fil des ans, et toujours sous la stricte supervision du compagnon et du maître, ils acquièrent les compétences de base du métier par l'observation, l'enseignement direct et la pratique. Outre le savoir-faire, les vertus inculquées aux apprentis - souvent au moyen de châtiments corporels - comprennent l'assiduité, l'obéissance inconditionnelle et la subordination aux règles de la guildes. Teinture sur soie, Encyclopédie de Diderot et d'Alembert

En 1697, il envoie en Europe des émissaires chargés de trouver non seulement des alliés contre la Turquie, mais aussi des individus dotés des compétences scientifiques, techniques et professionnelles qui font défaut à son pays agricole. À partir de 1698, le Tsar encourage l'industrie minière, la métallurgie et la construction navale de manière à sécuriser et à étendre les frontières de son pays. Un système de formation et d'enseignement complet est créé: écoles de navigation, balistique, ingénierie et médecine, écoles de formation des travailleurs spécialisés et établissements primaires. Face au faible intérêt manifesté par la population pour envoyer ses enfants dans ces établissements, Pierre I^{er} fait adopter des lois strictes visant l'application de la formation et de l'enseignement professionnels.



Dans l'imprimerie, au Moyen-Âge, l'usage veut que les apprentis soient soumis au cruel «rite des aspirants» à la fin de leur apprentissage. Ils acceptent en effet de subir des mauvais traitements pour prouver qu'ils sont prêts à sacrifier leur santé pour leur métier. Franchir cette épreuve avec succès signifie également pour le nouveau compagnon le droit d'être pris en charge par le maître, de vivre dans sa famille et d'être soigné en cas de maladie.

Le contrôle «descendant» et l'influence des objectifs politiques restent l'une des caractéristiques de la formation et de l'enseignement professionnels pendant de nombreux siècles. En 1868, Viktor Karlovich Della-Vos, directeur de l'École technique impériale de Moscou, élabore la méthode dite «séquentielle». Les apprentis apprennent d'abord à exécuter et à maîtriser des tâches simples qui, selon une séquence prédéterminée avec précision, se compliquent progressivement. Après avoir été présentée à l'Exposition universelle de Vienne de 1873, cette méthode est étendue à plusieurs autres centres européens de formation et d'enseignement.



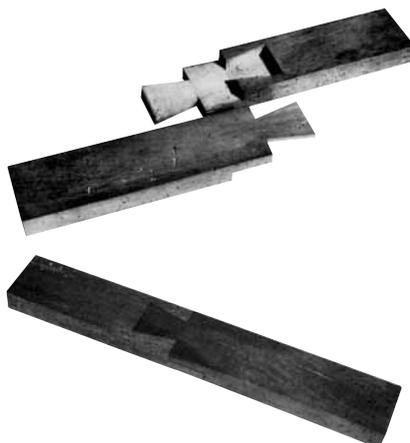
Pierre I^{er} accompagne incognito ses émissaires dans leurs voyages à travers l'Europe. Nombre d'entre eux apprennent plusieurs métiers au cours de leurs déplacements. Pierre I^{er} acquiert les bases théoriques et mathématiques de l'art de la construction navale et travaille en tant que charpentier sur un chantier naval aux Pays-Bas.

Divergence

Les différents types de formation et d'enseignement professionnels en Europe trouvent notamment leur origine dans:

- l'abolition du système des guildes à la suite de bouleversements politiques,
- les différents rythmes d'industrialisation dans les différents pays,
- l'influence des mouvements politiques, philosophiques, culturels et religieux.

Au cours de la première moitié du XX^e siècle, trois modèles de formation et d'enseignement professionnels de base destinés aux jeunes se développent en Europe.



Même de nos jours, des centaines de programmes d'études en Europe s'appuient sur la «méthode séquentielle». Modèles d'articulations en bois (Clair, XIX^e siècle)

Le tableau suivant ne reflète pas la situation actuelle. Les systèmes de formation et d'enseignement professionnels sont en effet trop diversifiés et évoluent trop rapidement. Toutefois, de nombreuses pratiques mises en œuvre à l'époque dans les différents pays sont toujours d'actualité.

La **Grande-Bretagne** connaît l'essor de l'«industrialisation» au XVIII^e siècle. La locomotive à vapeur et les premiers métiers à tisser et machines à filer mécaniques y font leur apparition. Les usines textiles se multiplient dans l'ensemble du pays. D'innombrables travailleurs quittent les zones rurales et s'installent en ville pour trouver un emploi.

Cette situation provoque de profondes mutations dans la société: la «révolution industrielle». Les guildes sont abolies, ainsi que l'apprentissage traditionnel de sept ans. Des travailleurs non qualifiés et faiblement rémunérés travaillent en usine, sur les machines. Pendant longtemps, les industries en pleine croissance n'ayant pas besoin de travailleurs qualifiés, les jeunes ne reçoivent aucune formation.

Deux doctrines, le «libéralisme» et le «puritanisme», influencent la vie et le travail à cette époque. Aujourd'hui, elles continuent d'influencer la formation professionnelle dans le «modèle libéral». Les représentants syndicaux et patronaux et les prestataires de formation et d'enseignement professionnels négocient «sur le marché» le type de formation et d'enseignement à proposer. Le «libéralisme», doctrine opposée à l'intervention - et à la protection - de l'État, rend chaque personne responsable de son destin. Le «libre

Voici les trois modèles «classiques» de formation et d'enseignement professionnels:

Tableau 1

	Le modèle libéral en Grande-Bretagne	Le modèle réglementé par l'État en France	Le modèle dual en Allemagne
Qui détermine l'organisation de la formation et de l'enseignement professionnels?	Elle est négociée «sur le marché» entre les représentants syndicaux et patronaux et les prestataires de la formation et de l'enseignement professionnels.	L'État.	Des chambres publiques d'artisanat, organisées par profession.
Où se déroulent la formation et l'enseignement professionnels?	Il existe plusieurs options: dans les établissements scolaires et/ou les entreprises, par apprentissage électronique, etc.	Dans des établissements spécialisés appelés «écoles de production».	Dans le cadre d'une formation en alternance prédéfinie entre les entreprises et les écoles professionnelles («modèle dual»).
Qui détermine le contenu de la formation et de l'enseignement professionnels?	Soit le marché, soit les entreprises, en fonction des besoins du moment. Le contenu n'est pas prédéfini.	L'État (en association avec les partenaires sociaux). Il ne vise pas essentiellement à refléter la pratique dans les entreprises, mais s'appuie sur une formation plus générale et théorique.	Les chefs d'entreprise, les syndicats et l'État décident d'un commun accord.
Qui finance la formation et l'enseignement professionnels?	Généralement, les individus qui en bénéficient. Certaines entreprises financent certaines formations qu'elles dispensent elles-mêmes.	L'État impose une taxe aux entreprises et finance la formation et l'enseignement professionnels, mais uniquement pour un nombre limité de demandeurs par an.	Les entreprises financent la formation en entreprise et peuvent déduire leurs dépenses des impôts. Les apprentis perçoivent un montant prédéfini par contrat. Les écoles professionnelles sont financées par l'État.
Quelles sont les qualifications acquises à l'issue de la formation et de l'enseignement professionnels, et quelles possibilités offrent-elles?	Il n'existe ni contrôle de la formation ni examens finals reconnus universellement.	Il existe des diplômes d'État qui permettent également aux meilleurs diplômés de suivre des études supérieures.	Généralement reconnues, les qualifications permettent à ceux qui les détiennent d'exercer le métier correspondant et de suivre des études supérieures.



«jeu des forces» est supposé favoriser le bien-être de la nation et de ses entreprises. Le «puritanisme», code moral protestant strict, exige abnégation et assiduité. La prospérité est considérée comme le résultat de l'assiduité. La France joue un rôle prédominant dans les sciences naturelles au XVIII^e siècle. Ses «grandes écoles», comme l'École Polytechnique, deviennent un modèle pour l'enseignement technique en Europe.

La **France** n'atteint toutefois le point culminant de son industrialisation que vers la fin du XIX^e siècle. Avec la Révolution, les guildes sont abolies en 1791 et la question de la formation des travailleurs qualifiés reste longtemps sans réponse. Sous l'influence du «Siècle des Lumières», axé sur les lettres et sciences, l'importance d'une éducation des enfants bien planifiée pour la société et l'individu est reconnue pour la première fois. Les écoles initialement créées pour les orphelins de guerre sont érigées en «Écoles des arts et métiers», d'où sont issus des ouvriers de fonderie, des tourneurs et des charpentiers pour les manufactures d'État et non plus des forgerons et des selliers pour l'armée.

Par ailleurs, la formation et l'enseignement professionnels ressemblent à ceux d'autres pays (cours du soir, écoles civiques et industrielles), mais ne sont aucunement destinés à tous les jeunes.

L'établissement de la République en 1871 entraîne plusieurs changements:

□ la scolarité obligatoire universelle vise à éduquer les enfants dans l'esprit républicain plutôt que dans l'esprit catholique, ce qui auparavant était l'objectif;



La scolarité à temps partiel devient obligatoire pour les jeunes de moins de 16 ans en 1901. Les cours insistent surtout sur la valeur «morale» du travail. Depuis lors, de nombreux types de formation et d'enseignement professionnels coexistent: dans les établissements scolaires et/ou les entreprises, par apprentissage électronique et dans le cadre de certaines tentatives de l'État d'introduire d'apprentissage moderne.



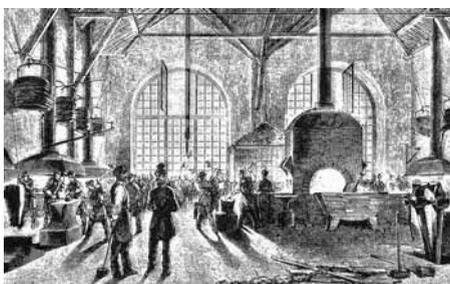
Encore au début du XX^e siècle, le travail des enfants fait partie intégrante de la vie quotidienne monotone dans les usines, et non seulement en Grande-Bretagne. Les enfants constituent la main-d'œuvre meilleur marché et sont employés essentiellement à des tâches exécutées sous et entre des machines difficilement accessibles.

□ la scolarité obligatoire permet aux jeunes de 13 ans de «sortir de la rue» et de s'habituer à travailler;

□ les travailleurs qualifiés sont surtout indispensables dans le génie mécanique et électrique moderne pour renforcer la puissance économique et militaire de la nation.

Deux types d'établissements publics sont créés pour éduquer les travailleurs très qualifiés et spécialisés, et former les ouvriers et les employés. Actuellement, l'État français continue de réglementer la formation et l'enseignement professionnels.

En **Allemagne**, la mécanisation de la fabrication textile ne commence qu'au milieu du XIX^e siècle. Toutefois, par la suite, les industries textiles et les industries minières et sidérurgiques se développent rapidement. À la fin du XIX^e siècle, le rôle des industries



Dans les «Écoles des arts et métiers», au nombre de six en 1900, la formation pratique est dispensée dans des ateliers d'apprentissage, alors que la formation théorique se déroule en classe.



Aujourd'hui, un million de jeunes suivent une formation secondaire professionnelle et technique. Ils sont aussi nombreux à suivre une formation secondaire classique. Près de 300 000 jeunes sont apprentis dans des entreprises.

électrique, chimique et automobile se renforce. La liberté d'emploi commence à se développer vers 1811 en Allemagne et les guildes sont dissoutes. Cette situation ne dure toutefois pas très longtemps. La formation et l'enseignement professionnels traditionnels sont légalement rétablis en 1897.

Deux raisons au moins expliquent cette décision:

- la concurrence internationale rude renforce le besoin de travailleurs qualifiés à des postes industriels et administratifs;
- le renforcement du mouvement des travailleurs amène le gouvernement à décider d'inculquer ses convictions politiques conservatrices aux jeunes. Le monde traditionnel de la vie et du travail dans l'artisanat est considéré comme une base solide de l'intégration sociale et politique des apprentis.

Au XIX^e siècle, les apprentis suivent souvent des cours dans des «établissements de formation continue», le soir ou le dimanche. Ces établissements reprennent le programme enseigné dans les établissements primaires, tout en transmettant les connaissances théoriques requises pour certains métiers particuliers.

À la fin du XIX^e siècle, ces établissements deviennent des «établissements de formation professionnelle». Outre la formation et l'enseignement professionnels, les étudiants suivent également des cours d'instruction civique. Une situation comparable est observée en Autriche, où le système de formation et d'enseignement professionnels est très proche du système allemand.

Aujourd'hui, ces deux éléments font toujours partie intégrante de l'apprentissage:



Les branches «modernes» de l'industrie remplacent la relation traditionnelle entre le maître et l'apprenti. Des contrats de formation sont signés avec des jeunes, formés par la suite pour devenir des «travailleurs qualifiés». De grandes entreprises mettent en place leurs propres ateliers d'apprentissage, comme celui de la section fraisage de l'entreprise Borsig. Photo: Deutsches Technikmuseum Berlin [Musée allemand des Techniques et des Transports de Berlin]

- apprendre sur les lieux de travail et dans un établissement de formation professionnelle;
- c'est la raison pour laquelle on qualifie ce système de formation «duale».

Les **Pays-Bas** commencent progressivement à créer des industries vers 1860, notamment des fonderies de fer, des usines de fabrication de machines, des chantiers navals et de nombreux types de production de denrées alimentaires.

Dans un premier temps, les travailleurs qualifiés nécessaires viennent de l'étranger, ou sont formés dans les rares établissements existants. À partir de 1860, l'industrie en plein essor engendre une forte demande de travailleurs qualifiés, aboutissant à la création d'établissements professionnels et techniques à plein temps à travers tout le pays.

L'État prend progressivement à sa charge le financement de ces établissements de formation professionnelle (*ambachtscholen*) dont la plupart sont à l'origine privés. Ces



Nombre d'entreprises introduisent des programmes de sport et d'athlétisme pour améliorer la santé de leurs apprentis et renforcer les liens entre eux et avec l'entreprise. («Fitness» à AEG, 1927)



Les cours dispensés dans les «ambachtschoolen» constituent une véritable alternative à l'apprentissage. L'objectif exclusif, d'un point de vue pratique et théorique, est de former les étudiants à un métier.

établissements connaissent également un vif succès au XX^e siècle.

Un autre type d'établissement, le *burger-avondschool* est fréquenté le soir après le travail. Initialement, ces établissements visent à compléter l'enseignement général dispensé dans les établissements élémentaires. Très vite, ils sont toutefois réorganisés pour répondre aux besoins professionnels.

Le système d'apprentissage joue un certain rôle dans l'artisanat et le petit commerce. L'enseignement «dual» sur les lieux de travail et à l'école se répand davantage après la Seconde Guerre mondiale, sans acquérir encore le prestige dont continuent à jouir les «écoles à plein temps».

La **Finlande**, dirigée pendant des siècles par la Suède, puis par la Russie, oriente l'industrialisation vers la fabrication et l'élaboration des produits agricoles et sylvicoles, et vers les machines et outils nécessaires à l'exécution de ces tâches.

En 1809, la Finlande devient une principauté autonome sous l'Empire tsariste russe. La société finlandaise commence à se réorganiser tandis que la politique, l'économie et



Il est intéressant de constater que les matières commerciales dans les écoles de commerce sont considérées comme faisant partie intégrante de l'enseignement général, et non pas de la formation et de l'enseignement professionnels. Cela n'est peut-être pas surprenant dans une nation à tradition commerciale.

l'enseignement connaissent de profondes mutations.

Au départ, les efforts sont consacrés à l'éducation de la population rurale: des conseillers itinérants et des établissements spécialisés apprennent à la population rurale à travailler plus efficacement dans l'agriculture. Pendant longtemps, la responsabilité de créer des industries et de mettre en place une formation et un enseignement professionnels est confiée à une seule et même entité. Vers 1840, l'une des premières autorités nationales de soutien à la production crée les premières écoles professionnelles et commerciales.

À partir de 1890, le désir unanime d'échapper à l'influence russe suscite de nouveaux efforts importants visant à encourager l'industrie et les établissements scolaires. Cette situation aboutit à la création d'établissements de formation professionnelle publics à plein temps destinés aux filles et aux garçons. Parallèlement aux connaissances professionnelles, les étudiants y reçoivent également une instruction civique.



Pendant longtemps, le mot finnois elatuskeino a curieusement désigné à la fois l'«activité professionnelle» et le «moyen de subsistance». Cela montre qu'une existence indépendante couvrait plusieurs types d'activités.



Malgré les efforts politiques déployés pour introduire la formation sous forme d'apprentissage en entreprise, le nombre d'apprentis est assez faible. Aujourd'hui, la plupart des jeunes apprennent leur métier à l'école.



Les ateliers publics d'apprentissage et les écoles à plein temps (comme celles qui existent en France) sont mis en place en 1884. La formation en alternance entre le lieu de travail et l'école est également mise en place, donnant naissance à un système «dual» comparable aux systèmes allemand et autrichien.

L'unité dans la diversité

La Suisse: un modèle pour l'Europe?

Quatre langues officielles sont parlées au sein de la Confédération helvétique. Les habitants sont issus de quatre contextes culturels différents: allemand, français, italien et rhéto-roman.

Cette diversité se retrouve dans le système de formation et d'enseignement professionnels.

L'économie suisse est florissante depuis plusieurs siècles:

- les guildes au Moyen-Âge,
- les industries horlogère et textile depuis le XVIII^e siècle,
- l'ingénierie au début du XIX^e siècle,
- et, depuis lors, de nombreux autres secteurs de l'industrie.

Il faut attendre longtemps avant que l'État n'intervienne dans la formation et l'enseignement professionnels. Jusqu'en 1884,



Un troisième élément vient s'ajouter aux deux premiers dans le système dual. Ce «troisième lieu d'apprentissage» forge des liens entre la formation sur le lieu de travail et à l'école. Ainsi, des cours d'initiation permettent aux étudiants d'expérimenter de nouvelles approches, d'apprendre par l'erreur et de maîtriser les tâches difficiles sans pression.

les structures de formation et d'enseignement professionnels ne bénéficient d'aucun soutien fédéral. En quoi la formation et l'enseignement professionnels suisses actuels se distinguent-ils de ceux des autres pays européens? La législation relative à la formation et à l'enseignement professionnels s'applique à l'ensemble du pays, tout en autorisant certaines variantes d'un canton à l'autre.

Comme dans tous les autres pays, les traditions de la formation et de l'enseignement professionnels sont fortement ancrées dans les cantons et résistent aux changements radicaux. Néanmoins, de bonnes idées, l'expérimentation et des améliorations dans un canton donnent souvent lieu à des réformes prudentes à l'échelon national. La tradition et le renouveau dans la formation et l'enseignement professionnels ne sont plus mutuellement exclusifs, un exemple à suivre pour l'Europe.

«Aptitude»

Les examens d'entrée sont presque inévitables de nos jours. De nombreuses activités prévoient une procédure destinée à tester et à évaluer l'aptitude des candidats - à être admis à l'école, à suivre une formation professionnelle et à exercer un emploi.

Qui mesure quoi et pourquoi? Voilà une question intéressante!

Les premières procédures visant à mesurer l'aptitude professionnelle sont mises au point par des psychologues allemands pendant la



Optomètre permettant de tester la vue et la capacité à évaluer les distances

L'industrie développe très tôt des techniques de sélection des apprentis potentiels en fonction de qualités apparemment importantes pour les employeurs: capacité intellectuelle, réactivité, dextérité, force, sens de l'observation, capacité à évaluer les distances, etc.



Les demandes concernant les aptitudes professionnelles ont évolué. La créativité, le sens de la responsabilité et une bonne capacité d'adaptation rapide aux autres jouent un rôle croissant.

Photo: Uwe Völkner



En 1957, les représentants de six nations européennes signent à Rome les traités instituant la Communauté économique européenne (CEE) et Euratom.

Photo: médiathèque de la Commission européenne

Première Guerre mondiale. Les tests doivent permettre de trouver les candidats les plus aptes à conduire un véhicule motorisé en temps de guerre. Le processus de sélection doit évidemment aider l'armée allemande, mais aide-t-il les candidats sélectionnés ou rejetés? Après la guerre, le gouvernement social-démocrate et les syndicats utilisent des tests «psychotechniques» dans d'autres domaines: les jeunes sont sélectionnés pour une formation professionnelle en fonction de leurs capacités plutôt que de leur milieu socioculturel. Les tests d'aptitude visent également à minimiser les risques pour le grand public, notamment sur le réseau ferroviaire. D'autres pays, notamment la France, empruntent nombre de ces tests psychotechniques et en élaborent de nouveaux. L'Association internationale des tests psychotechniques est créée.

De nos jours, les tests d'aptitude servent de plus en plus à mettre à jour les points forts d'un individu et à encourager le développement au profit de la personne testée et de l'employeur.



En 1951, les représentants de six pays européens signent à Paris le traité instituant la Communauté européenne du charbon et de l'acier (CECA).

De gauche à droite: les ministres des affaires étrangères de la Belgique (Paul van Zeeland), du Luxembourg (Joseph Blech), de l'Italie (Carlo Sforza) et de la France (Robert Schuman), le Chancelier allemand (Konrad Adenauer) et le ministre des affaires étrangères des Pays-Bas (Dirk Vlipko Stikker). Photo: médiathèque de la Commission européenne

Convergence

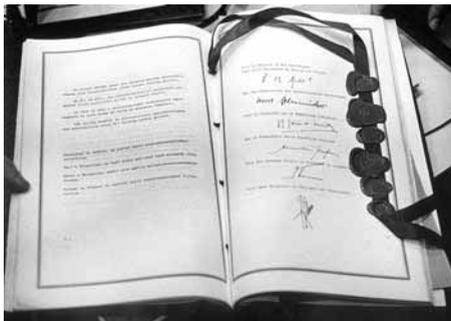
La formation et l'enseignement professionnels en Europe: une problématique qui remonte à plus de 50 ans

Tout en ne mentionnant pas la formation et l'enseignement professionnels, cet accord scelle toutefois les fondements des futures activités communes dans ce domaine.

En 1953, l'organe directeur de la CECA, la «Haute autorité», évoque dans son premier rapport des raisons non seulement économiques mais aussi sociales motivant l'action commune. Ainsi, la formation et l'enseignement professionnels doivent permettre d'améliorer la sécurité au travail dans les mines où, chaque année, plusieurs accidents tuent ou blessent des centaines de mineurs.

Le programme suivant est progressivement mis en œuvre après 1953: collecte de documents; organisation de réunions régulières et échange d'informations entre les responsables de la formation et de l'enseignement professionnels des États membres et création d'une «commission permanente pour la formation professionnelle».

Le financement de la formation professionnelle pour les mineurs au chômage est l'une des autres initiatives importantes. Le besoin de formation et d'enseignement professionnels est exprimé plus clairement dans le traité de Rome que dans le traité instituant la CECA. Par exemple, la formation et l'enseignement professionnels sont décrits comme un moyen d'atteindre «une situation sociale harmonieuse avec une politique de plein emploi». Une action commune dans le domaine de la formation et de l'enseignement professionnels est présentée comme un prérequis à la libre circulation de la main-



Le traité signé par les États membres en 1965 entre en vigueur en 1967, instituant la Communauté européenne (CE). Il constitue le pouvoir exécutif de la Communauté européenne du charbon et de l'acier (CECA), de la Communauté économique européenne (CEE) et de l'Euratom.

Photo: médiathèque de la Commission européenne

d'œuvre et à l'échange de jeunes travailleurs au sein de la CEE.

L'Europe et la formation et l'enseignement professionnels: des intérêts communs?

Le 12 mai 1960, le Conseil des ministres décide d'accélérer la mise en œuvre du programme de formation et d'enseignement professionnels de 1957. L'objectif est de surmonter la pénurie de travailleurs qualifiés pour réduire les niveaux élevés de chômage dans certaines régions comme le sud de l'Italie, et améliorer les conditions de vie des travailleurs.

À l'issue de consultations avec des experts dans les États membres, les syndicats et les employeurs, la Commission présente un programme d'action commune en dix points. La France et l'Allemagne s'opposent vigoureusement au projet de transfert des responsabilités à la Communauté dans le do-



En 1972, le Danemark, le Royaume-Uni et l'Irlande signent le traité d'adhésion à la CE. (La photo représente le ministre irlandais des Affaires étrangères, Patrick Hillary, et le Premier ministre, John Lynch.) La Grèce adhère à la CE en 1981, suivie du Portugal et de l'Espagne en 1986, puis de l'Autriche, de la Finlande et de la Suède en 1995. Photo: médiathèque de la Commission européenne



Les arrestations d'étudiants à la fin des années 1960 témoignent de l'ampleur de la crise à laquelle est confronté le système éducatif dans presque tous les pays.

maine de la formation et de l'enseignement professionnels.

Dans les années 1960, l'opposition politique est très virulente, mais la situation change après la conférence au sommet de La Haye en 1969: les partenaires sociaux participent désormais à la résolution des problèmes sociaux, tandis que la formation et l'enseignement professionnels sont encouragés. La crise économique consécutive à la guerre du Yom Kippour de 1973 renforce cette tendance.

En 1975, le Conseil des ministres publie un règlement portant création d'un centre européen de recherche et de documentation pour la formation et l'enseignement professionnels, le Cedefop.

Le Centre européen pour le développement de la formation professionnelle

L'idée d'une politique commune en matière de formation et d'enseignement professionnels met du temps à se développer et se heurte à la forte opposition répétée des États membres.

La crainte est de voir disparaître des méthodes de formation éprouvées.

Un changement s'opère en 1970.

Les gouvernements et les syndicats en particulier abordent la question de la formation initiale et continue. La formation et l'enseignement professionnels vont être améliorés par l'intermédiaire de la recherche. Dans cette optique, des institutions sont mises en place dans de nombreux pays.

En réponse à une proposition du Comité économique et social de la CE, le Conseil



Le choix de Berlin comme siège des bureaux du Cedefop est destiné à montrer que l'Ouest de la ville fait partie intégrante de la CE. Après la chute du mur et la réunification de l'Allemagne, il est décidé, en 1993, de transférer le Cedefop à Thessalonique.

des ministres décide, le 10 février 1975, de créer le Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (Cedefop), installé à Berlin Ouest.

Le Cedefop est notamment chargé des tâches suivantes:

documenter les développements, la recherche et les institutions de formation et d'enseignement professionnels; diffuser l'information; promouvoir les initiatives favorisant une approche concertée de la formation et de l'enseignement professionnels et servir de point de rencontre pour les parties intéressées.

La politique de formation et d'enseignement professionnels affecte invariablement les règles de la société. Elle concerne non seulement l'enseignement, les compétences, les connaissances et les performances économiques, mais aussi les institutions sociales.

La représentation équilibrée des quatre parties intéressées est donc cruciale pour les travaux du Centre. Le Conseil d'administration du Cedefop est composé de représentants des gouvernements, des organisations patronales et des syndicats des États membres, ainsi que des représentants de la Commission européenne.

L'Union des confédérations de l'industrie et des employeurs d'Europe (UNICE), la Confédération européenne des syndicats (CES) et les autres États de l'Espace économique européen y ont des observateurs.

Dans le cadre de ses travaux techniques et scientifiques, le Centre apporte une contribution essentielle à l'amélioration de la formation et de l'enseignement professionnels en Europe: de la divergence à la convergence.

Formation et enseignement professionnels en Europe

Itinéraires communs

La collaboration en matière de formation et d'enseignement professionnels s'est renforcée depuis le milieu des années 1980. Parallèlement aux «programmes d'action» spécifiques, les fondements d'une action politique commune ont progressivement été mis en place. À l'occasion du Conseil européen de Lisbonne en 2000, les chefs d'État et de gouvernement ont pour la première fois abordé des sujets liés à la politique de l'enseignement.

«Programmes d'action»

Les programmes d'action européens ont été introduits en 1986. À titre d'exemple, citons le programme d'action commun «Leonardo da Vinci», qui est devenu le laboratoire d'innovation en matière d'apprentissage tout au long de la vie. Depuis 1995, ce programme soutient des projets auxquels collaborent des établissements d'enseignement, des entreprises, des chambres de commerce, etc. de différents pays, afin d'encourager la mobilité et l'innovation et d'aider les individus à améliorer leurs compétences professionnelles tout au long de la vie.

La Fondation européenne pour la formation a commencé ses activités en 1995 en tant qu'agence européenne travaillant pour plus de 40 États non membres de l'UE, y compris les pays candidats, pour les aider à réformer et à moderniser leurs systèmes de formation professionnelle. La Fondation travaille en étroite collaboration avec le Cedefop.



En 2000, le Conseil européen de Lisbonne décide que: «Le développement d'un enseignement et d'une formation professionnelle de grande qualité est un élément crucial et fait partie intégrante de cette stratégie, notamment pour ce qui est de promouvoir l'inclusion sociale, la cohésion, la mobilité, la capacité d'insertion professionnelle et la compétitivité.» Photo: médiathèque de la Commission européenne



«Depuis le 1er janvier 2000, les compétences acquises à l'étranger peuvent être consignées dans un document personnel, l'«Europass-Formation». En mars 2002, à la demande du Conseil européen de Lisbonne, la Commission a recommandé un modèle européen de curriculum vitae. Le nouveau «CV européen» (curriculum vitae) diffère de la plupart des autres CV par l'importance qu'il accorde à l'apprentissage formel et informel.»

Photo: médiathèque de la Commission européenne

Conseil européen de Lisbonne (mars 2000).

L'Union européenne s'est fixé pour objectif stratégique de devenir la société de la connaissance la plus compétitive et dynamique du monde d'ici à 2010.

Stockholm 2001

Le Conseil européen fixe trois objectifs: «Améliorer la qualité et l'efficacité des systèmes d'éducation et de formation dans l'Union européenne, faciliter l'accès de tous aux systèmes d'éducation et de formation, et ouvrir au monde extérieur les systèmes d'éducation et de formation».

La voie à suivre

Le «processus de Bruges-Copenhague» montre que des objectifs communs visant à une vie personnelle et professionnelle pleine et harmonieuse peuvent être poursuivis et réalisés avec succès en Europe. Ce processus tire son nom de l'initiative de «Bruges» des responsables de la formation et de l'enseignement professionnels (octobre 2001) qui a abouti, en novembre 2002, à l'adoption, par les ministres de l'éducation des 31 pays européens [États membres de l'UE, pays candidats et membres de l'Espace économique européen (EEE)], de la «Déclaration de Copenhague» sur la coopération européenne renforcée en matière d'enseignement et de formation professionnels. «Les développements économiques et sociaux intervenus en Europe au cours de la dernière décennie ont mis de plus en plus en évidence la nécessité d'une dimension européenne de la formation et de l'enseignement. De plus, la transition vers une économie de la connaissance capable d'une croissance économique durable accompa-

gnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale crée de nouveaux défis en matière de développement des ressources humaines».

Extrait de la «Déclaration de Copenhague»

Le processus de Bruges-Copenhague vise à «renforcer la coopération volontaire en matière de formation et d'enseignement professionnels afin de promouvoir la confiance mutuelle, la transparence et la reconnaissance des compétences et des qualifications, et créer ainsi les fondements pour accroître la mobilité et faciliter l'accès à l'apprentissage tout au long de la vie».

Extrait de la «Déclaration de Copenhague»

Les États membres, les pays de l'EEE, les partenaires sociaux et la Commission ont entamé une coopération à un niveau pratique, axée sur un certain nombre de résultats concrets:

- cadre unique pour la transparence des compétences et des qualifications;
- système de transfert d'unités capitalisables pour l'enseignement et la formation professionnels;
- principes et critères de qualité communs en matière d'enseignement et de formation professionnels;
- principes communs concernant la validation des apprentissages non formel et informel;
- orientation tout au long de la vie.



L'avenir de la formation et de l'enseignement professionnels en Europe est étroitement lié à l'objectif d'améliorer la «qualité de l'emploi» par l'amélioration de la capacité d'insertion professionnelle, des qualifications, des performances et de la santé des individus.



Les «systèmes» européens de formation professionnelle - réflexions sur le contexte théorique de leur évolution historique

«La transition de l'école à la vie active est très différente en Allemagne et au Royaume-Uni. C'est sans doute entre ces deux pays que le contraste est le plus marqué en Europe, même si les Britanniques semblent penser que tous les pays du continent situés au sud de la Scandinavie utilisent un système allemand un peu dilué, ou une variation de ce système. Nous considérons que l'Allemagne dispose de la version la plus marquée de ce que nous pourrions appeler le modèle continental typique».

Ces commentaires du sociologue Ken Roberts de Liverpool (Roberts, 2000, p. 65 et suiv.) ne sont peut-être pas parfaitement objectifs, mais ils traduisent bien la difficulté que rencontrent même les spécialistes pour décrire le paysage européen de la formation professionnelle en termes aisément compréhensibles. Si tel est le cas pour la diversité des systèmes de formation existants, il doit être encore beaucoup plus difficile de ramener le développement historique complexe de ces modalités de qualification à un dénominateur commun dans lequel les experts de différentes disciplines peuvent se retrouver... Le Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (Cedefop) a voulu relever ce défi dans son projet consacré à l'histoire européenne de la formation et de l'enseignement professionnels dans une perspective comparative (<http://history.cedefop.eu.int>). Comment peut-on tenter de trouver des solutions à ce problème?

I.

L'historien Hermann Heimpel affirme que ce qui rend l'Europe si européenne, c'est que son histoire est celle de nations. Cependant, le fait de percevoir les nations comme des éléments de construction de l'histoire européenne revient à reconnaître non seulement qu'elles se sont établies au cours de processus de développement graduels, mais aussi qu'elles dépendent de leurs relations mutuelles en tant que partenaires productifs et concurrents (Zernack, 1994, p. 17). De nombreux facteurs façonnent les relations entre les nations, dont les frontières communes et les échanges de biens. Certaines tendances historiques internationales et universelles sont particulièrement déterminantes. Le facteur le plus influent pour le développement des modalités de qualification des masses laborieuses a été incontestablement la révolution industrielle, ou l'industrialisation générale des nations européennes: elle a non seulement entraîné une transformation économique et technologique profonde, mais aussi bouleversé la structure de la société, les interactions sociales, les styles de vie, les systèmes politiques, les structures résidentielles et le paysage. Dans le sillage de la révolution, le système de «refonte des ressources humaines» a connu un changement radical dans tous les pays européens.

Paradoxalement, le processus d'industrialisation en Europe n'a pas débouché sur un



Wolf-Dietrich Greinert

Professeur de pédagogie professionnelle à l'université technique de Berlin

Peu d'études longitudinales ont placé l'évolution de la formation et de l'enseignement professionnels (FEP) dans un cadre sociétal plus vaste. Par conséquent, on comprend mal pourquoi la FEP a évolué de manière différente, même dans des pays qui ont connu un développement économique et social similaire. Dans ses réflexions sur un possible cadre théorique pour l'analyse de l'évolution historique des systèmes européens de FEP, Wolf-Dietrich Greinert adopte une approche à trois niveaux pour déceler des principes communs aux divers systèmes. La FEP s'inscrit d'abord dans les cultures nationales du travail qui se traduisent par le droit du travail. Ensuite, les cultures du travail forment la base des régimes spécifiques de FEP. Les cultures du travail et les régimes de FEP produisent des idées-forces qui légitiment, en dernier lieu, une approche pédagogique donnée. L'auteur identifie trois types généraux de systèmes de FEP sur la base d'une analyse diachronique commençant avec la révolution industrielle: le modèle de l'économie de marché libérale en Grande-Bretagne, le modèle bureaucratique d'État en France et le modèle dual-corporatif en Allemagne.



modèle uniforme de formation professionnelle. Bien au contraire, il a plus ou moins détruit les méthodes de formation professionnelle en gros homogènes, basées sur l'artisanat, qui s'étaient mises en place au fil des siècles, pour les remplacer par une myriade de systèmes éducatifs «modernes», qui semblent à première vue présenter peu de traits communs. Compte tenu de leur diversité, il semblerait sage d'utiliser avec prudence l'expression «systèmes de formation et d'enseignement professionnels». Walter Georg souligne à juste titre que la théorie du système académique ne peut faire référence à un «système de formation professionnelle» que si la pratique considérée «est devenue indépendante ou s'est établie de manière permanente en tant que réseau de communication sélectif dans le processus de différenciation sociale entre sous-systèmes fonctionnels spécifiques. Il faut pour cela un degré poussé d'unité autoréférentielle et de désassociation par rapport aux structures sociales internes» (Georg, 1997, p. 159).

Georg estime que ces systèmes de formation professionnelle indépendants, qui se caractérisent par des structures internes et des mécanismes de fonctionnement 'autoréférentiels', n'existent sous leur forme pure que dans les régions germanophones sous le nom de «système dual». Dans d'autres pays, les méthodes éducatives basées sur l'école et la formation initiale et continue en entreprise reposent sur les processus logiques de différents sous-systèmes sociaux. Dans le cas de la formation professionnelle scolaire, c'est la logique méritocratique du système éducatif général, alors que dans le cas de la formation en entreprise, c'est la logique de la production en entreprise et de l'organisation du travail. Georg conclut que «l'approche allemande unique, qui consiste à maintenir un système de formation professionnelle autoréférentiel indépendamment des établissements scolaires et des entreprises, conduit toute tentative de comparer ce système à d'autres «systèmes» à une méprise ethnocentrique, car généralement il n'est pas possible de trouver des termes de comparaison communs» (Georg, 1997, p. 159).

Georg considère que le modèle explicatif des différences nationales spécifiques dans la formation professionnelle des masses doit être élargi pour inclure les constellations des relations culturelles et fonctionnelles-structurelles prédominantes au sein

d'une société, c'est-à-dire sa culture et sa structure. Les valeurs, normes, attitudes, convictions et idéaux d'une société déterminent ces systèmes éducatifs, l'organisation du travail et les relations professionnelles, ainsi que l'interaction plus ou moins stable entre la formation professionnelle spécifiquement nationale et d'autres sous-systèmes sociaux, tels que l'enseignement général et les différents paradigmes du système d'emploi.

Si nous tenons compte de ces objections, nous pouvons étendre ou affiner nos critères pour comparer sur un plan international la formation professionnelle, de manière à pouvoir distinguer clairement entre «systèmes de formation professionnelle» et «modèles de formation professionnelle». Le terme de «système» ne devrait s'appliquer qu'à des modèles de formation véritablement indépendants et autoréférentiels. Par ailleurs, une catégorie englobant les méthodes de formation professionnelle est nécessaire pour définir des modèles structurels opérationnels, ainsi que l'interaction entre les sous-systèmes sociaux importants pour la formation professionnelle. Nous proposons la notion de «culture du travail».

II.

Le concept de «culture du travail» suscite cependant une série de problèmes méthodologiques. Comment classifier de manière adéquate les corrélations internes entre ces sous-cultures nationales? Quels principes d'orientation et quels paradigmes sont déterminants? Comment éviter des interprétations idiosyncrasiques simplistes ou des paradigmes biaisés?

En cherchant une manière viable de simplifier cette question très complexe, nous nous sommes penchés sur une étude de Bercusson, Mückenberger et Supiot (1992). Ces auteurs tentent de définir une approche méthodique pour comparer les cultures juridiques et du travail (Mückenberger, 1998). Ils utilisent une procédure de tests doubles pour examiner des domaines choisis en Grande-Bretagne, France et Allemagne. L'un de leurs objectifs était de découvrir comment les juristes de ces trois pays perçoivent le travail dépendant, et comment cette perception influence leurs actions et décisions (la «culture du travail» dans la routine



juridique quotidienne). Un autre objectif était de découvrir comment les compétiteurs sociaux dans ces pays ressentent et vivent «la loi» en général et la «législation du travail» en particulier (la «culture juridique» dans la vie du travail au quotidien).

Cette étude (Bercusson et al., 1992) présente trois contextes paradigmatiques incluant la législation du travail dans ces trois pays. Chaque paradigme configure et forme la législation prédominante qu'il décrit (Mückenberger, 1998, p. 37 et suiv.).

(A) «En Grande-Bretagne, la relation de production est simplement considérée comme un processus de marché dans lequel les participants au marché sont membres de la société, c'est-à-dire salariés, employeurs et partenaires de conventions collectives. L'image du droit est par conséquent négative, caractérisée par l'abstentionnisme ou la non intervention dans les processus de marché. "Règle du droit, et non des hommes" est le paradigme adéquat».

(B) «En France, même la relation de production est considérée comme politique. Les acteurs impliqués sont l'État et ses exécutants, à savoir les inspecteurs du travail. Cet accent mis sur l'aspect politique se retrouve dans la reconnaissance de l'ordre public social. Il s'agit d'une régulation qui accorde le contrôle central de la vie du travail à l'État (et non pas au marché, comme en Grande-Bretagne, ou à l'interaction entre l'autonomie privée et le système juridique, comme en Allemagne). La toile de fond paradigmatique de cette version républicaine est la majesté de la loi, la plus grande réalisation de la Grande Révolution».

(C) «En Allemagne, la relation de production est considérée comme une sorte de communauté ayant une tradition de responsabilité mutuelle et de prise en compte de l'ensemble. Les règles de cette communauté sociale sont, comme en Grande-Bretagne, rarement imposées de manière directe par les hommes politiques. Ce sont les compétiteurs sociaux eux-mêmes qui les fixent, les élaborent et les corrigent dans une certaine mesure. Cependant, ils jouent un rôle plus actif que les acteurs sociaux en Grande-Bretagne, en suivant une approche prudente et au cas par cas pour réaliser les adaptations nécessaires, sur la base d'interactions entre juges et juristes. Les paradigmes d'"État constitutionnel civil", d'autonomie privée et de su-

pervision par la loi caractérisent cette approche».

Ces trois pays ont également des priorités différentes pour les relations industrielles et la législation du travail. En Angleterre, c'est l'économie qui prime, en France, c'est la politique et en Allemagne, c'est la société. Les auteurs de cette étude estiment qu'on retrouve là les priorités différentes de ces pays en matière de «sécurité» et de «liberté». La sécurité sociale a été développée de manière plus précoce et complète en Allemagne qu'en France ou en Grande-Bretagne. Cependant, elle s'est accompagnée d'une perte de liberté. En France, le droit à l'expression, action et organisation politique, et même au militantisme, prime sur la sécurité sociale. En Grande-Bretagne, la liberté prend également le pas sur la sécurité, non pas comme en France, mais sous la forme d'une activité de marché et d'une négociation collective. Selon cette étude, la liberté est en France le domaine de la politique. La liberté est réalisée dans (et par) l'État. En Grande-Bretagne, c'est la liberté par rapport à l'État qui passe au premier plan (Mückenberger, 1998, p. 38).

Ce modèle montre que la «culture du travail», comme la culture en général, incarne en réalité une «idée vague dans un contexte cohérent» (Georg, 1997, p. 161). Les méthodes permettant de cerner les différences nationales spécifiques ne sont certainement pas épuisées par cette discussion. Cependant, nous pouvons d'ores et déjà prendre en compte un point que les recherches basées sur une approche culturelle ont confirmé en tant que tendance générale: l'incroyable persistance des valeurs et traditions culturelles inhérentes et des mentalités nationales (voir, par exemple, Hofstede, 1993). Ces facteurs rendent la transformation des systèmes sociaux extrêmement difficile.

Cela signifierait dans notre contexte, qui est celui de l'identification de modèles européens de formation professionnelle, que si ces modèles représentent une réponse spécifique à des problèmes techniques, socio-économiques et politiques changeants, leurs processus de changement structurel sont gouvernés par une tendance très forte de raccord à la tradition. La tradition et la modernité ne s'opposent pas, mais sont en réalité identiques. Nous pouvons parler d'une modernité liée à une tradition spécifique.



III.

Nous pourrions bien sûr examiner isolément les divers pays pour décrire le développement historique de la formation professionnelle en Europe et nous limiter à compiler une synthèse aussi complète que possible des sources pertinentes et de leurs interprétations inhérentes, présentant ainsi un récit d'événements historiques. Cependant, l'utilité académique et pratique d'une telle aventure à petite échelle serait limitée. Comme nous l'avons déjà mentionné, cette étude vise à mettre en évidence les aspects spécifiquement européens. Il faut pour cela analyser le dialogue et la coopération – dont nous ne savons que peu de choses, voire rien du tout à ce jour – qui ont pu s'instaurer entre nations européennes en vue de transformer leur formation professionnelle sous l'influence des pressions ou des changements induits par l'industrialisation. Quels principes, formes d'organisation et concepts apprenants spécifiques nés de ce dialogue ont imposé des tendances nouvelles et laissé leur marque sous la forme d'institutions nationales?

À ce jour, la recherche sur l'histoire de la formation professionnelle a su identifier trois modèles européens de formation «classiques», c'est-à-dire exemplaires, qui se sont constitués lors de la première phase de la révolution industrielle en réponse à l'érosion du modèle de formation professionnelle basé sur l'apprentissage artisanal (Greinert, 1999). Il s'agit du modèle libéral d'économie de marché en Grande-Bretagne, du modèle bureaucratique avec réglementation par l'État en France et du modèle dual entreprise-école en Allemagne.

Le modèle libéral réalisé en premier en Grande-Bretagne constitue une relation de marché entre des sous-systèmes fonctionnels du travail, du capital et de l'éducation nés du processus d'évolution sociale influencé par le capitalisme industriel. Les principaux protagonistes du travail et du capital, qui devraient être libérés autant que possible des contraintes traditionnelles, entretiennent des relations libres avec le nouveau sous-système de l'éducation. Des inconvénients structurels empêchent les travailleurs d'utiliser le sous-système de l'éducation pour se vendre eux-mêmes comme facteurs de production «qualifiés». Ils doivent par conséquent se vendre simplement comme des ressources humaines et en accepter les conséquences

sociales qui peuvent être désastreuses (par exemple, le travail des enfants).

Le modèle de marché des qualifications professionnelles correspondant présente les traits suivants:

(1) la relation quantitative entre fourniture et demande de formation est réglemée par le marché. Ceux qui fournissent diverses qualifications et ceux qui les demandent peuvent se rencontrer sur une base volontaire dans un marché «libre» - en principe - (à savoir, un marché de la formation qui n'est pas contrôlé d'abord par l'État);

(2) le type de qualifications professionnelles (aspect qualitatif) dépend en définitive de leur application prévue sur le marché de l'emploi et dans les entreprises et les administrations. La transférabilité des qualifications professionnelles entre entreprises varie en fonction du marché, mais elle est en général très limitée;

(3) les pratiques de formation ne sont pas particulièrement normalisées. L'école, la formation en entreprise, l'école en alternance et la formation en entreprise et des méthodes de formation avancées sur le plan organisationnel et technique peuvent toutes être mises sur le marché (par exemple, sous forme de cours de formation à distance ou de e-learning). Cependant, il existe peu d'exams et de certificats largement acceptés;

(4) le coût de la formation est assumé individuellement, d'ordinaire par le demandeur de la formation. Cependant, les entreprises versent souvent des subventions si elles fournissent la formation elle-même. Dans ce cas, la formation - qui débouche le plus souvent sur des qualifications professionnelles qui ne sont que partielles - est soumise au principe de la minimisation des coûts;

(5) les pays disposant de modèles de marché de la formation professionnelle font une distinction tranchée entre enseignement professionnel général et formation professionnelle spécifique, sur le plan tant des définitions que des institutions. L'enseignement professionnel est toujours dispensé dans les écoles publiques, la formation professionnelle repose sur des accords volontaires conclus entre les acteurs sur le marché.

Le modèle bureaucratique, réglemé par l'État, d'abord mis en place de manière ri-



goureuse en France, utilise le nouveau sous-système de l'éducation pour créer une relation politique basée sur un rapport de force entre capital et travail. Pour des raisons socio-politiques générales, les travailleurs structurellement défavorisés sont «qualifiés» avec l'aide d'un secteur éducatif réglementé et financé par l'État (qui inclut également la formation professionnelle!). Les travailleurs peuvent ainsi affronter le sous-système du capital, encore dans un cadre réglementé par l'État. Ce modèle présente le risque que les institutions de formation professionnelle soient trop fortement influencées par les structures logiques du système éducatif général et qu'elles ne dégènerent en branche subordonnée de ce système.

Le modèle de formation professionnelle correspondant basé sur l'école présente les traits suivants:

(1) les relations quantitatives entre demande de formation et formation professionnelle concrète sont déterminées par des instances publiques ou des bureaucrates. Ce type de planification de la demande ne pouvant pas être très affiné, il fonctionne de la manière la plus efficace lorsqu'il repose sur un contingent limité de professions de base;

(2) les types de qualifications professionnelles (aspect qualitatif) dépendent moins de leur application immédiate dans les entreprises. L'abstraction, la verbalisation et la théorisation constituent généralement les principes centraux des programmes des écoles professionnelles. Les métiers simples reposant sur des activités pratiques ne permettent pas de mettre en œuvre ces principes d'une manière souhaitable;

(3) les modèles de formation scolaire se caractérisent généralement par une distinction nette entre les différents types de cours de formation. L'admission aux divers établissements scolaires, qui sont très hiérarchisés en fonction de la demande de qualification et des diplômes décernés, dépend normalement de la possession de différents diplômes de fin d'études générales, ou d'examens d'entrée particuliers;

(4) la formation professionnelle scolaire est financée par le budget de l'État. Du fait de leurs limites inhérentes, les écoles professionnelles ne peuvent pas généralement recevoir tous les élèves d'une même cohorte

scolaire. Dans cette perspective, les modèles de formation scolaire semblent pour l'essentiel correspondre à un système élitiste qui se concentre tout d'abord sur la transmission de qualifications professionnelles de niveau plus élevé;

(5) les modèles de formation professionnelle scolaire sont presque nécessairement soumis à «l'effet d'escalator»: cela signifie que leurs formations ont tendance à s'élever sur l'échelle des qualifications, au moins à moyen terme. Par conséquent, il faut sans cesse mettre en place de nouvelles formations ou institutions pour remplacer les niveaux de qualification les plus faibles. Ainsi, la formation professionnelle pour tous est en état de crise quasi permanent.

Le modèle dual entreprise-école, qui n'existe que dans le monde germanophone, utilise un nouveau sous-système indépendant de «formation professionnelle» en tant que moyen de communication entre le travail, le capital et l'État. L'intervention d'institutions remises au goût du jour par la loi et traditionnellement «intermédiaires» (le système des chambres professionnelles réglementées par l'État), qui administrent et gèrent la qualification des travailleurs pour le compte de l'État, permet au moins de compenser certaines lacunes de l'État et du marché dans un domaine important de conflit public. Cependant, la prise de distance organisationnelle et juridique évidente du système de formation professionnelle, en particulier par rapport au système «d'enseignement supérieur» (lycées et universités), crée des problèmes considérables.

Le système dual de formation professionnelle correspondant présente les traits suivants:

(1) les systèmes de formation professionnelle duale sont largement isolés du secteur de l'enseignement général. Ils disposent de leurs propres structures organisationnelles et de règlements de formation puisqu'ils sont, pour l'essentiel, gérés par le secteur privé. Relevant à la fois d'un schéma de marché et d'un schéma de réglementation bureaucratique, ils exigent une coordination compliquée;

(2) les entreprises sont le principal lieu de formation dans ce système «coopératif». Les jeunes signent un contrat de formation privé avec l'entreprise dont ils deviennent



salariés avec un statut spécial de formés. Du fait qu'ils suivent parallèlement l'école professionnelle, ils sont aussi soumis aux règles du système éducatif général;

(3) les employeurs, les syndicats et les instances publiques décident ensemble des profils de carrière et des règlements de formation dans le cadre d'un processus réglementé. Ils sont légitimés grâce à une loi adoptée par le Parlement;

(4) les entreprises individuelles payent généralement pour la formation. Leurs coûts peuvent être déduits de leurs impôts. L'entreprise accorde à ses formés une «rémunération», dont le montant est fixé par la négociation collective. Les écoles professionnelles sont financées par le secteur public;

(5) les systèmes de formation professionnelle duale reposent sur la tradition de l'artisanat. Trois de leurs principes traditionnels survivent à ce jour: le principe du métier (*Berufsprinzip*), le principe de l'autogestion, qui s'applique au moins à la partie principale de la formation qui se déroule en entreprise, et le principe de la formation pendant le travail.

Nous estimons que ces trois modèles de formation professionnelle constituent des prototypes générés dans le cadre de la recherche par les nations européennes de nouvelles manières d'aborder la formation professionnelle pour tous dans le sillage de l'industrialisation (Greinert, 1999). Nous considérons que ce processus ne contient pas d'autres modèles que l'Europe pourrait utiliser comme références et nous affirmons que tous les autres modèles de formation professionnelle nés dans les différents pays d'Europe au cours des XIX^e et XX^e siècles sont des variations et/ou des combinaisons de ces trois prototypes ou modèles de base.

IV.

La dimension européenne de la réflexion conceptuelle sur la formation des types de base spécifiques de formation professionnelle à l'ère industrielle apparaît clairement si l'on examine les constats faits dans les sections II et III à la lumière du contexte des idées. On est tenté d'adopter la dialectique caractéristique de l'Occident qui consiste à

réfléchir par éléments de trois, puisque notre recherche parvient sans effort à identifier trois idées qui interagissent de manière spécifique. Il s'agit de la tradition (le principe du métier), du rationalisme (le principe académique) et du libéralisme (le principe du marché).

Ainsi, trois principes centraux de légitimation de la pensée européenne constituent le contexte conceptuel dans lequel s'inscrivent les trois modèles de formation professionnelle. Les principes ne s'appliquent pas seulement au niveau régulateur des modèles, mais ils structurent aussi leur niveau opérationnel, c'est-à-dire les activités de formation professionnelle effectives des différents types apprenants spécifiques. Cette approche a beaucoup à voir avec les trois «styles de qualification» conçus par Thomas Deißinger (Deißinger, 1998). Cependant, il existe plusieurs différences significatives.

Nous définissons notre typologie des modèles de légitimation de la formation professionnelle européenne de la manière suivante:

(1) l'approche du métier: selon la vision moderne, née après les Lumières, ce modèle de légitimation s'appuie sur la tradition, c'est-à-dire d'une part sur les pratiques professionnelles réelles mises en œuvre en Europe depuis le Moyen Âge et, d'autre part, sur des métiers en tant que formes éprouvées de catégorisation des formes organisationnelles des ressources humaines. Dans cette perspective, les métiers sont conçus comme des combinaisons spécifiques des éléments travail, qualifications et revenus. Les activités qu'ils impliquent sont déterminées en fonction des traditions et des dispositifs sociaux.

Les éléments de base des métiers individuels sont regroupés en modèles d'échange caractéristiques. D'une part, un métier, en tant que modèle normalisé d'échange social, forme le lien central entre les relations sociales, qui sont déterminées en fonction de leur «rôle». D'autre part, les métiers sont la première source d'auto-identité, c'est-à-dire de l'image que les individus ont et donnent d'eux-mêmes à leur milieu. Sur ce point, rien n'a fondamentalement changé en Europe.

La catégorie «profession» permet à un modèle de formation de développer la capacité de transférer les questions et problèmes



économiques, sociaux et pédagogiques dans un cadre logique basé sur un système et de les traiter de manière productive. Cette capacité, que la théorie des systèmes modernes appelle «autoréférence», peut faire naître un système de formation indépendant;

(2) l'approche académique: ce modèle de légitimation repose sur la conviction que la rationalité académique doit s'appliquer pour fixer le principe pédagogique organisationnel des qualifications professionnelles. L'accès pratique au monde matériel ne devrait plus passer par l'application rétrospective des découvertes scientifiques aux expériences liées à la tradition des entreprises et professions individuelles, mais se faire en soumettant toutes les pratiques à un suivi et une expérimentation scientifiques.

Le concept visant à acquérir des qualifications professionnelles par le biais d'une approche académique est un produit direct des Lumières et incarne l'esprit de modernité, c'est-à-dire l'idée selon laquelle la science, et en particulier les mathématiques et les sciences naturelles exactes, domineront le monde, notamment sur le plan technique. L'École polytechnique a été fondée en 1795 à Paris en tant qu'institution de formation initiale centrale pour les ingénieurs. C'était le point de départ de l'approche visant à normaliser la formation professionnelle dans le cadre d'une formation académique spécialisée pour tous les niveaux de formation.

Les modèles de formation exclusivement basés sur la connaissance sont particulièrement efficaces pour les professions «de haut niveau». Toutefois, ils parviennent difficilement à assurer la nécessaire intégration entre les qualifications intellectuelles et l'acquisition des compétences pratiques pertinentes;

(3) l'approche du marché: ce modèle de légitimation est basé sur les enseignements et principes du libéralisme économique et de l'économie nationale classique. Son postulat central est que les gens sont capables d'organiser de manière efficace leurs interactions sociales, particulièrement leur vie de travail, sur la base de leur propre raison et raisonnement.

À côté des principes de la décentralisation économique, de la propriété privée, de la compétition sur un marché libre, du libre choix du métier et de l'emploi, du principe du mérite, etc., le libéralisme économique

rejette toute intervention de l'État dans l'économie, qui est entre les mains d'individus autonomes, et demande que la politique de l'État se contente de satisfaire les besoins généraux de base. Il s'agit donc d'éviter les contraintes (par exemple, l'application de «devoirs» régis par la loi). La prise en compte stricte de la responsabilité de l'individu pour lui-même ne devrait pas être interprétée seulement comme un élément de la liberté. C'est également tout ce que les libéraux attendent d'un mécanisme d'adaptation sociale.

Les systèmes de qualification orientés sur le marché ne dispensent que des qualifications monnayables, c'est-à-dire un savoir pratique spécifique à une entreprise, des compétences et attitudes nécessaires pour occuper des postes concrets. Les jeunes ne sont pas invités à acquérir une qualification particulière après l'achèvement de la scolarité obligatoire. Leur intégration dans le système social et d'emploi dépend en premier lieu des pressions du marché.

Les trois modèles de légitimation des approches modernes de la formation professionnelle en Europe, décrits ci-dessus, sont basés sur des idées centrales qui peuvent être considérées comme les nouveaux principes d'ordre des interactions humaines et des interprétations modernes du monde depuis les Lumières. Cependant, des doutes significatifs peuvent apparaître en ce qui concerne l'orientation sur la tradition. Ils ne nous paraissent pas fondés. Le plus fameux *Bildungsroman* des temps modernes, l'Émile de Jean-Jacques Rousseau, traite du problème de l'orientation religieuse. Pour les Lumières, la relativité philosophique de toutes les religions est évidente, et Rousseau ne voyait pas de raison rationnelle de faire un choix particulier. Toutes les religions révélées proposent des options également plausibles. Cependant, et ce point est surprenant, Rousseau recommande à ses élèves de s'en tenir à la religion de leurs ancêtres et il justifie son choix par la tradition. Considérée de manière critique, cette position semble aller au-delà des Lumières. Herwig Blankertz, expert en formation professionnelle, affirmait: «La tradition, c'est l'arsenal de valeurs que nous acquérons non parce que nos sens nous les enseignent, mais parce que nous y croyons grâce à l'héritage légué par les générations passées (...). L'approche pédagogique de Rousseau ne représente pas un défi mental difficile, mais intègre la puis-



sance de la tradition dans le système rationnel de l'éducation naturelle, en tant qu'ultime déclaration sur la légitimisation des orientations des hommes sur des normes» (Blankertz, 1982, p. 78 et suiv.).

Nous estimons que l'approche liée au métier, l'approche académique et celle ayant trait au marché devraient être considérées comme des exemples d'orientation didactique présents dans tous les modèles européens de formation professionnelle, y compris dans ceux qui semblent dominés par une structure ou une réglementation spécifiques. Dans le système allemand, l'approche du marché (par exemple, dans la formation continue) et l'approche académique (dans pratiquement toutes les écoles professionnelles) complètent l'approche liée au marché comme éléments importants au niveau opérationnel. Le modèle de formation français comporte des éléments de l'approche du métier et de l'approche du marché, à côté de l'approche académique. Même le modèle de formation britannique, fortement axé sur le marché, présente des éléments basés sur les métiers, ainsi que sur la spécialisation par discipline dans les institutions d'enseignement postobligatoire du pays.

En vue de comparer le profil de la formation en Europe avec un autre modèle de formation professionnelle, il suffit de regarder le Japon, et en particulier ses grandes entreprises. La situation y est radicalement différente. L'un des contrastes les plus frappants est l'absence de toute forme d'orientation professionnelle. Contrairement à l'Europe, le Japon n'a pas de «culture du travail». Ni le système d'emploi, ni le système éducatif ne sont structurés sur la base de modèles de professions spécialisées. «Au Japon, l'accent mis dans le processus de qualification ne porte pas sur les contenus spécialisés, comme c'est le cas ici, mais plutôt sur le contexte social de l'activité. La maîtrise des «disciplines» n'entraîne pas l'acceptation sociale. Au contraire, les Japonais apprécient la disponibilité et la capacité de s'insérer de manière productive dans une situation de travail concrète, c'est-à-dire dans l'entreprise (Deutschmann, 1989, p. 240). Au Japon, la culture d'entreprise a remplacé la «culture du travail». «Les structures d'organisation et de qualification propres à l'entreprise remplacent une normalisation externe du travail et de la formation et l'identité professionnelle est remplacée par la

loyauté inconditionnelle à l'égard de l'entreprise» (Georg, 1993, p. 195).

V.

En résumé, nos observations permettent de conclure à l'existence de trois modèles structurels de formation professionnelle en Europe. Considéré dans ces trois perspectives, chaque modèle présente des caractéristiques pouvant être combinées en une unité typologique supérieure.

(1) Dans la perspective de la culture du travail, l'économie est prioritaire dans le type A. Le modèle de qualification est principalement réglementé par l'approche du marché. Au niveau opérationnel, celui de l'apprentissage réel, le principe pédagogique dominant est déterminé par les besoins fonctionnels de l'entreprise ou de l'emploi effectivement occupé.

(2) Dans la perspective de la culture du travail, la politique est prioritaire dans le type B. Le modèle de qualification est principalement réglementé par le contrôle bureaucratique (sur une base légale). Au niveau opérationnel (de l'apprentissage), l'approche académique est prédominante.

(3) Dans la perspective de la culture du travail, la société est prioritaire dans le type C. Le modèle de qualification est principalement réglementé par le contrôle dual, c'est-à-dire une combinaison de marché et de bureaucratie. Au niveau opérationnel (de l'apprentissage), l'élément central de la pédagogie est l'approche liée au métier.

Ces trois types d'approche pour la formation des masses laborieuses constituent des éléments de construction des modèles de formation professionnelle dans différents pays d'Europe depuis la révolution industrielle. Comme nous l'avons mentionné, ils font preuve d'une forte ténacité. On ne perçoit pas en Europe de prise de distance déterminante par rapport à cette tradition. La modernisation et la réforme des modèles de formation professionnelle en Grande-Bretagne et en France au cours des vingt dernières années du XX^e siècle en apportent la preuve. Dans les deux cas, il est apparu clairement que les initiatives centrales en matière de réforme (*National Vocational Qualifications* et Formation en alternance res-



pectivement) s'en sont tenues strictement aux schémas traditionnels des modèles de qualification développés au XIX^e siècle (Greiner, 1999). Les décideurs politiques, en Grande-Bretagne comme en France, ont essayé d'imposer des alternatives, mais en définitive ils n'avaient «guère le choix». Les structures et modèles de contrôle mis en place en Europe lors de la première révolution industrielle sont encore remarquablement présents. Malgré des influences techniques et socio-économiques en mutation, malgré même d'ambitieuses tentatives politiques explicites pour remplacer le modèle traditionnel par des alternatives présentées comme plus attrayantes et efficaces, les procédures et structures organisationnelles typiques des modèles européens classiques décrits ici gardent la main dans les pays où elles ont été conçues.

La même expérience risque de se répéter pour le système dual dans les pays germanophones, même si à ce jour aucun modèle final généralement accepté n'a été pro-

posé pour transformer le système de qualification. Cela n'est pas dû au fait que les idées et propositions convaincantes pour franchir ce pas déterminant n'auraient pas été exposées, mais parce qu'en Allemagne persiste un dilemme lié au fait que depuis l'adoption de la loi sur la formation professionnelle de 1969, les décideurs politiques refusent d'assumer le rôle qui leur a été attribué dans la répartition «coopérative» du travail sur le système de formation professionnelle, à savoir l'adaptation des qualifications professionnelles à l'évolution permanente des circonstances techniques et socio-économiques. Les deux derniers gouvernements allemands constituent d'excellents exemples du refus d'agir des hommes politiques. Il y a des années, un homme politique célèbre faisait remarquer qu'en général, l'Allemagne n'avait pas de problème pour élaborer des concepts, mais pour les mettre en œuvre. Cela semble également vrai dans le domaine de la formation professionnelle.

Bibliographie

Bercusson, B.; Mückenberger, U.; Supiot, A. *Application du droit du travail et diversité culturelle en Europe*. Nantes, 1992.

Blankertz, H. *Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*. Wetzlar, 1982.

Deißinger, T. *Beruflichkeit als 'organisierendes Prinzip' der deutschen Berufsausbildung*. Markt Schwaben, 1998.

Deutschmann, C. Läßt sich der Berufsbegriff interkulturell übertragen? In: Striegnitz, M.; Pluskwa, M. (dir.) *Berufsausbildung und beruflichen Weiterbildung in Japan und in der Bundesrepublik Deutschland*. Rehburg/Loccum, 1989, p. 417-424.

Georg, W. *Berufliche Bildung des Auslands: Japan*. Baden-Baden, 1993.

Georg, W. Zwischen Tradition und Moderne: Berufsbildung im internationalen Vergleich. In: Arnold, R.; Dobischat, R. et al. (dir.) *Weiterungen der Berufspädagogik*. Stuttgart, 1997, p. 153-166.

Greiner, W.-D. *Berufsqualifizierung und dritte Industrielle Revolution*. Baden-Baden, 1999.

Hofstede, G. Organisationsentwicklung in verschiedenen Kulturen. In: Fatzer, G. (dir.) *Organisationsentwicklung für die Zukunft. Ein Handbuch*. Cologne, 1993, p. 327-348.

Mückenberger, U. Nationale Arbeitsrechte und soziales Europa. In: Gattero, B. (dir.) *Modell Deutschland, Modell Europa*. Opladen, 1998, p. 33-54.

Roberts, K. Großbritannien. In: Richter, I.; Sardei-Biermann, S. (dir.) *Jugendarbeitslosigkeit. Ausbildungs- und Beschäftigungsprogramme in Europa*. Opladen, 2000, p. 57-77.

Zernack, K. *Polen und Rußland. Zwei Wege der europäischen Geschichte*. Berlin, 1994.

Mots clés

Historical research, comparative analysis, cultural identity, educational development, institutional framework, socio-economic conditions



Holger Reinisch

Directeur de l'Institut pour l'enseignement de l'économie et du commerce de l'université Friedrich Schiller d'Iéna.



Dietmar Frommberger

Chargé de cours et professeur assistant de l'Institut pour l'enseignement de l'économie et du commerce de l'université Friedrich Schiller d'Iéna.



À l'heure actuelle, nous ignorons les raisons exactes pour lesquelles l'enseignement professionnel a suivi une évolution aussi différente dans des pays dont les contextes économiques et sociaux sont très similaires. En effet, rares sont les études qui portent sur l'évolution historique des systèmes nationaux d'enseignement professionnel dans une perspective comparative. Cet article vise à pallier les lacunes dans ce domaine de recherche. Il décrit et analyse les débuts et l'évolution des systèmes d'enseignement professionnel des Pays-Bas et de l'Allemagne, dont les structures sont très différentes. Afin de faciliter une meilleure compréhension de ce phénomène, il expose ensuite les principaux stades de l'évolution de l'enseignement professionnel aux Pays-Bas et en Allemagne. La comparaison entre ces deux pays montre que les formes autrefois dominantes de formation professionnelle (école contre entreprise/interentreprise) reposent en matière de questions pédagogiques et sociales sur d'autres facteurs culturels et modes de pensée spécifiques à chaque pays.

Entre école et entreprise

Aspects de l'évolution historique de la formation et de l'enseignement professionnels aux Pays-Bas et en Allemagne dans une perspective comparative

Axes de recherche

L'architecture des systèmes d'enseignement professionnel varie fortement entre les États membres de l'Union européenne, bien qu'il existe d'importantes similarités et points de rencontre sur les plans social, économique et culturel. Les différences existantes continuent d'être importantes pour l'objectif politique visant à faire de l'Europe un lieu plus uniforme où vivre, travailler et étudier. Elles ont tendance à réduire les chances d'intégration, mais peuvent également offrir des possibilités spécifiques pour ces politiques. Par conséquent, il est primordial d'identifier les facteurs à l'origine des différences entre les systèmes nationaux d'enseignement professionnel. Le résultat pourrait non seulement servir à des fins universitaires, mais également contribuer à l'élaboration de stratégies politiques adéquates.

Nous ignorons les raisons exactes pour lesquelles l'enseignement professionnel a suivi une évolution différente dans des pays dont les contextes économiques et sociaux sont similaires; en effet, rares sont les études qui portent sur l'évolution historique des systèmes nationaux d'enseignement professionnel et encore moins nombreuses sont celles qui abordent l'évolution de deux ou de plusieurs pays dans une perspective historique ou comparative (1). Les descriptions qui vont suivre pourraient contribuer à pallier cette lacune. Dans cet article, nous décrivons et examinons les débuts et l'évolution des systèmes d'enseignement professionnel aux Pays-Bas et en Allemagne. Bien que ces deux pays présentent des similarités nationales, économiques, sociales et cul-

turelles, leurs systèmes de formation et d'enseignement professionnels sont structurés différemment.

L'article commence par un résumé de la structure actuelle de l'enseignement professionnel dans les deux pays. Du fait que l'on peut présumer que les différences apparentes ne s'expliquent pas par des circonstances économiques différentes, mais par l'évolution des différents systèmes d'enseignement professionnel, nous insisterons sur les états respectifs de l'enseignement professionnel dans ces deux pays. Le point de départ commun pour analyser cette évolution dans le temps est l'ancienne forme européenne d'enseignement professionnel de l'artisanat.

Enfin, nous examinerons la genèse des systèmes d'enseignement professionnel dans les deux pays dans une perspective comparative. Afin de mieux comprendre les formes dominantes d'enseignement professionnel existant à ce jour (basé sur l'établissement scolaire ou en entreprise), nous nous référerons aux arguments traditionnels utilisés pour examiner l'enseignement professionnel en Europe, notamment le rôle de l'instance intermédiaire technique, ainsi que les formes et les périodes de caractéristiques techniques et économiques. Toutefois, en comparant les Pays-Bas et l'Allemagne, il apparaît que la compréhension de ces différences passe par l'examen de schémas nationaux distincts en termes de réflexion et de perception des domaines posant des problèmes pédagogiques, notamment les questions sociales, les tendances à la sur-scolarisation et l'identité professionnelle.



Structure actuelle de la formation et de l'enseignement professionnels aux Pays-Bas et en Allemagne

Actuellement aux Pays-Bas, deux parcours différents permettent d'accéder à la formation et à l'enseignement professionnels. D'une part, l'enseignement scolaire à temps plein qui inclut des stages et, d'autre part, l'enseignement professionnel à temps partiel qui associe enseignement et stage en entreprise. Bien que les lieux et méthodes d'apprentissage varient, ces deux voies reposent sur le même programme (voir Frommberger, 1999; 2004).

La formation et l'enseignement professionnels (FEP) est dispensée principalement dans les écoles plutôt que dans les entreprises et, à la fin de leur scolarité obligatoire, la plupart des élèves optent pour un cursus scolaire plutôt que pour un cursus professionnel. Cela se vérifie également pour les étudiants obtenant des diplômes de meilleur niveau qui ne cherchent pas à obtenir le baccalauréat, mais s'orientent vers l'enseignement professionnel. C'est le contraire en Allemagne.

Lorsque l'on traite de la FEP initiale en Allemagne, il est normal de faire référence au système dit «dual». Toutefois, il est important de souligner que l'expression «système dual» n'est pas adaptée à la structure et aux préceptes de la FEP en Allemagne. Le terme «dual» correspond à une formation et à un enseignement simultanés sur le lieu de travail, en entreprise, dans les services publics et dans des écoles spécialisées, mais il ne signifie pas que les deux parties du système sont équivalentes. La formation sur le lieu de travail prévaut sur le volet scolaire de la FEP.

Aujourd'hui, le système dual reste toujours pour les jeunes Allemands la voie de passage la plus fréquentée entre l'école et la vie professionnelle. En 1999, l'Allemagne comptait quelque 3,3 millions d'étudiants âgés de 16 à 20 ans. Environ 29 % étaient scolarisés dans un *Gymnasium* ou une école professionnelle supérieure à temps plein, afin d'obtenir l'autorisation d'étudier à l'université ou dans un institut de sciences appliquées (*Fachhochschule*). Plus de 50 % ont choisi le système dual afin d'obtenir une qualification professionnelle reconnue. Toutefois, il exis-

te une troisième voie qui permet d'entrer dans la vie professionnelle en Allemagne, et qui est pourtant pratiquement inconnue dans les autres pays: environ 21 % des étudiants âgés de 16 à 20 ans ont étudié dans une école professionnelle à temps plein (voir Gebbeken et Reinisch, 2001, p. 287; Reinisch, 2001, p. 155). Les étudiants choisissent souvent ce programme car, dans certaines régions d'Allemagne, le système dual n'offre pas suffisamment de places; ils optent alors pour une école professionnelle à temps plein en attendant une place dans le système dual. Une minorité d'étudiants choisissent des écoles professionnelles spécialisées à temps plein, qui les forment aux professions d'infirmier, d'instituteur de maternelle, ou d'assistant technique en médecine ou en chimie. Ces professions n'ont jamais été intégrées au système dual. À notre avis, cela est dû au fait que ces professions sont typiquement féminines (voir Feller, 1997). Par ailleurs il convient de souligner un point important et surprenant vu de l'extérieur: environ 20 % des étudiants admis à l'université optent pour le système dual plutôt que pour la filière universitaire pour accéder à la vie professionnelle. L'apprentissage, c'est-à-dire le volet professionnel du système dual, est la voie la plus attrayante pour la majorité des jeunes en Allemagne qui veulent entrer dans la vie professionnelle. Il est également apprécié des entreprises.

Évolution de la formation et de l'enseignement professionnels aux Pays-Bas et en Allemagne

Pays-Bas

Il est nécessaire d'examiner l'histoire pour comprendre la prédominance de la formation et de l'enseignement professionnels basés sur l'école aux Pays-Bas. De 1798 - après l'abolition des guildes - à 1860, pratiquement aucune FEP systématique n'est dispensée et il n'existe ni école professionnelle pour les pauvres (*Industriescholen, werkscholen*), ni cours du soir pour apprendre le dessin (*Avondtekenscholen*) (voir Goudswaard, 1981, p. 91, p. 104). À cette époque, il n'existe que peu de possibilités de qualifier les jeunes pour faire face aux besoins croissants de l'industrie et du commerce. Seules quelques régions des Pays-Bas ont une tradition d'apprentissage, par exemple les régions de la Drenthe et de la Frise oc-

(¹) La lacune formulée définit le contexte de l'initiative du Cedefop en faveur de l'échange d'informations entre les chercheurs en histoire des systèmes nationaux d'enseignement professionnel. Dans le cadre de cette initiative, la première conférence internationale sur l'histoire de la formation et de l'enseignement professionnels en Europe dans une perspective comparative, organisée par l'université de Florence, l'Institut universitaire européen et le Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (Cedefop), s'est tenue à Florence les 11 et 12 octobre 2002. Cet article est une version abrégée du document présenté lors de la conférence.



cidentale (voir Bruinwold Riedel, 1907; Santema and Maandag, 1991).

En raison d'un manque de travailleurs qualifiés, à partir de 1860 un nombre croissant d'écoles professionnelles à temps plein sont créées. Ces *ambachtsscholen* sont des écoles traditionnelles et techniques d'artisanat à temps plein, proposant un programme de trois ans dispensé dans la journée, visant à former les élèves à des professions artisanales spécifiques dans le travail du bois et du métal. La création des écoles techniques d'artisanat était due à des initiatives locales privées, lancées, par exemple, par l'Association pour la manufacture et l'artisanat (*Vereniging ter Bevordering van Fabrieksen Handwerksnijverheid*), ou la Société pour le bien-être public (*Maatschappij tot Nut van 't Algemeen*). Le nombre d'écoles a augmenté lentement mais, en 1890, 18 écoles techniques d'artisanat étaient établies aux Pays-Bas et, depuis, ces écoles ont également bénéficié de subventions gouvernementales. Ainsi, ce type d'école professionnelle est-il devenu partie intégrante du système éducatif national.

Toutefois, il y avait débat pour décider s'il valait mieux opter pour l'apprentissage ou pour les écoles à temps plein pour obtenir une qualification professionnelle. Certaines organisations, par exemple l'Association générale des travailleurs néerlandais (*Algemeen Nederlands Werklieden Verbond*), plaidaient en faveur de l'adoption du système d'apprentissage. D'autres lui préféraient les écoles à temps plein. À ce propos, Wolthuis (2001, p. 119) écrit : «L'école d'artisanat présentait l'avantage de pouvoir faire la preuve de la réussite d'un apprentissage [...]. Les directeurs et les enseignants de ces écoles prenaient une part active aux [...] débats. Les défenseurs du système d'apprentissage faisaient partie soit des cercles des grandes industries, soit des cercles des organisations de travailleurs. Cela signifie que le système d'apprentissage était considéré comme une préparation à des emplois dans des grandes industries, tandis que les écoles d'artisanat étaient principalement tournées vers les petites industries et l'artisanat.» Toutefois, après 1895, le système d'apprentissage ne constitue plus une réelle alternative aux écoles d'artisanat aux Pays-Bas, mais seulement une option complémentaire dans certains domaines, ou dans certaines grandes usines. Cette relation entre les écoles à temps plein et l'apprentissage est une caractéris-

tique marquante de la FEP aux Pays-Bas au XIX^e siècle et encore davantage au XX^e siècle. La plupart des Néerlandais estiment que la meilleure façon de dispenser des qualifications professionnelles aux jeunes était de les envoyer à l'école et non dans une entreprise.

Après la Première Guerre mondiale, les autorités publiques néerlandaises commencent à intervenir dans la FEP. En 1919, une nouvelle loi régleme à la fois le système de FEP dans les écoles et le système d'apprentissage. La loi *Nijverheidsonderwijswet* concerne la FEP dans l'artisanat et le secteur technique. Le nouveau terme utilisé est l'enseignement professionnel (voir Gelder, 1919). La nouvelle loi sur l'enseignement professionnel établit une distinction entre l'enseignement professionnel de base et intermédiaire. L'enseignement professionnel de base est censé préparer les élèves à un simple travail manuel d'ouvrier, tandis que l'enseignement professionnel intermédiaire les prépare à un travail de supervision, du type contremaître ou superviseur. Cette nouvelle loi résulte du nombre croissant de jeunes optant pour la FEP, ce qui a entraîné une augmentation rapide des étudiants et des écoles. Le montant des subventions de l'État a également augmenté rapidement. Les autorités publiques souhaitent renforcer le contrôle sur l'enseignement professionnel de base et intermédiaire de jour et établir une meilleure cohérence entre eux. Par conséquent, l'intervention publique dans la formation et l'enseignement professionnels est devenue dès lors systématique.

La formation et l'enseignement commerciaux se déroulent presque intégralement dans les établissements scolaires - écoles de commerce intermédiaires et supérieures - dans le cadre du système éducatif général national ou d'enseignement supérieur et ne sont pas régis par la nouvelle loi de 1919 (voir Hoksbergen, 1975). Le ministère de l'agriculture garde la maîtrise de l'enseignement agricole, qui échappe aussi au champ d'application de la nouvelle loi.

Après la Seconde Guerre mondiale, la rapide industrialisation a entraîné une demande de travailleurs qualifiés. Le nombre d'écoles et d'étudiants a de nouveau connu une augmentation rapide. Entre 1949 et 1974, la durée de l'enseignement obligatoire est passée de 7 à 10 ans. Un nombre croissant de jeunes choisissent de suivre un second cycle de



l'enseignement secondaire, ou une formation et un enseignement professionnels intermédiaire ou supérieur.

En 1963, la loi sur l'enseignement secondaire (*Mammoetwet*) est adoptée et entre en vigueur en 1968. Cette loi permet de regrouper toutes les écoles de l'enseignement général et de la FEP initiale (durant le premier et le second cycles de l'enseignement secondaire) dans un cadre juridique unique, fait inconcevable en Allemagne. Malgré la forte demande de travailleurs qualifiés, la majeure partie de la formation et de l'enseignement professionnels est dispensée dans des établissements scolaires. La loi de 1963 fait une distinction entre la formation et l'enseignement professionnels, l'enseignement secondaire général et l'enseignement pré-universitaire. Les étudiants en FEP ont le choix entre les programmes de base, intermédiaire et supérieur (LBO/MBO/HBO). Dans la FEP de base, qui concerne le premier cycle de l'enseignement secondaire, il est possible de s'orienter vers l'enseignement professionnel, ménager et technique, l'enseignement agricole et horticole (toujours sous l'égide du ministère de l'agriculture), ainsi que vers l'enseignement commercial, économique et administratif. Les anciennes écoles professionnelles d'artisanat deviennent des écoles professionnelles de base (LTS), l'enseignement technique de base étendu devient la FEP intermédiaire et l'ancien enseignement technique intermédiaire devient la FEP supérieure. D'aucuns pensent qu'à l'époque, la FEP cherchait encore à se repositionner, d'une part en généralisant son enseignement, mais également, d'autre part, en différenciant et en étendant les cours (voir Frommberger, 1999, p.162).

Le système d'apprentissage ne relève pas de cette nouvelle loi sur l'enseignement secondaire. Il est cependant couvert par une législation spéciale en application de la loi de 1966 sur la formation et l'enseignement professionnels à l'école. Cette loi fait des écoles d'artisanat une partie obligatoire du système. Désormais, les Pays-Bas sont dotés d'un système de FEP - avec intervention publique systématique - à la fois pour les programmes scolaires et en entreprise. Cependant, une nouvelle fois, la plupart des étudiants optent pour le parcours scolaire.

Au début des années 1970, et notamment dans les années 1980, deux sujets dominent

les débats publics sur la formation et l'enseignement professionnels. Premièrement, les effets de la généralisation sont de plus en plus critiqués. La formation et l'enseignement professionnels dans les écoles - d'après les critiques - dispensent aux étudiants une préparation insuffisante pour faire face aux exigences professionnelles. Le deuxième sujet est le chômage des jeunes. Au cours des années 1980, le chômage connaît une augmentation rapide et un nombre croissant de jeunes décident de prolonger leur éducation scolaire. Certains comités officiels préconisent l'amélioration des relations entre la formation et l'enseignement et le marché du travail. Ils recommandent la mise en place d'un système dual (le mot d'ordre était la dualisation, voir *Commissie Dualisering* 1993), soit en forgeant une meilleure réputation au système d'apprentissage, soit en donnant plus de place à la composante technique de la FEP intermédiaire et supérieure. Un vrai dualisme est mis en place par la nouvelle loi de 1996 sur la formation et l'enseignement professionnels grâce au travail de ces comités. Il existe désormais deux filières de formation et d'enseignement professionnels ayant la même valeur (formelle): le parcours scolaire et le parcours professionnel.

Allemagne

Afin d'expliquer ou de mieux comprendre la prédominance de la formation et de l'enseignement en entreprise en Allemagne, il est indispensable d'étudier l'histoire du système dual. Ce système a été mis en place dans la période 1880-1920 (voir Greinert, 1995), mais la tradition de l'apprentissage est une tradition bien plus ancienne. Les guildes d'artisans et de commerçants établirent ce type de FEP aux XIV^e et XV^e siècles dans la plupart des pays européens, mais perdirent beaucoup de leur importance sociale et économique au début du XIX^e siècle (voir pour l'Angleterre et le Pays de Galles: Deissinger 1992; pour la France: Schriewer 1986; Oerter and Hörner, 1995 et pour les Pays-Bas: Frommberger, 1999). En Allemagne, les guildes ou corporations existent encore de nos jours. Ces corporations décident des réglementations sur l'apprentissage, sans la participation d'autres communautés d'intérêt tout au long du XIX^e siècle et, même de nos jours, elles exercent une forte influence sur la FEP en Allemagne.

Les autorités publiques des *Länder* allemands - Prusse, Bavière et Saxe entre autres - ne



s'engagent pas avant 1870 dans la formation professionnelle des artisans, des employés de bureau et des ouvriers. Elles concentrent alors leur engagement juridique et financier sur les institutions de l'enseignement obligatoire et de l'enseignement supérieur. Les universités et les écoles d'architecture et d'ingénieurs et, plus tard, de commerce et de gestion, sont créées principalement pour répondre aux besoins engendrés par le développement de la bureaucratie. Les écoles techniques et commerciales à temps plein sont fondées sur une initiative privée pour la qualification de l'encadrement de base et intermédiaire dans le commerce, l'industrie et la banque. Certaines écoles à temps partiel pour les apprentis et les artisans ont également été établies sur une initiative privée, principalement en vue de dispenser un enseignement, soit le dimanche soit le soir après leur travail, à de jeunes gens ayant un emploi pendant la semaine. Les matières enseignées sont la lecture et l'écriture, l'arithmétique et le dessin technique, notamment pour les jeunes ouvriers, et la comptabilité, pour les jeunes employés de bureau. Ces écoles d'enseignement postobligatoire portent le nom de *Fortbildungsschule* ou *Sonntagsschule* et sont les prémisses des *Berufsschule*, nom allemand des écoles professionnelles à temps partiel pour apprentis.

Le système dual associe l'enseignement à temps partiel dans une *Berufsschule* à un apprentissage en entreprise ou dans un service public. Toutefois, si les autorités publiques ajoutent par le biais d'actes juridiques la *Fortbildungsschule*, école privée d'enseignement postobligatoire, à l'apprentissage à la fin du XIX^e siècle, c'est principalement parce qu'elles ne souhaitent pas intensifier la qualification professionnelle des apprentis. Le mouvement politique de la classe ouvrière a pris une plus grande ampleur durant la période d'industrialisation de l'Allemagne pendant la seconde moitié du XIX^e siècle et de nombreux jeunes travailleurs et apprentis ont adhéré aux syndicats et au parti socialiste. Les membres dirigeants des classes moyennes et supérieures cherchent un moyen d'influencer les esprits et les opinions politiques des jeunes travailleurs et découvrent un vide éducatif entre la fin de l'enseignement obligatoire et le début du service militaire. La première tentative pour combler ce vide a consisté à rendre la *Fortbildungsschule* et, plus tard, la *Berufsschule* obligatoires dans l'enseignement de tous les jeunes travailleurs des deux sexes. La

deuxième tentative a consisté à modifier le programme éducatif. Les matières sont axées sur des branches professionnelles ou techniques de la connaissance et associées à l'instruction civique, qui fait aujourd'hui encore partie du programme de la *Berufsschule*.

Au cours du premier quart du XX^e siècle, un autre changement remarquable s'est produit dans la structure du système dual: l'apprentissage est mis en place dans l'industrie manufacturière. Les associations allemandes d'employeurs des industries métallurgiques, électriques et chimiques notamment, créent un nouveau type d'ouvrier qualifié, connu en Allemagne sous le nom de *Facharbeiter*. Ils copient la forme traditionnelle d'apprentissage des artisans, en modifiant cependant la manière d'enseigner et d'apprendre. Ils mettent en place un aspect plus systématique et didactique de la formation professionnelle hors du lieu de travail, dans un local séparé appelé *Lehrwerkstatt*.

Ulérieurement, la structure du système dual allemand reste pratiquement inchangé jusqu'en 1968, année de l'entrée en vigueur d'une loi sur l'apprentissage, la *Berufsbildungsgesetz*, qui régleme encore aujourd'hui les droits et devoirs des apprentis et des employeurs. Elle autorise les associations d'employeurs et les syndicats, en association avec les pouvoirs publics, à élaborer des programmes de formation professionnelle au sein des entreprises; aujourd'hui, ces programmes couvrent environ 400 professions. Ils ont un caractère obligatoire pour les deux partenaires du contrat d'apprentissage. Les associations d'employeurs et les syndicats influent également de façon importante sur le processus d'élaboration des programmes des écoles professionnelles dans le cadre du système dual; toutefois, ces programmes sont mis en œuvre par la voie légale des autorités publiques des *Länder* allemands et non du gouvernement fédéral.

Le système allemand de FEP initiale présente de nombreuses «dualités» au sein du système dual, qui ne se réduisent pas à la dualité entre formation sur le lieu de travail et enseignement dans des écoles professionnelles. Néanmoins, la prévalence de la voie professionnelle dans la FEP initiale en Allemagne est acceptée par les entreprises, les jeunes, le gouvernement, les hommes politiques et les syndicats.



Hypothèses expliquant les différences d'évolution de la FEP en Allemagne et aux Pays-Bas

Après avoir décrit les principales caractéristiques de l'évolution historique de la FEP en Allemagne et aux Pays-Bas, il est possible de déterminer les facteurs qui peuvent permettre une meilleure compréhension des différences.

En résumé:

❑ aux Pays-Bas, la FEP était principalement dispensée dans le système scolaire. Il s'agissait d'une préparation théorique et générale à l'entrée dans la vie active et également dans l'enseignement supérieur. Dans cette conception traditionnelle néerlandaise, le travail et l'apprentissage en entreprise - le cursus professionnel - ne sont pas «fonctionnels». En revanche, la FEP est fonctionnelle à l'école;

❑ en Allemagne, la FEP est principalement enseignée dans le système dual. La plupart des étudiants qui souhaitent obtenir des qualifications professionnelles optent pour ce type de FEP, «l'odeur forte des entreprises» étant préférée à la FEP, très éloignée de la demande réelle.

À notre avis, les principales questions à se poser sont les suivantes:

(a) pourquoi tant d'entreprises allemandes, non seulement d'artisanat mais également de plus grandes entreprises industrielles, acceptent-elles de soutenir et de financer la FEP dans de telles proportions ? Pourquoi tant d'entreprises allemandes acceptent-elles d'accorder des qualifications professionnelles sur la base de programmes normalisés présentant un niveau élevé de qualifications générales et une orientation professionnelle (et non seulement une orientation vers l'entreprise) ? Et pourquoi cela ne s'est-il pas produit aux Pays-Bas ?

(b) pour quelles raisons la filière scolaire de la FEP a-t-elle été «fonctionnelle» pour les entreprises néerlandaises ? Pourquoi n'est-ce pas le cas en Allemagne ?

Certaines hypothèses peuvent être émises pour la première question:

(a) en Allemagne, il n'y a pas eu d'abolition des guildes dans les mêmes proportions qu'aux Pays-Bas. Les Pays-Bas étaient occupés par la France, qui a appliqué à la lettre cette abolition. Étant donné la force de l'intermédiation efficace entre citoyens et État» (Schriewer, 1986) dans le contexte allemand, il était possible de plaider pour une FEP organisée dans de nombreuses entreprises;

(b) au XX^e siècle, ce type de FEP a été adopté en Allemagne par les principales industries. Elle était «fonctionnelle» pour fournir des qualifications professionnelles vastes et normalisées. Les travailleurs qualifiés et les entreprises ont pu travailler ensemble étant donné que chacun savait ce qu'il pouvait attendre de l'autre. Aux Pays-Bas, un processus aussi formalisé pour l'élaboration des programmes de formation n'a jamais eu lieu dans les entreprises;

(c) enfin, et surtout, le concept de «profession» a été associé à un argument pédagogique: dans la philosophie allemande, il était bon pour les adolescents d'entrer dans une entreprise et de découvrir la «vie réelle». Dans la philosophie néerlandaise, il valait mieux fréquenter l'école le plus longtemps possible.

Certaines hypothèses peuvent être émises pour la seconde question:

(a) aux Pays-Bas, l'intervention gouvernementale visant à financer et réglementer la FEP a été tardive mais forte. L'économie avait besoin de travailleurs qualifiés; c'est pourquoi de nombreuses écoles ont été créées rapidement. Les entreprises se sont habituées à l'intervention de l'État, car les employeurs ne devaient plus payer pour la FEP;

(b) progressivement, les employeurs ont estimé «fonctionnel» de recruter les jeunes après leur FEP dans des écoles d'artisanat à temps plein;

(c) la philosophie concernant la FEP était différente: pour eux, il était bénéfique pour les jeunes de rester aussi longtemps que possible à l'école au lieu d'entrer trop tôt dans le monde du travail.

Enfin, nous souhaitons souligner trois aspects. Premièrement, il faut étudier l'histoire de la FEP pour découvrir les facteurs qui permettent d'expliquer les différences entre les systèmes nationaux d'enseignement



professionnel. En deuxième lieu, l'analyse de l'histoire d'un ou plusieurs systèmes nationaux de FEP concerne non seulement l'évolution économique, sociale et technique, mais également des facteurs culturels, notamment les mentalités nationales ou les modes de penser l'éducation, le travail et la

formation. Enfin, nous devons intensifier la recherche sur l'histoire de la FEP, car nous avons besoin d'études supplémentaires portant non seulement sur l'évolution historique d'un système national de FEP, mais également sur l'évolution de deux pays ou plus dans une perspective comparative.

Bibliographie

Bruinwold Riedel, J. *Het leerlingswesen in Nederland*. Amsterdam: 1907.

Commissie Dualisering. *Beroepsvorming langs vele wegen*. Kelpen: 1993.

Deissinger, T. *Die englische Berufserziehung im Zeitalter der Industriellen Revolution. Ein Beitrag zur vergleichenden Erziehungswissenschaft*. Würzburg: Königshausen und Neuman, 1992.

Feller, G. *Vollqualifizierende Berufsfachschulen - Ausbildung mit Zukunft?* *Berufsbildung*, 1997, vol. 51, p. 12-15.

Frommberger, D. *Zur Anbindung beruflicher Weiterbildung an den tertiären Bereich des nationalen Bildungssystems. Ein Beitrag zur Berufsbildungsforschung in deutsch-niederländischer Perspektive*. Markt Schwaben: Eusl, 1999.

Frommberger, D. *Kaufmännische Berufsbildung im europäischen Ländervergleich: zur didaktisch-curricularen Struktur und Funktion wirtschaftsberuflicher Aus- und Weiterbildung in Deutschland, England und den Niederlanden*. Baden-Baden: Nomos, 2004.

Frommberger, D.; Reinisch, H.; Santema, M. (dir.). *Berufliche Bildung zwischen Schule und Betrieb. Stand und Entwicklung in den Niederlanden und Deutschland*. Markt Schwaben: Eusl, 2001.

Gebbeken, H.; Reinisch, H. Empirische Befunde zum System der schulischen Berufsausbildung in der Bundesrepublik Deutschland. In Frommberger et al. (dir.). *Berufliche Bildung zwischen Schule und Betrieb. Stand und Entwicklung in den Niederlanden und Deutschland*. Markt Schwaben: Eusl, 2001, p. 277-310.

Goudswaard, N. B. *Vijfenzestig jaren nijverheidsonderwijs*. Assen: Van Gorcum, 1981.

Greinert, W.-D. *Das 'deutsche System' der Berufsausbildung. Geschichte, Organisation, Perspektiven*. Baden-Baden: Nomos, 1995 [2e éd.].

Hoksbergen, R. A. C. *Ons handels(avonds)onderwijs 1875-1975. Geschiedenis van een eeuw strijd om een onderwijsform*. Groningen: Wolters, 1975.

Oerter, H.; Hörner, W. *Frankreiche*. In Lauterbach, U. (dir.w): *Internationales Handbuch der Berufsbildung*. Baden-Baden, 1995, p. F1-F131.

Reinisch, H. *Formen und Funktionen beruflicher Vollzeitschulen in Deutschland*. In Frommberger et al. (dir.). *Berufliche Bildung zwischen Schule und Betrieb. Stand und Entwicklung in den Niederlanden und Deutschland*. Markt Schwaben: Eusl, 2001, p. 155-176.

Santema, M.; Maandag, D. W. *Het Drentse Stelsel. Een voorbeeldig regionaal initiatief. Hoe een noodoplossing van een eeuw geleden bepalend werd voor de vorm van ons huidige leerlingwese*. Groningen, 1991.

Schriewer, J. *Intermediäre Instanzen, Selbstverwaltung und berufliche Ausbildungsstrukturen im historischen Vergleich*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 1986, vol. 32, p. 69-90.

Van Gelder, H. Enno. *Overzicht van het technische onderwijs in Nederland*. Zutphen: Thime, 1919.

Wolthuis, J. *The transformation of private lower technical education in the Netherlands in the 19th and 20th century*. In Frommberger et al. (dir.). *Berufliche Bildung zwischen Schule und Betrieb. Stand und Entwicklung in den Niederlanden und Deutschland*. Markt Schwaben: Eusl, 2001, p. 113-132.

Mots clés

Nursing training,
research into nursing,
training,
innovative change, time,
qualifying school



Modèles, paradigmes ou cultures de l'enseignement professionnel

Permettre, légitimer, marginaliser: l'histoire en tant que politique de FEP

Cet article s'interroge sur le rôle des chercheurs en éducation et de l'histoire de l'éducation en tant que base constitutive du discours politique et pratique sur l'enseignement professionnel. La mondialisation de l'économie et de l'utilisation des ressources humaines remet en cause les modèles et les pratiques du développement des compétences et de l'identité professionnelles qui ont pris forme dans le contexte de la construction d'ordres politiques, industriels et professionnels nationaux. Le «pays» est généralement le point de départ des politiques qui relèvent les défis - amélioration de la compétitivité, de la mobilité, de la transférabilité et de la flexibilité. On est à la recherche dans tous les pays de critères communs, de cadres et de principes uniques de développement de la FEP et de bonnes pratiques pour sa mise en œuvre (Livre blanc, 1995; UE, 2002). Dans la comparaison entre pays, les modèles de FEP et les pratiques sont interprétés comme systèmes. La qualité et les bonnes pratiques identifiées sont imputées au système de FEP d'un pays. La diffusion des bonnes pratiques et l'adoption de cadres uniques amènent toutefois à se demander pourquoi les pays diffèrent et ce que l'on peut faire pour améliorer les systèmes. C'est là qu'intervient le discours sur les «modèles». Le lien de l'éducation et de l'histoire avec les programmes politiques ou culturels au niveau transnational est moins clair qu'au niveau national. En reconnaissant certains phénomènes, changements et continuités dans la FEP, et en les rendant visibles, les chercheurs contribuent à définir la FEP. Tant que les possibilités de recherche

historique sur la FEP conduite en coopération entre cultures ne jouent qu'un rôle marginal, on peut être tenté d'adopter pour le travail et la FEP des interprétations universalisantes, même si elles ont été développées à partir de cadres culturels spécifiques sélectionnés.

La plupart des études sur la transformation de la FEP en Europe sont focalisées sur les systèmes, y compris lorsqu'elles partent de perspectives sectorielles spécifiques (principalement techniques) ⁽¹⁾. La FEP elle-même est rarement envisagée comme un domaine intrinsèquement complexe, composé de différents secteurs et s'inscrivant dans des programmes éducatifs, politiques et sociaux plus vastes. Une typologie courante des systèmes de FEP employée dans les discussions et les politiques transnationales est celle de Wolf-Dietrich Greinert (1990): dans sa description des caractéristiques du système allemand de FEP, il fait une distinction entre le modèle commercial, libéral (Japon, Royaume-Uni, États-Unis), le modèle bureaucratique ou scolaire (France, Italie, Scandinavie) et le modèle dit «dual» (Autriche, Allemagne, Suisse). Par la suite (1999), il a rebaptisé ces trois types «modèles classiques d'enseignement professionnel». Car, selon lui, après la seconde révolution industrielle, les modèles ont commencé à s'amalgamer, mais les modèles classiques ont conservé leurs caractéristiques fondamentales. La version améliorée sur des points essentiels par Thomas Deissinger (1995) est moins populaire: elle introduit, par opposition aux facteurs d'output de la FEP, des facteurs d'input mis en œuvre, appelés styles de qualification, avec leurs dimensions structurelles et fonctionnelles:



Anja Heikkinen
Professeur,
Département de
pédagogie, université
de Jyväskylä,
Finlande

En faisant apparaître certains phénomènes, entités, changements et continuités significatifs pour l'enseignement professionnel, les chercheurs contribuent à définir le travail et l'enseignement aux niveaux local, régional, national et supranational. Quelles histoires et quels schémas vont avoir cours dans les discussions transnationales sur la FEP? Les études sur la transformation de l'enseignement professionnel en Europe parlent de systèmes, même lorsqu'elles partent de perspectives sectorielles spécifiques. La FEP est rarement considérée comme un domaine intrinsèquement complexe et comme le produit de programmes éducatifs, politiques et sociaux plus larges. Cet article tend à montrer la nécessité de recherches transculturelles sur l'émergence de significations et de fonctions de l'enseignement professionnel. Des études sur les périodes de l'histoire où la FEP était confrontée à d'autres formes d'enseignement et de formation peuvent sans doute apporter beaucoup à cet égard. La discussion sur l'«éducation continue» en Finlande, dans les pays nordiques et en Allemagne, suggère de considérer les modèles d'un point de vue historique et contextuel.

⁽¹⁾ En Finlande, par exemple, l'enseignement professionnel a une acception beaucoup plus large - il recouvre toutes les branches de l'industrie, la plupart des niveaux hiérarchiques professionnels, etc. - que dans beaucoup d'autres pays. Le concept d'école de FEP ou de FEP en milieu scolaire se rapporte à tous les champs professionnels, bien que la terminologie ait tendance à se rapprocher de la terminologie anglaise qui prédomine. Cf. Heikkinen, 1995; Heikkinen et al., 1999; Heikkinen et al., 2000; Heikkinen et al., 2002.



(a) cadres réglementaires politiques et organisationnels des processus de formation professionnelle;

(b) orientation didactique et référentielle des processus de formation professionnelle;

(c) la place du processus de formation professionnelle dans le contexte de la socialisation.

Comme exemple des styles de qualification, Deissinger caractérise l'Allemagne comme étant représentative:

(a) de la coopération entre l'État et l'industrie pour l'établissement de règles concurrentes;

(b) des objectifs et des contenus de la formation orientée vers des profils de qualification complexes (principe professionnel, *Berufsprinzip*);

(c) de la pertinence pédagogique de la socialisation dans la FEP, qui sert d'intermédiaire entre l'enseignement général et l'emploi et crée un environnement de formation distinct de l'école comme de l'emploi.

La force inégalée de la FEP et de la recherche sur la FEP en Allemagne a donné aux chercheurs et aux acteurs politiques, aux niveaux national et transnational, de bonnes raisons d'adopter ce genre de typologie (p. ex. *Koultus ja tutkimus vuosina...*, 2000, Stenström et al 2000, *Copenhagen process, first report of the Technical Working Group Quality in VET 2003*). La construction de modèles est capitale dans l'élaboration de théories pour comprendre le monde et le façonner. Leur valeur théorique est toutefois amoindrie si leur fonction première s'applique aux définitions prédominantes du monde ⁽²⁾. Par exemple, Greinert ⁽³⁾ avance qu'outre les trois modèles classiques, il n'y a pas d'autres qui se soient développés en Europe, et que les systèmes de tous les autres pays en sont les versions nationales. Outre la décontextualisation, une comparaison fondée sur une approche par des modèles conduit à une utilisation a-historique de l'histoire, qui consiste à sélectionner certains moments comme points de départ incontestables des modèles. L'objectif de cet article est donc de montrer la nécessité d'une approche historicisante et contextualisante - c'est-à-dire la nécessité de se poser la question de l'émer-

gence et de la transformation des significations et des fonctions pédagogiques de la FEP - dans le cadre de discussions transculturelles. Un moyen de s'y essayer est d'étudier des périodes de l'histoire où la FEP a été confrontée à d'autres formes d'éducation.

Le thème spécifique de cet article est la transformation de l'éducation continue entre les années 1870 et 1930 dans les pays nordiques et en Allemagne. Tout au long de l'histoire de la politique éducative, les débats sur la nature, la durée et l'universalité de l'enseignement primaire et sur les défis que représentaient la réinsertion dans l'emploi et le dispositif d'enseignement et de formation, ont offert des plates-formes de discussion à propos des caractères distinctifs des différentes formes d'enseignement. Une bonne raison de concentrer son attention sur l'éducation continue est son importance dans l'histoire et la recherche sur l'histoire de la FEP en Allemagne. Une autre raison est l'expansion colossale des programmes de soutien en direction des groupes à problèmes dans le système d'enseignement conventionnel et l'économie européenne. La mise au point de mesures correctives distinctes pour les personnes de faible niveau éducatif, les personnes défavorisées, les plus âgés, les femmes et les minorités ethniques signifie que l'on ne tient pas compte de l'analyse critique de la politique d'éducation, d'emploi, de la jeunesse ou de la politique sociale traditionnelles (Evans et al., 2004). La mise en œuvre au niveau national de mesures de soutien reflète toutefois des controverses qui s'inscrivent dans le développement historique du paysage éducatif au sens plus large. Quelle sorte d'instrument l'histoire de l'éducation fournit-elle pour utiliser les interprétations de l'école continue dans la politique?

Dans ce contexte, des concepts tels que *continuation education* (Coffey, 1992; McCulloch, 1989), *jatko-opetus* (Heikkinen, 1995; Jauhiainen, 2002), *fortbildung* (Greinert, 1990), *fortsättningsskola* et *fortsettelse/framhaldsutdanning* (Michelsen, 1998) désignent des solutions institutionnelles et des définitions pédagogiques de l'enseignement et de la formation en rapport avec la transition (notamment, de la formation initiale/de la scolarité obligatoire) vers l'emploi et la société. Même si les systèmes éducatifs sont perçus aujourd'hui en termes de flux ou d'itinéraires liés à l'âge, il est anachronique de

⁽²⁾ Dans ses analyses de la culture du virtualisme, Daniel Miller avance l'argument que les abstractions et les modèles de la réalité ne sont plus nécessaire pour comprendre et façonner le monde. Au contraire, il y a un marché pour les abstractions qui, plutôt que de les modéliser, se substitue aux phénomènes qu'elles sont censées représenter. La recherche et les chercheurs adoptent dans une mesure croissante une approche consultative de la légitimation de la gouvernance du management, qui a le pouvoir de modifier la réalité en fonction des abstractions, par lesquelles les politiques souhaitent l'interpréter (Miller, 2002).

⁽³⁾ Voir l'article publié dans ce numéro, qui est une version modifiée de sa communication à la conférence de Florence, en 2002, sur l'histoire de la FEP dans une perspective comparative (2004).



limiter la finalité de l'éducation continue, à savoir la participation à la vie sociale, politique et professionnelle, à des définitions contemporaines de l'âge ou des stades de l'enseignement (professionnel).

L'éducation continue en Finlande

En Finlande, la recherche sur l'école continue a été éclipsée par l'intérêt pour la transformation du système binaire - enseignement populaire (*folk school*) et lycée - en un système unifié d'enseignement intégré. Une analyse de ce système et de la FEP donnerait de nouvelles informations sur les fonctions complexes de l'enseignement en général. Laissant largement de côté les éléments populaires-démocratiques de l'enseignement professionnel finlandais, nous centrerons notre attention ici sur les rapports entre l'enseignement populaire et l'enseignement professionnel, bien que l'un et l'autre se soient trouvés dans une mesure croissante en concurrence et obligés de composer avec l'enseignement académique.

En Finlande, la FEP a commencé à se développer après les guerres entre la France, la Russie et la Suède-Finlande, lorsque la Finlande est devenue grand-duché autonome de l'empire russe, en 1809. Pendant des décennies, la société s'est réorganisée et a développé les structures de base de l'économie, de l'éducation et de la gouvernance. Les premiers efforts déployés dans ce vaste pays, qui avait peu d'industries et peu d'écoles, dont la population essentiellement rurale était pauvre et pratiquait une agriculture de subsistance, étaient des programmes globaux (Heikkinen, 1995, 1999, 2000). Pendant longtemps, ce furent les mêmes réseaux qui étaient responsables de toutes les initiatives de développement industriel et de création d'écoles. La FEP émergente était alors axée sur l'amélioration de l'efficacité de l'agriculture et sa rationalisation, sur la promotion de conditions de vie saine et sur la création pour le pays d'un corps de fonctionnaires et de dirigeants ayant une bonne compréhension de l'industrie. Le fait que les premiers centres de formation artisanale et industrielle aient été créés par le conseil des manufactures, l'un des premiers organismes nationaux explicitement chargés de promouvoir l'enseignement professionnel, est révélateur des liens entre l'État et l'industrie (loi de 1842 sur la formation d'artisans et d'ouvriers pour le pays et loi de 1847 sur les écoles techniques). Ces

lois reposaient sur des initiatives du secteur artisanal et les écoles avaient sans équivoque une mission de formation professionnelle.

Jusque dans les années 1860, l'organisation de l'enseignement populaire incombait à l'Église luthérienne, aux foyers et aux municipalités. Jusqu'à la libéralisation progressive du commerce et de l'industrie, à partir des années 1860, il y avait de grandes différences entre les communautés rurales et les villes. Toutefois, les premiers inspecteurs laïcs des écoles populaires ont été nommés en 1861, et le conseil des affaires scolaires (éducation), un organisme indépendant, a été créé en 1869. Le décret national de 1866 sur les écoles populaires, est un résultat d'un programme d'éducation populaire plus étendu du *Fennoman* ⁽⁴⁾, qui avait à la fois des objectifs économiques et pratiques, en particulier pour la population rurale.

Le débat sur les relations entre la FEP, l'enseignement populaire et l'éducation continue a décollé durant les années 1880. Malgré sa politisation - liée à la querelle linguistique entre le suédois et le finnois - l'instruction populaire-démocratique était plus pragmatique et plus orientée sur la formation professionnelle que dans d'autres pays nordiques. L'activation du mouvement *Fennoman* a incité quelques grandes villes à mettre en place dans les écoles continues un enseignement plus systématique de disciplines générales, de l'économie domestique et des travaux manuels. La loi de 1879 sur la libéralisation du commerce obligea les employeurs à libérer les salariés de moins de 15 ans pour leur permettre de suivre des cours du soir. Selon les régions, ces cours du soir étaient organisés soit dans le cadre des classes continues des écoles populaires, soit dans les centres de formation artisanale et industrielle. On considérait que l'enseignement poursuivait deux objectifs différents (Teollisuushallituksen, 1888). D'une part, il visait à assurer à tous les enfants une éducation générale et civique, qui conditionnait l'accès à la formation professionnelle, comme le prévoyait le décret sur l'enseignement continu. D'autre part, la loi sur le commerce faisait référence à la formation professionnelle à l'école, qui visait à dispenser des connaissances professionnelles et à soutenir la formation sur le lieu de travail. Certains fonctionnaires et associations d'artisans suggérèrent, avec peu de succès, de rendre la formation artisanale et industrielle obligatoire jusqu'à l'âge de 21

(4) Au 19^e siècle, un mouvement nationaliste qui a contribué au développement du finnois et de la littérature finlandaise et a obtenu que le finnois soit officiellement placé sur un pied d'égalité avec le suédois, la langue de la minorité prédominante: *Fennoman Movement*. Encyclopædia Britannica. Informations obtenues le 24 avril 2004 de l'Encyclopædia Britannica Premium Service: <http://www.britannica.com/eb/article?eu=794> (note de la rédaction).



ans. Ces quelques artisans avaient peu d'influence sur le projet d'industrialisation de la Finlande, centré pendant un certain temps sur la formation et l'enseignement professionnels à plein temps plein d'ingénieurs, puis d'agents de maîtrise et de travailleurs qualifiés. Quant aux ouvriers de l'industrie, ils n'en avaient aucune.

Alors que les institutions de FEP émergentes de la fin du 19^e siècle intégraient dans une mesure croissante la promotion de différents secteurs de l'industrie dans les projets de développement de l'agriculture, de l'industrie et de l'État-Providence, les paradigmes de la FEP ont commencé à diverger. Toutes les parties prenantes avaient leur quartier général dans la gouvernance nationale en expansion. L'un des principaux partisans de l'éducation continue dans les années 1890 à 1920 était Mikael Soininen (Johnsson), directeur du séminaire de pédagogie, inspecteur et directeur du conseil de l'enseignement ⁽⁵⁾. Sa préoccupation première était l'éducation pour la nation et il considérait toutes les formes d'enseignement sous cette perspective. Dans un article écrit après la réforme du droit électoral général en 1905, il résume ainsi son programme éducatif.

«En arrivant à l'âge adulte, chaque garçon et chaque fille doivent voter et décider du destin du pays ... Où vont-ils apprendre à comprendre la structure et les besoins de la société, pour être capables de légiférer et de la gouverner? ... La science sociale, qui est si importante pour notre nation par les temps qui courent, doit être enseignée après l'école populaire. C'est la raison pour laquelle l'enseignement doit continuer après la scolarité initiale. Mais ce n'est pas la seule raison... Le dessin industriel et la préparation aux différents métiers dans les différents secteurs de l'industrie sont maintenant quelque chose de normal pour les jeunes citadins dans tous les pays; la population rurale a besoin d'apprendre les bases générales d'une agriculture moderne et rationnelle; les futures épouses des agriculteurs doivent apprendre les arts ménagers; tout le monde devrait avoir des notions de base dans les soins de santé, et dans de nombreux domaines spéciaux intimement liés à l'existence physique et la vie morale de la nation.

Ce genre d'éducation continue ne nous est plus étranger ... Mais à un âge plus mûr, il faut des ateliers éducatifs, où la mentalité et

l'aptitude à tenir son rôle de citoyen peuvent se développer librement et entièrement. Ces ateliers éducatifs existent déjà: ce sont les écoles populaires supérieures. Ils devraient former ces hommes et ces femmes qui, étant les représentants les plus proches du peuple, le guident dans ses entreprises économiques, dans la vie des municipalités et de l'État et dans ses efforts matériels et spirituels. Ils doivent établir la condition de personne éduquée, indépendante de la bureaucratie et qui, dans les épreuves, sera le soutien et le protecteur le plus proche du peuple.» (Johnsson, 1906).

Entre les années 1880 et 1910, des projets de promotion de l'économie, des industries finlandaises et de l'offre éducative ont été conduits parallèlement. La résistance consensuelle à la pression exercée par la russification a été canalisée par des efforts communs de développement d'industries nationales et d'un système éducatif national. En même temps que de nouveaux départements et conseils sectoriels, un grand nombre d'écoles, d'instituts et de services-conseil ont été créés dans toutes les branches de l'industrie. Les partisans d'une FEP distincte, en particulier au ministère du commerce et de l'industrie, et les concepteurs de l'enseignement populaire et continu au ministère de l'éducation ont réussi pendant quelque temps à collaborer pour planifier les réformes nationales de l'enseignement postobligatoire. Jalmari Kekkonen, le pionnier et inspecteur de la FEP dans l'artisanat et l'industrie (1908-1932), a laissé entendre que l'enseignement continu devrait servir de préparation à la mise en place de centres d'apprentissage pour prendre la place des écoles du soir/à temps partiel et des structures qui ont succédé aux centres de formation artisanale et industrielle qui, dans les villes, avaient été remplacés à partir de 1899 par des écoles professionnelles mixtes à plein temps. Les centres d'apprentissage inadéquats pourraient être transformés en véritables écoles professionnelles au lieu de se substituer aux écoles continues. La mission des écoles professionnelles était de promouvoir le développement de métiers; elles devaient être de vrais lieux de travail pratique, mais où la pédagogie aurait la plus grande place (Teollisuushallituksen, 1923; Heikkinen, 1995).

Cependant, les tensions entre divers projets se sont exacerbées après la révolution russe, la proclamation de l'indépendance de l'État et la guerre civile. Les projets de ré-

(5) Mikael Johnsson/Soininen faisait partie du mouvement progressiste des jeunes *Fennomans* et il a été un acteur, par exemple, de la promotion du mouvement coopératif finlandais et du développement de l'école populaire en une «école de vie».



forme consensuels du tournant du siècle ont été réalisés dans les années 1920, dans un contexte politique et économique entièrement nouveau. Les contrastes entre les villes et les zones rurales, les modes de vie et les industries sont apparus au grand jour, la scission des mouvements populaires a donné naissance aux partis communiste, social-démocrate et agrarien et la confrontation entre ouvriers et employeurs s'est déplacée au niveau national. La loi sur l'enseignement populaire obligatoire pour tous a été prorogée jusqu'en 1921 ⁽⁶⁾. Cette loi rend obligatoire la fréquentation de l'école continue (populaire) pendant deux ans après la scolarité obligatoire pour les jeunes qui ne poursuivent pas leurs études. La question qui se posait alors était de savoir si les écoles professionnelles pouvaient être considérées comme d'autres écoles. Après le décollage de l'école populaire et la création d'associations politiques et d'organisations de travailleurs à côté des mouvements populaires-démocratiques, le cloisonnement de l'éducation citoyenne, de l'enseignement académique et de l'enseignement professionnel a été institutionnalisé. Les partisans de l'éducation continue intégrée, qui se considéraient comme les dépositaires du programme de citoyenneté universelle du mouvement *Fennoman*, ont pris sa défense en arguant qu'elle offrait un enseignement général, pratique, à la majorité des jeunes de cette tranche d'âge (exception faite des élèves des écoles secondaires classiques) et une éducation à la citoyenneté. Beaucoup de représentants des agriculteurs de Finlande voyaient aussi dans l'éducation continue une alternative à la FEP initiale dans les communautés rurales, car il était difficile d'assurer un enseignement professionnel à plein temps pour les ruraux. Les adversaires, qui préconisaient une FEP pour l'artisanat et l'industrie, défendaient la spécificité de l'enseignement professionnel par opposition à l'éducation à la citoyenneté et à l'enseignement académique et soulignaient ses liens vitaux avec l'industrie. Dans les municipalités urbaines, les établissements de FEP comme substituts des écoles continues étaient privilégiés jusque dans les années 1940.

Entre les années 1920 et 1940, il y eut plusieurs initiatives du ministère et du conseil de l'éducation et de la formation des enseignants visant à transformer les écoles continues en écoles professionnelles générales à finalité pratique, qui remplaceraient les anciens établissements de FEP élémentaire

(Salo, 1944). Ces initiatives s'inscrivaient dans le contexte plus large d'un dépoussiérage politique et administratif, qui renforçait le pouvoir des associations et des partis ruraux et populaires qui détenaient à l'époque des postes dans les ministères de l'éducation et de l'agriculture et était étroitement lié au mouvement en faveur de l'instruction populaire (Heikkinen et al., 1999). Les partisans d'une FEP pour les femmes dans l'artisanat et l'industrie, en agriculture, en élevage et en économie domestique protestèrent vivement contre la suggestion de n'intégrer que les formations féminines dans l'enseignement continu qui relevait du conseil de l'éducation. Le partisan le plus virulent de l'enseignement continu dans les années 1926-64, Alfred Salmela, inspecteur des écoles populaires, le considérait comme une partie de l'éducation populaire patriotique générale. L'école continue avait pour mission, tout d'abord, d'éduquer à la citoyenneté, en deuxième lieu d'assurer une orientation professionnelle et, en troisième lieu, de dispenser un enseignement pratique à finalité professionnelle. Salmela n'acceptait le lycée que comme une alternative pour les enfants intellectuellement doués (Kailanpää, 1962). Son programme eut apparemment du succès. L'école continue devint obligatoire pour les candidats à d'autres écoles en 1943 et fut rebaptisée école de la citoyenneté dans la réforme de 1958 (*kansalaiskoulu*, Kailanpää, 1962). Elle eut son heure de gloire entre les années 1930 et 1945, en particulier dans les zones rurales, où elles attirait jusqu'à 140 pour cent d'une tranche d'âge ⁽⁷⁾. Mais le succès fut de courte durée (Jauhainen, 2002): le lycée et l'école moyenne avaient acquis une très grande popularité, et les écoles professionnelles s'étaient développées et leur importance pour la modernisation de la FEP en Finlande avait été reconnue au niveau national. Les réformes visant à mettre en place un enseignement intégré et un système de FEP en milieu scolaire dans le cadre du projet «Le bien-être pour la Finlande», étaient sur le point d'être mises en œuvre.

L'éducation continue et les modèles de FEP

L'héritage de l'Allemagne

En Allemagne, l'attention de la recherche historique sur l'éducation continue était centrée sur les rapports entre les partenaires so-

⁽⁶⁾ Les écoles préparatoires dans les villes et les classes du lycée, dites «écoles moyennes», ont conservé leur statut de substituts jusque dans les années 1950 pour les premières et 1970 pour les secondes.

⁽⁷⁾ Le taux d'inscriptions est un indicateur de la fonction de l'éducation: comme les centres de FEP et les écoles populaires supérieures, les écoles continues accueillent aussi des adultes avant que l'enseignement obligatoire couvre les cohortes d'âge entières.



ciaux et l'État et entre les lieux de la FEP et moins sur sa fonction dans le paysage éducatif général (Stratmann, 1990; Greinert, 2002; Greinert, 2004). Dans les pays nordiques, la discussion politique et la recherche étaient en revanche focalisées presque exclusivement sur les rapports entre le lycée/l'école moyenne et l'école populaire, ainsi que sur l'unification de l'enseignement obligatoire par son académisation (p.ex. Rinne, 1984; Jauhiainen, 2002; Jarning, 2002). Pour illustrer les pistes de réflexion sur l'éducation continue pour la recherche transculturelle sur la FEP, nous allons commenter ici les développements en Allemagne et dans les pays nordiques. L'entreprise est biaisée, car la littérature sur ce sujet est très abondante en Allemagne, alors qu'il ne suscite qu'un intérêt très relatif chez les chercheurs des pays nordiques.

Les querelles à propos de l'éducation continue en Allemagne à la fin du 19^e et au début du 20^e siècles ont pris fin avec la transformation de la *Fortbildungsschule* (littéralement, école de perfectionnement) en *Berufsschule* (école professionnelle), alors que dans aucun pays nordique, les initiatives et discussions n'ont abouti à cette solution. En Allemagne, la question cruciale était la gestion des jeunes gens des villes. Dans la période d'industrialisation, d'urbanisation et de migrations rapides de la fin du 19^e siècle, l'apprentissage contrôlé par l'artisanat et l'industrie était encore la filière de formation professionnelle prédominante. Dans beaucoup de régions, l'école de perfectionnement général - souvent confessionnelle - avait toutefois déjà été rendue obligatoire pour les jeunes. En raison de l'érosion du rôle éducatif de la famille, l'intégration de la profession et de la citoyenneté parmi les petites entreprises et les travailleurs était compromise (p.ex., Greinert, 1990; Stratmann, 1990; Wahle, 1994). De plus, l'industrialisation menaçait l'ordre social, économique et politique prévalant: la grande industrie à vocation exportatrice sapait le statut des artisans; les travailleurs de l'industrie représentaient le danger du socialisme et de la révolution. Il est intéressant de noter cependant que c'est à une alliance entre des instituteurs et des hommes politiques (*Deutscher Verein für das Fortbildungswesen*, fondée en 1892-96), et non aux artisans et à l'industrie, que les écoles professionnelles doivent d'avoir vu le jour. Elles ont reçu par la suite le soutien de pédagogues et ont été acceptées

par l'industrie et, petit à petit, par le secteur artisanal.

En Allemagne, le contraste avec d'autres cultures est frappant: des pédagogues tels que Georg Kerschensteiner et Eduard Spranger se sont employés à développer une alternative pédagogique réelle à la FEP, alternative qui intégrerait des aspects sociétaux (Kerschensteiner, 1901; Spranger, 1922). Étant une école professionnelle, l'école de perfectionnement est devenue une filière légitime sur le plan politique, juridique et pédagogique de l'éducation continue. L'intégration des écoles professionnelles, avec l'apprentissage, comme élément à part entière, dans l'enseignement obligatoire consécutif à l'école primaire, a été déterminante pour leur stabilisation, au prix toutefois de la dominance dans la FEP des méthodes d'apprentissage de l'industrie - ou des corporations/des chambres des métiers - et d'une réduction du rôle de ces écoles à une fonction générale et de complément de l'apprentissage. En même temps, les conceptions religieuses et bourgeoises du *Beruf* (métier) féminin, qui assimilaient la citoyenneté au rôle de femme au foyer, établirent la FEP pour les femmes en un système d'écoles professionnelles à plein temps, différent du système de formation pour les hommes, dont l'apprentissage était le principal élément (Mayer, 1998). Le fait d'être l'héritière de l'école de perfectionnement a eu un impact durable sur l'image de l'école professionnelle dans le système d'enseignement professionnel allemand. De par son rôle d'école de citoyenneté (*Staatsbürgerschaft*) au lieu de devenir un élément distinct de structures d'acquisition d'une identité et de qualifications professionnelles, elle est restée une école générale par nature, accessoirement professionnelle, faisant pendant aux formes d'enseignement académiques,

Cadres importés et développements spécifiques dans les pays nordiques

En l'absence de réflexion sur les rapports entre l'éducation continue et la FEP, les chercheurs des pays nordiques sont tentés d'adopter des cadres comparatifs existants, développés en Allemagne (cf. Greinert, 2002; Luhmann, 2002). Selon eux, la FEP est considérée, ce qui est typique, d'abord sous l'angle de la réglementation, des systèmes et des institutions. La législation, le financement et l'institutionnalisation de groupes d'intérêts sont pris comme critères pour des questions



telles que la reconnaissance des systèmes de FEP et leur différenciation. En deuxième lieu, l'artisanat et l'industrie de production deviennent des références pour le travail, en raison de leur rôle politique et économique capital dans le développement de l'État et de l'économie allemands. En troisième lieu, les formes professionnalisées du travail se définissent exclusivement comme le *Beruf* (métier) typiquement masculin dans le secteur de la production. En quatrième lieu, les analyses des groupes d'intérêts de la FEP se concentrent sur le rôle du *Mittelstand*, c'est-à-dire des PME, dans l'organisation des travailleurs/salariés et entreprises/employeurs en tant que partenaires sociaux défendant et négociant leurs intérêts dans le domaine de la FEP. En cinquième lieu, le rôle de l'État se réduit à celui d'un acteur séparé, bureaucratique, dans la lutte d'intérêts tripartite à propos du pouvoir réglementaire et des obligations financières (Madsen, 1988; Larsson, 1995; Saks-lind, 1998; Heikkinen, 1995). Le premier critère explique pourquoi les chercheurs des pays nordiques ont tendance à copier des modèles universalisants, alors que l'accent placé sur les systèmes et les institutions a favorisé leur intérêt exclusif pour l'enseignement populaire, le lycée et l'université, qui ont tous été organisés et discutés comme questions nationales sous la conduite de l'Église ou de l'État⁽⁸⁾. Il se peut toutefois que le développement dans les pays nordiques de la FEP par rapport à l'enseignement continu soulève des questions sur le caractère universel des modèles adoptés.

Tout d'abord, on ne peut pas comprendre la genèse de la FEP dans les pays nordiques, ni les relations entre les groupes d'intérêts et l'État, si on ne les considère pas par rapport à la transformation du contexte culturel. L'école n'était pas plus coupée que l'État des mouvements culturels, politiques et économiques, avec leurs objectifs divers concernant l'État futur. Dans ces pays, les réponses à la question de l'éducation continue ont toutes été influencées au 19^e siècle par l'instruction distinctive, un mouvement populaire-démocratique, avec son principe du *folkelighed* (Slumstrup et al., 1983; Gudmunsson, 1995; Jarning 2002). On a argué qu'en particulier en Norvège, le mouvement d'éducation populaire a entravé le développement d'instituts techniques qui intégreraient la technologie, la théorie et la pratique et serviraient l'industrie nationale, parce que les mouvements populaires-dé-

mocratiques politiquement les plus influents ont continué à mettre l'accent sur la formation agricole (Korsnes, 1997; Michelsen, 1991, 1998). Le commerce, l'artisanat et les industries manufacturières norvégiens se sont cependant aussi développés indépendamment des industries rurales (Saks-lind, 1998; Gudmunsson, 1995). Alors que dans le secteur technique, les écoles à temps partiel pour les apprentis (*lærlingskoler, tekniske afterskoler*) étaient gérées par les associations locales d'artisans et d'industriels, l'État, l'Église et le mouvement populaire-démocratique avaient un intérêt commun: acquérir leur indépendance du Danemark (1814) et de la Suède (1905). L'instruction populaire et la participation de la société, qui ont été encouragées par les écoles populaires et les écoles supérieures populaires, étaient des objectifs fondamentaux. Tandis que le lycée conservait son statut supérieur, l'éducation continue est devenue peu à peu un enseignement préparatoire à, ou complémentaire de, l'enseignement académique (Jarning, 2002). Selon Michelsen (1998), les femmes enseignantes membres du mouvement bourgeois-féministe de Norvège ont pris l'initiative de créer des écoles continues professionnelles spécifiques. Elle avaient créé des organisations distinctes de celles de leurs collègues masculins, qui venaient principalement de milieux agraires. Entre les années 1910 et 1930, les enseignantes essayèrent d'établir une école pratique obligatoire (*ungdomsskole*) faisant suite à l'école populaire, qui serait basée sur la pédagogie de l'*Arbeitsschule* selon Kerschesteiner. Cette initiative, qui s'inscrivait dans le cadre du mouvement d'émancipation et d'accession des femmes au monde du travail, retint peu l'attention de l'artisanat et de l'industrie et ne fut pas soutenue par l'État. Elle n'est jamais devenue un véritable précurseur de l'enseignement professionnel institutionnalisé (*yrkeskoler*), alors que l'artisanat continuait à défendre son système d'apprentissage et que le mouvement syndical donnait la priorité au développement de l'enseignement général intégré. La FEP initiale restait fragmentée en écoles locales à temps partiel, vaguement contrôlées par les organisations de l'industrie, et en écoles professionnelles contrôlées par l'État. La prédominance des programmes d'éducation promouvant la participation politique et sociale restait forte et conduisit à la création de l'enseignement secondaire de deuxième cycle intégré dans les années 1970.

(8) Et qui, parce qu'ils font partie de leur histoire personnelle, sont plus proches de leur mode de vie et de leur conception d'eux-mêmes.



Au Danemark, la libéralisation du commerce et l'industrialisation, au milieu du 19^e siècle, furent en grande partie un processus soutenu par la base, auquel participaient les paysans et les artisans des petites villes. L'expansion des agro-industries, le mouvement coopératif et l'autonomie administrative des régions allèrent de pair avec l'industrialisation. Le mouvement populaire-démocratique et l'instruction populaire (*folkelig*) ont favorisé une continuité dans les activités sociales et productives collectives et coopératives. Les associations d'artisans et de techniciens ont joué le rôle de leader de l'enseignement professionnel et dans la création des premières écoles techniques (*tegneskoler* -> *tekniske skoler*) (Laegring, 1985; Moeller, 1991). Avec l'émergence, depuis les années 1870, d'un nouveau type de population le long des voies ferrées, les artisans et les industries rurales furent amenés à adopter les traditions corporatistes des noyaux urbains et cela fut déterminant pour la création d'écoles de formation professionnelle pour les apprentis jusqu'à la décennie de 1940 (Hentilä et al., 2002; Kryger Larsen, 2001). La FEP initiale a été englobée dans un concept plus large d'enseignement populaire (à base communautaire), intégrant des objectifs politiques, industriels et pédagogiques. Ces mêmes réseaux sont à l'origine de l'expansion des écoles professionnelles, puis des camps chantiers/écoles pour les jeunes et des écoles de production, ainsi que des différentes formes d'éducation populaire (Laegring, 1985; Mayer, 1999; Slumstrup, 1983). Les associations techniques représentatives des professions étaient chargées de l'inspection des écoles, et elles contrôlaient la formation des enseignants des écoles professionnelles, ainsi que la répartition des aides de l'État à l'enseignement technique. Le conseil national de l'enseignement professionnel (*Tilsynet med den tekniske Undervisning for Håndværkere og Industridrivende*), qui a été créé en 1916, recrutait la moitié de ses membres dans le monde du travail et l'autre moitié parmi les agents de l'État. Les écoles spécialisées dans la formation à des métiers spécifiques sont toutefois restées jusqu'à aujourd'hui intégrées au système d'apprentissage contrôlé par les partenaires sociaux. Les écoles pour les jeunes (*ungdomsskoler*), créées à partir des années 1930, représentaient en revanche un tournant dans la conception de la FEP: l'initiative ne venait pas des artisans ou des acteurs locaux, mais des responsables politiques nationaux. Ces écoles s'adressaient aux jeunes

de 14 à 18 ans et elles avaient pour objectif de combattre les problèmes sociaux et le chômage. La fonction de l'école comme élément de la politique de l'emploi était illustrée par le développement des écoles techniques et des camps-chantiers, qui sont devenus peu à peu des alternatives accessibles aux jeunes sur une base volontaire après la scolarité obligatoire. Les municipalités furent chargées de créer des écoles ayant pour mission de préparer les garçons et les filles à un emploi dans les champs professionnels les plus courants.

En Finlande, à partir du 19^e siècle, la FEP était intégrée aux projets concurrents de développement des industries, des professions et de la gouvernance, qui pourraient s'étendre à un niveau national et constituer un système (Heikkinen, 1995, 2000; Heikkinen et al., 1999). Le contexte scolaire de la FEP avait de l'importance, précisément en raison de son potentiel de promotion des industries et de la professionnalisation du travail. Même si leur pouvoir et leur influence variaient de l'un à l'autre, les projets étaient tous liés à l'administration: aux ministères, aux départements et conseils, qui devinrent en quelque sorte les quartiers généraux où se décidaient leur élaboration et leur stabilisation. La promotion et la conduite de la FEP restèrent intégrées à la promotion de l'industrie dans les ministères techniques jusque dans les années 1970. L'État était engagé dans différents programmes de promotion des industries et de la politique. Par exemple, les projets politiques et économiques des principales parties prenantes du débat sur l'enseignement continu - les héritiers du mouvement *Fennoman* représentant la Finlande agricole et les défenseurs de la Finlande industrielle - passaient par le conseil de l'éducation et le ministère ou le conseil du commerce et de l'industrie.

En Suède comme en Finlande, la position de l'artisanat est restée marginale par rapport à celle des industries exportatrices - la métallurgie et l'industrie du bois - et rurales. Les petits agriculteurs, les travailleurs ruraux et les sans-terre s'unirent aux ouvriers de l'industrie dans le cadre des mouvements populaires-démocratiques et se politisèrent fortement (Kettunen, 1998; Hellspong et al., 1995). L'idéologie sociale-démocrate des pays nordiques et l'idée d'une école intégrée eurent une très grande influence en Suède dès le début du 20^e siècle. Il se peut même que le concept de *folklighet*, dans ses



acceptions social-démocrates plus tardives, ait subi l'influence de l'héritage d'une superpuissance militaire, d'une grande industrie exportatrice et d'une aristocratie terrienne importante. Les solutions développées en Suède indiquent que l'État commençait à se concevoir lui-même comme ayant une perception privilégiée et progressiste des besoins éducatifs du peuple. En fait, la social-démocratie n'était pas intéressée par l'école en soi, mais uniquement par la manière dont elle fonctionnait, en tant qu'instrument de réforme de la société (Lindgren, 1997, p. 2). Cependant, d'aucuns arguent aussi que l'enseignement général dont l'initiative venait de la base, de la population agraire (en particulier des exploitations prospères), avait aussi son importance, pour des raisons utilitaires et pragmatiques, et non parce que l'instruction de masse pour les citoyens d'un État démocratique était mise en œuvre par le sommet (Lindmark, 1996; Boli, 1989). Dans un cas comme dans l'autre, la formation professionnelle a été intégrée à d'autres formes d'enseignement. Les écoles du soir pour les apprentis/personnes à former (*Söndagsskolar* -> *Lärlingskolar*) sont devenues des institutions non dirigées par l'artisanat et l'industrie, mais gérées par les municipalités et soutenues et contrôlées par l'État (Larsson, 1995; Englund, 1986). Le conseil national de l'éducation (*skolöverstyrelse*) a été institué pour les écoles secondaires classiques en 1904, mais depuis 1918, il a une division de la FEP pour le commerce, l'artisanat, l'industrie et l'économie domestique. La FEP initiale s'est développée grâce aux écoles-ateliers dans le cadre des écoles communales à plein temps soutenues par l'État (*praktiska ungdomsskolar* -> *verkstadsskolsystem*). Les initiatives avaient un caractère sociopolitique dans la mesure où elles visaient à combattre le chômage et la migration de la main-d'œuvre, mais elles étaient également soutenues par l'industrie en voie de modernisation, qui préférait une formation technologique et des compétences plus poussées à la formation par l'expérience dispensée par les écoles du soir. D'autres secteurs de la FEP relevaient de l'administration de leur branche, mais quand la division a été transformée en conseil national de la FEP (*yrkesskolöverstyrelse*), en 1943, ils ont été progressivement incorporés aux cursus professionnels de l'enseignement intégré.

Une seconde question tient aux termes employés pour désigner le métier, qui a, dans les pays nordiques, une acception plus lar-

ge qu'en Allemagne. En Finlande, jusqu'à la fin du 19^e siècle, on employait d'abord le terme *elatuskeino* - moyens d'existence - puis *elinkeinoammatti* - métier permettant de gagner sa vie - et, pour terminer, tout simplement *ammatti*. Jusqu'au 20^e siècle, le métier désignait toutes sortes de tâches, nécessaires pour pouvoir mener une vie indépendante dans un ménage généralement (de type) agraire. Au niveau de l'individu, *elatuskeino* désignait indifféremment une activité artisanale, dans un bureau ou dans les services. Même dans les conceptions ultérieures du travail salarié et de l'ouvrier individuel, l'aspect collectif du métier restait important. Par exemple, le travail salarié dans une usine pouvait se concevoir comme une activité familiale, en ce sens que les autres membres de la famille, en particulier les femmes et les enfants, pouvaient remplacer ou aider la personne recrutée par l'usine. Dans les exploitations agricoles familiales, les femmes, en particulier, pouvaient échanger leurs tâches et leurs rôles (Heikkinen, 1995, 2001; Peltonen, 1992; Apo, 1995). En suédois et en norvégien, l'expression générique *näring* - activité destinée à assurer le gagne-pain/à nourrir le ménage rural - fut peu à peu remplacée par la notion d'*yrke* - métier - qui désignait une activité spécialisée et individuelle (Hellspong et al., 1995). Dans la FEP, l'ancien terme danois *erhverv* - profession - a toujours cours. Il semble que tous les pays nordiques aient assimilé au début du 20^e siècle la notion de travail industriel collectif à la conception idéale du cultivateur indépendant, maître de son propre travail, par opposition à l'employeur capitaliste (Kettunen, 1995). Malgré l'importance croissante des métiers, les concepts employés dans ces pays et la notion allemande de *Beruf*⁽⁹⁾ ne sont pas vraiment interchangeables.

Au Danemark et en Norvège, comme en Allemagne, la religion a eu une plus grande influence sur la définition des professions féminines et sur l'éducation des femmes qu'en Finlande et en Suède. La bourgeoisie ayant une assise plus large en Suède, l'intérêt pour un lycée distinct pour les filles, qui transmettrait les modèles de vie familiale, était plus marqué. De ce fait, tout au moins en Norvège et en Suède, l'enseignement ménager se développa plutôt dans le contexte de l'enseignement général et de l'éducation à la citoyenneté des femmes que dans d'autres domaines de la FEP, ce qui indique une similitude avec le concept alle-

(9) Un facteur invisible influant sur le concept de métier est la main-d'œuvre immigrée ou « invitée». S. Narotzky (1997) compare les conséquences du recours à une main-d'œuvre immigrée bon marché en Allemagne et en France à celles de l'esclavage et de la main-d'œuvre bon marché dans des pays comme l'Espagne, le Portugal et la Grande-Bretagne. Les travailleurs « invités» étaient très nombreux en Allemagne et en Suède jusque dans les années 1970, ce qui a permis de conserver les schémas de division des qualifications, qui favorisaient une aristocratie du monde du travail et ignoraient le travail non qualifié des immigrants. Les concepts holistiques de métier et de FEP reposent peut-être sur l'homogénéité de la population comme travailleurs et comme citoyens.



mand de *Beruf* féminin (Michelsen, 1998; Mjelde, 2001; Mayer, 1998). Malgré les initiatives de la bourgeoisie, en Finlande, les activités domestiques et le travail à domicile étaient considérés comme faisant partie du travail rural, puis plus tard comme des activités professionnelles distinctes. Le travail à domicile n'était pas qualifié de travail féminin, mais il pouvait servir de trait d'union entre le sous-projet de l'artisanat et les projets Finlande industrielle et Finlande agricole. Le secteur des soins de santé et le travail social ont également eu une influence importante sur la conception du travail et des métiers en Finlande. Ces deux secteurs ont fait un amalgame entre le concept populaire de soin dans la production-consommation des ménages ruraux et la notion androgène de travail qualifié, ainsi qu'avec l'idéalisation par les bourgeois des prédispositions professionnelles typiquement féminines. En Finlande, les principes et les formes pratiques des métiers et de la FEP où prédominaient les femmes se sont développés parallèlement à ceux des métiers et de la FEP où prédominaient les hommes. C'est pourquoi le paradigme de l'instruction dans la FEP pour les femmes n'est pas nécessairement un indice de son intégration dans la citoyenneté, comme c'est le cas dans la FEP standard, mais de la professionnalisation du travail et de la différenciation de l'éducation (Henriksson, 1998; Heikkinen, 2001).

En outre, les chercheurs des pays nordiques ont tendance à affirmer que la FEP (technique) n'a pas pu se développer parce que la «classe moyenne» était forcée de composer avec les mouvements populaires-démocratiques (Heikkinen, 1996; Korsnes, 1997; Kettunen et al., 1995; Kettunen, 1998; Michelsen, 1998). La valeur explicative de *Mittelstand* - médiateur entre les groupes situés en haut et en bas de la société - dépend du contexte historique dans lequel on situe cette «classe moyenne». Dans l'Allemagne du 19^e siècle, le rôle politique central des petits artisans et commerçants comme contre-poids aux ouvriers de l'industrie et aux syndicats a dû être ajusté sur l'importance croissante des grandes entreprises d'exportation, qui opéraient au niveau national. Cette situation se reflétait dans la gouvernance tripartite et les solutions pour l'organisation de la FEP. Au Danemark, avec ses petites villes, un mouvement coopératif fort et la prédominance de l'industrie agroalimentaire et des industries nationales, une «clas-

se moyenne» de PME intégrant les traditions et les intérêts de l'agriculture et de l'artisanat s'est développée (Moeller, 1991; Hentilä et al., 2002; Kryger Larsen, 2001). Dans d'autres pays nordiques, les petites entreprises et les petits commerçants ne sont jamais devenus un groupe majeur de la société, sur le plan quantitatif ou qualitatif, pas plus qu'ils n'ont formé un *Mittelstand* au sens allemand du terme. En Finlande, l'État a facilité la coopération entre les grandes entreprises de transformation du bois et de métallurgie et les petits agriculteurs - *Mittelstand* - qui avaient une importance politique. En Norvège, la politique et l'administration locales ont joué un rôle crucial dans les négociations sur le développement des secteurs éparpillés sur le territoire national de la navigation, du commerce, de la pêche et du bois. En Suède, le marché intérieur et l'exportation avaient l'une et l'autre une grande importance pour l'économie nationale. Les grandes exploitations agricoles, la grande industrie et la petite noblesse traditionnelle (militaire) ont facilité le développement d'un État fortement consensuel, qui a encouragé l'idéologie d'une collectivité de citoyens (*folks home*) faisant tous partie des classes moyennes. Les agriculteurs, les ouvriers de l'industrie et les employés, avec les fonctionnaires, ont formé la classe moyenne typique des pays nordiques, qui s'intéressait peu à l'artisanat ou aux petites entreprises. Les programmes de modernisation de l'industrie et de l'enseignement durent l'admettre, la respecter et s'adapter à ses besoins et à ses objectifs: une expérience générale et la citoyenneté universelle sont devenues les priorités des réformes des systèmes éducatifs.

Au changement de siècle, la démocratie sociale et les mouvements ouvriers des pays nordiques se sont réglés sur la tradition des paysans indépendants. Le concept de partenaires sociaux n'avait donc de l'importance qu'au Danemark; en Norvège, en Finlande et en Suède, des modèles légalistes de négociation du travail et de la FEP ont été développés au lieu du partenariat social au niveau national. Par exemple, en Finlande, les revendications des ouvriers, qui exigeaient des pouvoirs et des relations équitables, venaient essentiellement des travailleurs de l'agriculture, des petits paysans et des sans-terre. En raison de la politisation des relations entre le patronat et les salariés après l'accession à l'indépendance et la guerre civile (1917-18), les négociations portaient sur



Le débat sur l'éducation continue et la FEP en Allemagne et dans les pays nordiques **Tableau 1**

Allemagne 1870-1920	Norvège 1910-1940	Suède 1920-1940	Danemark 1880-1940	Finlande 1880-1930
Évolution vers une double fonction de la FEP: <i>*Facharbeitertechnik und Staatsbürgerlichkeit</i> (ouvrier qualifié et citoyen-neté)	Séparation de la *FEP et de l'enseignement général *de l'apprentissage et de l'école professionnelle	Établissement d'un système éducatif dirigé par l'État, ayant une fonction sociopolitique, y compris établissements de FEP	Institution du partenariat social: compagnons/ouvriers+ agents de maîtrise/employeurs dans la FEP + coopératives	Établissement d'un système de FEP distinct encourageant les industries nationales et les réseaux entre l'administration, l'industrie, les écoles et la société civile
Professionnalisation du travail: le <i>Beruf</i> comme principe pédagogique commun	Contrôle politique du travail/ de la division du travail: la perspective nationale des conventions collectives domine la FEP	Base technologique et politique du métier dans la FEP	Forme communautaire de travail professionnel dans la FEP	Combinaison de la citoyenneté communautaire et professionnelle dans le travail et la FEP
De l'école de perfectionnement à l'école professionnelle; La FEP en tant que composante de l'enseignement	Rejet de l'école professionnelle continue; marginalisation de la FEP comme forme d'éducation	Prédominance de la citoyenneté dans l'éducation continue; marginalisation de la FEP comme forme d'éducation	Vers les écoles pour les jeunes; vers la FEP comme une catégorie du marché de l'emploi	Défense des écoles professionnelles contre l'éducation continue à orientation professionnelle; la FEP comme forme d'éducation spécifique

une réglementation nationale, légaliste et corporatiste des conditions de travail. L'État est devenu l'animateur des négociations représentatives et consensuelles au niveau local et national entre les employeurs et les salariés.

L'éducation continue et le caractère distinctif de la FEP

En Suède, l'enseignement primaire général a été dans les années 1960 un tremplin pour l'intégration de la FEP en un système unifié d'enseignement secondaire englobant aussi l'administration et la formation des enseignants (SOU 28/1962). Les cursus professionnels du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ont ainsi acquis un statut de filières préprofessionnelles. La Norvège et, dans une certaine mesure, le Danemark, ont suivi l'idée d'un enseignement intégré, même si l'organisation interne en filières était maintenue. En Finlande, cette idée ne concernait que le premier cycle du secondaire. Les initiatives d'écoles pour les jeunes, dans les années 1970, ont avorté, et bien qu'elle s'inscrive dans le cadre de l'école, la FEP a conservé son caractère distinctif de forme d'éducation à part entière. Le tableau 1 tente de considérer quelques caractéristiques par rapport au paysage éducatif plus large, au concept émergent de FEP et aux solutions institutionnelles dans la période où l'on débattait de la spécificité de la FEP par rapport à l'éducation continue en Allemagne et dans les pays nordiques.

Au Danemark et en Allemagne, les politiques industrielle, technologique et éducative sont étroitement liées. Dans d'autres pays nor-

diques, jusqu'à récemment, les systèmes de négociation et les réseaux d'intervenants dans différents domaines de la politique se sont de plus en plus dissociés (cf. Korsnes, 1997; Larsson, 1995; Heikkinen et al., 1999). Alors que les idées populaires-démocratiques prédominaient dans les programmes éducatifs de tous les pays nordiques, l'opposition à l'intégration de l'enseignement professionnel dans l'enseignement général post-obligatoire était très forte en Finlande. Bien qu'en Allemagne, l'éducation continue se soit scindée en deux systèmes distincts, celui de la formation en alternance et celui de l'enseignement académique, la citoyenneté professionnelle a pris la même importance qu'en Finlande. Au Danemark et en Finlande, la formation professionnelle est devenue une véritable alternative à l'enseignement académique: au Danemark avec l'intégration de l'apprentissage et de l'école, contrôlée en premier lieu par l'industrie elle-même, et en Finlande avec le contrôle des écoles par l'État et les réseaux de représentants de l'industrie, des professions, de la fonction publique, des établissements scolaires et des enseignants.

Les débats de jadis sur l'éducation continue sont revenus à l'ordre du jour. Les efforts déployés pour faire de l'Union européenne et des États membres l'espace de connaissances et de compétences de haut niveau le plus compétitif du monde accélèrent l'académisation de l'enseignement et la distinction entre gagnants et perdants au jeu de l'éducation. L'UE et les États membres ont déployé des efforts massifs pour promouvoir la citoyenneté active, l'employabilité et la cohésion sociale. La lutte contre l'exclu-



sion éducative et sociale et l'enjeu de l'insertion des jeunes dans la FEP exigent de nouvelles solutions pour l'éducation à la citoyenneté et la FEP (Evans et al., 2004).

Implications politiques

Les modèles de FEP universalisants sont attrayants parce qu'ils apportent des réponses simples à des questions complexes. Ils représentent des mythes, nécessaires pour essayer de développer une identité collective, comme la construction de l'Europe. Cependant, lorsqu'on les utilise pour formuler des politiques, les modèles sont aussi des réalités qui conduisent à des conséquences réelles (Korsnes; Gudmunssen, 1995; Kryger Larsen, 2001). Le rôle essentiel des chercheurs en éducation et des historiens de l'éducation s'est développé à une époque de l'histoire où la culture, la société et la nation et l'État devenaient dans une mesure croissante des catégories synonymes et se recouvrant en partie (Wagner, 2001). Toutefois, leurs interprétations et leurs récits sont utilisés dans divers projets de FEP transnationaux. Quelles histoires et quels schémas vont avoir cours dans les discussions transnationales sur la FEP, et avec quelles conséquences? Quelles pourraient être les alternatives au développement de modèles universalisants de FEP pour la recherche transnationale et la discussion politique?

Les approches psychologiques et didactiques ont toujours attiré les éducateurs et les chercheurs, parce qu'elles permettent des cadres d'interprétation décontextualisés et universalistes. L'approche psychologique de différentes formes d'enseignement, qui est basée sur les différences psychologiques entre les apprenants et entre les apprentissages, a encore cours. Qu'il s'agisse des aptitudes, des états d'esprit et des dispositions ou des motivations, la forme et le mode d'enseignement doivent être ajustés sur les caractéristiques individuelles de l'apprenant. D'autres approches intéressantes sont l'approche sociologique et l'approche fonctionnelle, qui considèrent différentes formes d'enseignement et leur institutionnalisation par rapport aux hiérarchies et statuts sociaux et économiques. Elles offrent une possibilité de comparaison du fonctionnement des filières et des structures éducatives à travers les différents systèmes de société et d'économie, conçus dans l'idéal comme des régimes, ou comme la matérialisation de lois sociétales, et dans la pratique com-

me des réductions à des sociétés-états (cf. Korsnes, 2001) ⁽¹⁰⁾.

Quelles possibilités autres que le développement de métanarratifs sur des modèles de FEP la recherche pédagogique transculturelle pourrait-elle avoir pour l'universalisation psychologique, économique ou sociologique? Peut-être pourrait-elle partir de la déconstruction, en collaboration, des mythes éducatifs aux niveaux nationaux et sub-nationaux. Les débats sur l'éducation continue peuvent être considérés comme des négociations et des querelles à propos des définitions de l'éducation: est-elle unique ou multiple, et quelles formes peut-elle revêtir? Dans le contexte des pays nordiques, une forme basique de l'éducation, qui a émergé au cours du 19^e siècle, était l'éducation populaire ou citoyenne. Elle s'est concrétisée sous la forme de l'enseignement initial dans les écoles populaires (-> intégrées) et de l'instruction populaire dans l'éducation des adultes. L'idée pédagogique à la base de l'éducation populaire était de promouvoir la participation à la vie de la famille (ménages), de la communauté et de l'État. Conformément à l'acception holistique de la notion de «moyens d'existence», la participation englobait aussi le travail et les métiers. Une autre forme d'éducation était l'enseignement académique dispensé par les lycées et les universités. Son principe pédagogique directeur était la promotion de la participation à (et de) la production de corpus de savoir organisés en structures et pratiques disciplinaires. Ce principe implique de transcender et de dépasser les frontières entre les formes de vie spécifiques, y compris de la vie professionnelle. L'enseignement académique a également pris en compte les notions de citoyenneté et de métier (profession), considérant les ressources de l'individu, dans une forme d'éducation distincte des autres. Il s'est focalisé sur la participation au monde du travail, à une société structurée en professions par les compétences spécialisées, les compétences techniques et les métiers, qui constituent l'identité professionnelle des individus. Une tendance historique globale perceptible dans les développements dans les pays nordiques et en Allemagne (Heikkinen, 1995; Englund, 1986; Greinert, 2003) est la pénétration de l'enseignement académique dans toutes les autres formes d'enseignement. Cependant, les impératifs de la pertinence économique et les caractéristiques conditionnant les marchés globalisants peuvent ajouter à la ver-

⁽¹⁰⁾ Par exemple, Greinert et Deisinger défendent l'approche par modèles en invoquant la nécessité de théories partagées dans la recherche comparative et en se référant aux idéaltypes de Max Weber. Olav Korsnes a souligné que l'idéaltype webérien est une image idéationnelle, qui n'est pas une réalité historique, encore moins la réalité réelle, et qu'il est encore moins apte à servir de référence à une classification de la réalité *qua Exemplar* (Korsnes, 2001).



sion instrumentale de l'enseignement académique des versions déformées de l'enseignement professionnel et populaire.

Les systèmes de FEP identifiés aujourd'hui représentent probablement les programmes culturels hégémoniques victorieux qui, en particulier depuis la Seconde Guerre mondiale, ont construit ensemble des États, des économies et des industries nationales. C'est pourquoi l'engouement des chercheurs et des acteurs politiques pour certains modèles dérivés de contextes sélectionnés, spécifiques, peut encourager la promotion de nouveaux programmes hégémoniques de FEP comme constituants conjoints de politiques, d'économies et d'industries trans-

nationales. Une alternative non conformiste serait de déconstruire la transformation des systèmes nationaux comme les produits d'une concurrence entre projets culturels de FEP, exécutés par des acteurs individuels, collectifs et métacollectifs poursuivant des objectifs subnationaux, nationaux et surnationaux spécifiés. La différenciation de l'enseignement est liée aux complexités de ce genre de projets culturels. Les réflexions sur l'histoire de l'enseignement dans les pays nordiques et en Allemagne montrent qu'il faut une approche plus historicisante et contextualisée, qui rendrait différentes formes d'éducation compréhensibles dans un paysage éducatif et politique plus large.

Bibliographie

Ammattikasvatusneuvoston pöytäkirjat. Helsinki: OPH:n arkisto, 1945.

Apo, S. *Naisen väki.* Tampere: hanki ja jää, 1995.

Archer, M. *Culture and agency: The place of culture in social theory.* Cambridge University Press, 1992.

Av Svenska Skolöverstyrelsen. Stockholm: SOU 28/1962.

Boli, J. *New Citizens for a New Society. The Institutional Origin of Mass Schooling in Sweden.* Oxford: Pergamon Press, 1989.

'Copenhagen process', first report of the Technical Working Group 'Quality in VET' January 2003 - September 2003 / Commission européenne, Direction générale Éducation et Culture. Commission européenne, Bruxelles, 7 novembre 2003. Disponible sur Internet: http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/first_report_of_the_quality_en.pdf [Site visité le 03.05.2004].

Déclaration de Copenhague concernant le renforcement de la coopération européenne dans le domaine de l'enseignement et de la formation professionnels, adoptée le 30 novembre 2002 par les ministres de l'éducation de 31 pays et la Commission européenne. Copenhague, 2002. Disponible sur Internet: http://europa.eu.int/comm/education/copenhagen/copenhagen_declaration_en.pdf [Site visité le 20.11.2002].

Deissinger, T. Das Konzept der «Qualifizierungsstile» als kategoriale Basis idealtypischer Ordnungsschemata zur Charakterisierung und Unterscheidung von «Berufsbildungssystemen». In *ZBW 4/1995*.

Englund, T. *Samhällsorientering och medborgarfostran i svensk skola under 1900-talet. Pedagogiska forskningen i Uppsala.* Uppsala Universitet, 1986.

Evans, K.; Niemeyer, B. (dir.). *Reconnection - Combating social exclusion in the light of situated learning.* Dordrecht, etc.: Kluwer, 2004.

Glucksmann, M. Why work? Gender and the total social organization of labour. In *Journal Gender, Work and Organisation 2/1995*.

Green, A. *Education and State Formation.* Macmillan: Basingstoke, 1990.

Greiner, W.-F. Fortbildungsschule im deutschen Kaiserreich. Die wichtigen Jahren von 1895 bis 1914. In Lisop, I.; Greiner, W.-F.; Stratmann, K. (dir.). *Gründerjahre der Berufsschule.* Berlin et Bonn: BIBB, 1990.

Greiner, W.-F. *Das «deutsche System» der Berufsausbildung. 3. Auflage.* Baden-Baden: Nomos, 1998.

Greiner, W.-F. *Berufsqualifizierung und dritte Industrielle Revolution. Eine historisch-vergleichende Studie zur Entwicklung der klassischen Ausbildungssysteme.* Baden-Baden: Nomos, 1999.

Greiner, W.-F. *Realistische Bildung in Deutschland. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. Band 33.* Hohengehren: Schneider, 2003.

Greiner, W.-F. European vocational training systems - Some thoughts on the theoretical context of their historical development. In Hanf, Georg; Varsori, Antonio (dir.). *A history of VET in Europe - Proceedings of the Florence Conference 2002.* Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2004. Cedefop Panorama series, n° 5153, volume 1.

Gudmunssen, G. Er der noget ved den nordiske model? In Kettunen, P.; Rissanen, T. (dir.). *Arbete och nordisk samhällsmodell.* Tammerfors, 1995.

Harney, K. Arbeit, Lernen, Berufsdifferenzierung - Anmerkungen zum Wandel des parasitären Status traditioneller Industrieausbildung. In Harney, K.; Pätzold, G. (dir.). *Arbeit und Ausbildung. Wissenschaft und Politik. Festschrift für Karlwilhelm Stratmann.* Francfort-sur-le-Main, 1990.

Harney, K. Der Beitrag der historischen Berufsbildungsforschung zur Berufspädagogik als Wissensform. *ZBW 3/1997*.

Heikkinen, A. *Lähtökohtia ammattikasvatuksen kulttuuriseen tarkasteluun. Esimerkkinä suomalaisen ammattikasvatuksen muotoutuminen käsitteiden ja teollisuuden alalla 1840-1940.* Tampereen yliopisto, 1995.

Mots clés

Cross-cultural research, historical periods, contextualisation, models of VET, continuing education, Germany and Nordic countries



Heikkinen, A. Technocracy, patriotism or care? Vocational education and social change in Finland. In Saksliind (dir.). *Danning og yrkesutdanning. Utdanningsystem og nasjonale moderniseringsprosjekter*. Oslo: GCS, 1998.

Heikkinen, A. Masters and Mistresses of the Nation. In Gonon, P.; Haefeli, K.; Heikkinen, A.; Ludwig, I. (dir.). *Gender Perspectives on Vocational Education*. Berne & New York: Peter Lang, 2001.

Heikkinen, A.; Henriksson, L. Paradoxes in the manufacturing of life long learning employee for organisations. In Harney, K.; Heikkinen, A.; Rahn, S.; Schemmann, M. (dir.). *Life long learning - one focus, different systems*. Francfort, Berlin, etc.: Peter Lang, 2002.

Heikkinen, A.; Korhakangas, M.; Kuusisto, L.; Nuotio, P.; Tiilikkala, L. *Elinkeinoon edistämistä koulutuspalvelujen laaduntarkkailuun. Ammatikasvatussarja 20*. Tampereen yliopisto, 1999.

Henriksson, L. *Naisten terveystyo ja ammatillisuuden politiikat*. Helsinki: Stakes, 1998.

Hentilä, S.; Krörtl, C.; Pulma, P. *Pohjoismaiden historia*. Helsinki: Edita, 2002.

Hellspong, M. & Löfgren, O. *Land och stad. Svenska samhällen och livsformer från medeltid till nutid*. Malmö: Gleerups, 1995.

Jarning, H. *The Folk High Schools and General Education*. Communication à l'ISCHE XXIV, Paris, juillet 2002.

Jauhiainen, A. *Työväen lasten koulutie ja nuorisokasvatuksen yhteiskunnalliset merkitykset. Kansakoulun jatko-opetuskysymys 1800-luvun lopulta 1970-luvulle*. Turku: Painosalama Oy, 2002.

Johnsson, M. Mitä uusi aika vaatii kansanopetukselta. In *Valvoja*, vol. 26, 109-122, 1906.

Kailanpää, A. *Kansalaiskoulu*. Porvoo: WSOY, 1962.

Kansakoulusta päässeiden jatko-opetuksen suunnittelu. Helsinki: KM 1933:4.

Kaupun ja teollisuuden keskushallinnon uudelleen järjestäminen. *Virastokomitealta* nro 4. Helsinki. KM 1922:12.

Kerschensteiner, G. *Die Staatsbürgerliche Erziehung des deutschen Jugend*. Erfurt, 1901.

Kettunen, P. Knowledge, training and the notion of society. Theoretical reflections and historical illustrations from the case of Finland. In Saksliind, R. (dir.). *Danning og yrkesutdanning. Utdanningsystem og nasjonale moderniseringsprosjekter*. Oslo: GCS, 1998.

Kettunen, P. Lönarbetet och den nordiska demokratin i Finland. In Kettunen, P.; Rissanen, T. (dir.). *Arbete och nordisk samhällsmodell*. Tammerfors, 1995.

Korsnes, O. (sans date). *Industrial relations and the firm. On the construction of the «Norwegian model»*. Projet de document.

Korsnes, O. *Industri og samfunn. Framlegg til program for studiet av norsk arbeidsliv*. Universitét de Bergen, 1997.

Korsnes, O. *The «Approche sociétale» - towards a relational approach to the study of the variety in situated creativity of economic actors. Communication au séminaire «Cosmopolitan and/or enterprising self»*. Mars 2001, Universitét de Jyväskylä.

Koulutus ja tutkimus vuosina 1999-2004. Opetusministerio. Helsinki, 2000.

Kouluohjelmakomitea: koulujärjestelmäkysymys Suomessa. Helsinki: KM 1959:11.

Kryger Larsen, H. National attitudes on industrial development. In Kryger Larsen, H. (dir.). *Convergence? Industrialisation of Denmark, Finland and Sweden 1870-1940*. Helsinki: Suomen tiedeseura, 2001.

Kuisma, M.; Henttinen, A.; Karhu, S.; Pohls, M. *Kansan talous*. Helsinki: Kirjayhtymä, 1999.

Lægring, H.V. *Tiden før...* Glostrup: Dyva Bogtryk, 1985.

Larsson, L. *Glimtar ur yrkesundervisningens historia*. Kompendium, 2. uppl., 1995.

Lindgren, A. *En yrkesutbildning i tiden. Från medborgare till lönearbetare. Communication à la «Vocatio-conference»*. Oslo, août 1997.

Lindmark, D. *Writing Instruction, Formal Schooling, and the Increasing Wealth of the Freeholding Peasants*. Communication à l'ISCHE XVIII, Cracovie, 6-9.8.1996.

Livre blanc sur l'éducation et la formation. Enseigner et apprendre; vers la société cognitive. Commission européenne, 1995.

Luhmann, N. *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Francfort-sur-le-Main: Suhrkamp, 2002.

Madsen, K.-E. Erhvervsuddannelsernes udvikling i en samfundsmæssig sammenhæng. In *Uddannelse* 3/1988. 173-183.

Mayer, C. Berufsbildung und Geschlechterverhältnis. Eine historische Analyse zur Entstehung des Berufsbildungssystems in Deutschland. In Schutte, F.; Uhe, E. (dir.). *Die Modernität des Unmodernen*. Berlin, 1998.

Mayer, C. New concepts of teaching and learning in vocational schools in Germany. The concept of production-oriented working and learning. In Heikkinen, A.; Lien, T.; Mjelde, L. (dir.). *Work of Hands and Work of Minds in Times of Change*. Universitét de Jyväskylä, 1999.

Michelsen, S. *Yrkesopplaeringspolitikens forvaltning*. Universitét de Bergen: AHS serie B, 1991.

Michelsen, S. Framhaldsskole, arbeidsskole og den norske konfigurasjonen 1900-1930. Aktorer og interesser. In Saksliind, R. (dir.). *Danning og yrkesutdanning. Utdanningsystem og nasjonale moderniseringsprosjekter*. Oslo: GCS, 1998.

Miller, D. The unintended political economy. In du Gay, P.; Pryke, M. (dir.). *Cultural Economy. Londres-Thousand Oaks-New Delhi*: Sage, 2002.

Mjelde, L. *Yrkenes undervisningslaere*. Oslo: Yrkeslitteratur as, 2001.

Møller, J. *Fra tegneskole til teknisk skole*. Odense: Teknisk skoleforening, 1991.

Narotzky, S. *New Directions in Economic Anthropology*. Londres-Chicago: Pluto Press, 1997.

Opetushallintokomitealta. Helsinki: KM 1963:7.

Oppimisen ilo. Helsinki: KM 1997: 14.

Peltonen, M. *Talolliset ja torpparit*. Helsinki: SHS, 1992.

Peltonen, M. *Eliitin muutos*. In Haapala, P. (dir.): *Talous, valta ja valtio*. Tampere: Vastapaino, 1990.

Rinne, R. *Suomen oppivelvollisuuskoulun ope-*



tussuunnitelman muutokset vuosina 1916-1970. Turun yliopisto, 1984.

Sakslind, R. Formingen av det norske yrkesutdanningssystemet for håndverk og industri. Modernisering og reformpolitikk ca. 1800-1940. In Sakslind, R. (dir.) *Danning og yrkesutdanning. Utdanningssystem og nasjonale modernisering-sprosjekter.* Oslo: GCS, 1998.

Sakslind, R. *Modernization and the construction of educational systems: On the genesis of the Norwegian system of vocational education.* Communication à l'ISCHE XXIV. Paris, juillet 2002.

Salo, A. *Yleinen ammattioppivelvollisuus.* Helsinki: Otava, 1944.

Slumstrup, F. Grundtvigin valistusajattelun ydinkäsitteitä. In Slumstrup, F.; Akerlie, O.; Terning, P.; Björkstrand, G. *Grundtvigin valistusajatukset ja meidän aikamme.* Pohjoismainen Kansanopisto-neuvosto: Jelling Boktrykkeri, 1983.

Spranger, E. *Kultur und Erziehung.* Leipzig, 1922.

Stenström, M.-L.; Lasonen, J. (dir.). *Strategies for Reforming Initial Vocational Education and Training in Europe.* Université de Jyväskylä, 2001.

Stratmann, K. Die Berufsschule zwischen Wissenschaft und Politik - eine Analyse der berufsschulpädagogischen Diskussion des Kaiserreichs. In Lisop, I.; Greinert, W.-D.; Stratmann, K. (dir.). *Gründerjahre der Berufsschule.* Berlin: BIBB, 1990.

Teollisuushallituksen tiedonantoja. Helsinki: 1888, 1923.

Virastokomitealta nro 1. Helsinki: KM 1921:17.

Wagner, P. *A history and theory of social sciences.* Londres: Sage, 2001.



Francesco Petrini

Chercheur post-doctoral dans le département d'études internationales de l'Université de Padoue



Alors que l'article 128 du traité de Rome est très clair quant à la volonté de développer une politique commune en matière de formation professionnelle, cette politique commune n'a pas vu le jour. Cela s'explique notamment par les résistances de l'Allemagne et de la France, qui disposaient déjà de systèmes de formation professionnelle bien développés. Mais cet échec s'explique également par la lutte entre les forces centralisatrices du développement européen, que révèlent les tentatives de la Commission de se démarquer en matière de financement des politiques communes, et les forces en réaction de gouvernements cherchant à restreindre les ambitions de la Commission et à défendre leur souveraineté. Dans le domaine de la formation professionnelle, cela a conduit à l'abandon de la politique commune, la France et l'Allemagne se révélant entre autres très peu soucieuses de prendre en charge le coût de la requalification de la main-d'œuvre italienne du sud.

(¹) Pour les citations du traité, se reporter aux Archives historiques de l'Union européenne: ASCE, BAC 173/1995, 2824, *Commission de la CEE, Principi generali per l'attuazione di una politica comune di formazione professionale* [Principes généraux pour la mise en œuvre d'une politique commune de formation professionnelle], 26/9/1961.

(²) La Commission cite notamment comme sources indirectes les articles 49, 50, 57 et 131 du traité de Rome, ainsi que l'article 3 de la Convention d'application relative à l'association des pays et territoires d'outre-mer à la Communauté et les dispositions du Protocole concernant

La politique commune de formation professionnelle dans la CEE de 1961 à 1972

Introduction

L'article 128 du traité instituant la Communauté économique européenne, signé à Rome le 25 mars 1957, stipule que «sur proposition de la Commission et après consultation du Comité économique et social, le Conseil établit les principes généraux pour la mise en œuvre d'une politique commune de formation professionnelle qui puisse contribuer au développement harmonieux tant des économies nationales que du marché commun.» L'article 118 inclut la formation et le perfectionnement professionnels parmi les matières pour lesquelles la Commission a été investie de la mission de «promouvoir une collaboration étroite entre les États membres.» L'article 41 mentionne explicitement la formation professionnelle dans le domaine de l'agriculture, spécifiant qu'il devrait y avoir une «coordination efficace des efforts entrepris dans les domaines de la formation professionnelle (...) pouvant comporter des projets ou institutions financés en communs.» (¹). Une série de mesures a suivi (concernant en particulier la mobilité des travailleurs, les échanges de jeunes travailleurs, etc.) qui, sans mentionner explicitement l'adoption d'une politique commune, pourraient être considérées comme des sources juridiques indirectes de la compétence de la Communauté européenne en matière de formation professionnelle (²).

On peut donc affirmer que le traité instituant la Communauté économique européenne offrait une base juridique solide à une initiative de la Commission visant à établir une politique commune de formation professionnelle pour les travailleurs des États membres. Ces mesures étaient une réponse pratique avant tout aux exigences des pays en butte aux problèmes économiques et sociaux les plus pressants. L'Italie, en particulier, espérait trouver dans la Communauté un instrument qui l'aiderait à résoudre, tout au moins en partie, les problèmes structurels qui accablaient la société. Le plus grave de ces problèmes était ce qui semblait être un chômage endémique dans les régions économiquement les moins avancées du pays (³). Sachant cela, une politique commune de formation professionnelle pouvait être considérée comme très utile pour faciliter l'insertion professionnelle et la conversion d'une très grande partie des chômeurs, d'autant que le système de formation italien n'était pas aussi développé que celui d'autres États membres. Les intérêts économiques et sociaux de l'un des États membres – qui comptait parmi les trois «grands», peut-être moins sur le plan politique que par son étendue, sa démographie et son économie – et le souci de la Commission, qui venait d'être créée, de devenir le moteur de l'intégration, tout au moins dans les domaines où le traité lui attribuait des responsabilités spéci-



fiques, poussaient à l'établissement d'une politique commune de formation professionnelle. Comme l'indiqua le membre de la Commission qui avait suivi de très près les vicissitudes de la formation professionnelle dans les années soixante, l'Italien Lionello Levi Sandri, ce sont des dispositions importantes dans le contexte général de la politique sociale de la Communauté européenne, car c'est le seul cas où le traité prévoit à ce propos, dans l'article 128, une politique commune de formation professionnelle. Cela permet à la Communauté de tout faire pour établir une véritable politique commune adéquate, qui se démarque de sa politique dans d'autres domaines qui peut d'une certaine manière apparaître comme moins vigoureuse (4).

Dès lors, les intérêts conjoints de l'Italie et de la Commission de la Communauté économique européenne parviendraient-ils à imposer une ligne «interventionniste», c'est-à-dire une ligne où les institutions et les mécanismes communautaires joueraient un rôle déterminant dans la formation professionnelle? La réponse à cette question est «non», tout au moins en ce qui concerne les années qui nous intéressent ici. Essayons de comprendre pourquoi.

Les 10 principes de 1963

Le 12 mai 1960, sur proposition de la Commission, le Conseil a décidé d'accélérer la mise en œuvre du traité de Rome (5). La formation professionnelle a été choisie comme l'un des secteurs où des mesures seraient prises avant le calendrier fixé pour la mise en œuvre des dispositions du traité. Après avoir consulté les autorités nationales compétentes et les représentants des salariés et des employeurs, avec le soutien des représentants de l'Italie dans les organes communautaires (6), la Commission a réussi, entre février et septembre 1961, à définir les principes généraux relatifs à la formation, comme le demandait l'article 128 du traité, en fixant leur nombre à dix (7). Ces principes devaient être les fondements de l'établissement d'une ligne commune pour les six États membres. Nous n'allons pas les examiner un par un dans le détail, mais leurs aspects les plus importants, afin de faire la lumière sur les lignes directrices de l'action de la Commission, puis nous analyserons les réactions de la Communauté à cette action.

L'objectif général, à atteindre au moyen d'une politique sociale commune, était, selon la Commission, non seulement une augmentation de la productivité et un renforcement pur et simple de l'intégration économique, mais aussi, et avant tout, l'épanouissement moral et le progrès matériel des travailleurs, de manière à les associer d'une manière positive au processus d'intégration et à ses institutions. On en est donc venu à considérer le développement de la formation professionnelle dans les États membres via une politique d'intervention par les autorités comme tout aussi cruciale pour réaliser une forme d'intégration compatible avec les objectifs sociaux énoncés dans le traité (8). Dans une situation de pénurie chronique de main-d'œuvre qualifiée et de techniciens, allant de pair avec la persistance d'un taux de chômage élevé dans certaines régions de la Communauté, l'importance de la formation professionnelle pour améliorer les conditions de vie des travailleurs tombait sous le sens: elle représentait un lien entre le développement démographique et le développement technologique (9). Bien entendu, on aurait pu essayer de résoudre le problème de la pénurie de main-d'œuvre qualifiée à l'aide d'accords intergouvernementaux, ou des interventions du Fonds social européen qui venait d'être créé mais, selon M. Levi Sandri, la politique économique de la Communauté et, surtout, sa politique sociale demandent plutôt une politique de formation professionnelle qui, comme le prévoit le traité, doit être une politique commune (10).

Dans ce contexte, les principes généraux n'étaient pas conçus dans l'abstrait, ni en théorie, mais comme des préceptes qui doivent effectivement dicter l'action des États (11).

La Commission était claire à ce sujet: prévoir une politique commune de formation professionnelle dont les principes ne sont pas contraignants pour les États membres reviendrait en fin de compte à ne pas élaborer de politique de formation professionnelle commune du tout. Il est clair que le terme «principes généraux» implique des règles de conduite et l'idée d'un résultat tangible à atteindre. L'acte à adopter doit donc être par nature contraignant pour les États membres, en vertu de leur obligation générale définie dans l'article 5 du traité; il veille à ce que pour les matières relatives à la formation professionnelle, les États membres alignent leur comportement et leurs actions

l'Italie. Voir ASCE, BAC 173/1995, 2822, Commission de la Communauté économique européenne, Principes généraux pour la mise en œuvre d'une politique commune de formation professionnelle - Projet, 8/2/1961.

(4) À propos de la position de l'Italie sur l'intégration européenne, voir Varsori, 1999.

(5) ASCE, BAC 7/1986, 1618. Exposé de M. Levi Sandri devant le Comité économique et social, 1/3/1962.

(6) Voir Gerbet, 1994, p. 214. Voir aussi ASCE, CM2/1960-M-46. Exposé fait par M. Petrilli au cours de la 37^e session du Conseil, 27/9/1960.

(7) Voir ASCE, BAC 173/1995, 2822, Coreper - Extrait du procès-verbal, problèmes relatifs à l'accélération, 14/7/1961, où il est indiqué que le représentant italien a confirmé l'intérêt de son gouvernement pour la présentation prochaine par la Commission d'une proposition relative à l'établissement de principes généraux pour la mise en œuvre d'une politique commune de formation professionnelle.

(8) Voir la version finale des principes dans *Principi generali per l'attuazione di una politica comune di formazione professionale* [Principes généraux pour la mise en œuvre d'une politique commune de formation professionnelle], 26/9/1961, op. cit.

(9) Principes généraux pour la mise en œuvre d'une politique commune de formation professionnelle - Projet, 8/2/1961, op. cit., en particulier p. 7-8, sur les fondements économiques et sociaux de l'action de la Commission. Il est intéressant de noter que ce document souligne que l'on ne peut pas s'en remettre pour l'amélioration des conditions de travail aux mécanismes du marché qui, selon la théorie et l'expérience économiques, auraient accentué les déséquilibres économiques et sociaux existant dans la Communauté. Néanmoins, une politique de l'emploi «autoritaire» n'aurait pas non plus été acceptable. Tout bien considéré, une politique commune de formation professionnelle était le moyen le plus approprié pour créer une situation sociale qui précéderait une politique de l'emploi répondant aux objectifs généraux du traité.

(10) Idem.

(11) Exposé de M. Levi Sandri devant le Comité économique et social, 1/3/1962, op. cit.

(12) Idem.



sur les principes généraux qui seront définis ⁽¹²⁾.

La Commission s'est efforcée à plusieurs occasions de souligner la nature obligatoire des principes définis conformément à l'article 128, dans le souci manifeste d'exclure toute probabilité que les gouvernements les appliquent suivant leurs propres règles nationales, chacun ayant ses propres priorités, ce qui aurait vidé de son sens l'idée même d'une politique commune.

Considérant les perspectives à long terme, M. Levi Sandri a déclaré qu'il était entièrement d'accord avec M^{me} Maria Weber, déléguée des syndicats allemands au CES, sur l'idée selon laquelle, dans la période de transition vers la réalisation du marché commun, il faudrait amorcer un processus irréversible qui amènerait les États membres à un niveau commun de formation professionnelle ⁽¹³⁾. Ce rapprochement graduel des systèmes de formation des États membres exigeait la mise au point d'actions basées sur des initiatives et des programmes communs; dans ce cas, au lieu de se contenter de coordonner les initiatives des États membres, la Commission aurait dû être une véritable force motrice de la politique commune. Comme le dit M. Levi Sandri, on ne saurait accepter certaines propositions qui restreindraient les pouvoirs de la Commission, et compromettraient probablement la mise en œuvre même de la politique commune ⁽¹⁴⁾.

Cette conception «active» du rôle de la Commission était incarnée dans le quatrième principe, en vertu duquel, pour assurer la mise en œuvre de la politique commune de formation professionnelle, la Commission devait faire des propositions concrètes au Conseil, prendre toute autre initiative appropriée, indiquer l'ordre de priorité des actions, suivre leur évolution, veiller à leur coordination et vérifier leurs résultats ⁽¹⁵⁾.

L'organe exécutif de la Communauté, en particulier, pourrait élaborer des programmes d'études et de recherche communs et proposer d'une manière générale des mesures pratiques, dont la mise en œuvre serait confiée aux États membres «sous son impulsion» [celle de la Commission], et qui seraient pratiquement illimitées dans le temps et dans l'espace, car les discussions portaient tant sur des projets à court terme que sur des projets à long terme au niveau national comme au niveau communautaire ⁽¹⁶⁾. Le même

principe prévoyait la création d'un comité consultatif de la formation professionnelle composé à parts égales de représentants des autorités nationales compétentes, des syndicats et des organisations patronales, à qui était assignée la mission d'épauler la Commission dans son action dans ce domaine.

Il est intéressant de noter au passage que dans la première version des principes, qui date de février 1961 (la version définitive a été approuvée en septembre), le quatrième principe prévoyait également la création d'un centre européen d'information, de documentation et de recherche ayant pour mission de diffuser des documents et des informations sur la formation professionnelle et d'étudier, comme le demandait la Commission, les questions techniques liées à la réalisation d'une politique commune ⁽¹⁷⁾. Ces passages ne figurent plus dans les versions suivantes, où toutes les fonctions qui avaient été en principe assignées au centre européen pour la formation professionnelle étaient confiées à la Commission elle-même.

Manifestement, la Commission avait de grandes ambitions, qui furent accueillies avec une certaine perplexité, même par ceux qui étaient les plus favorables aux idées intégrationnistes.

Au Parlement européen (à qui, bien que l'article 128 ne l'exige pas, le Conseil demanda son avis sur les instances de la Commission) ⁽¹⁸⁾, quelques députés soulevèrent la question du respect des spécificités nationales du système éducatif, arguant que la CEE ne pouvait pas aller plus loin que ne le permettaient les structures établies des États membres ⁽¹⁹⁾. M. Levi Sandri, qui assistait au débat, a assuré l'Assemblée que la Commission n'avait pas l'intention de s'immiscer dans les questions relevant de la compétence des États membres.

Le CESE (à qui on a aussi demandé son avis, comme on l'avait fait pour le Parlement, bien que cela ne soit pas exigé) a exprimé des doutes, jugeant que le comité consultatif mentionné dans le quatrième principe risquait d'être marginalisé par une Commission trop partielle. Ici aussi, M. Levi Sandri est intervenu pour donner l'assurance que la Commission avait l'intention d'agir en contact étroit avec les catégories concernées ⁽²⁰⁾.

⁽¹²⁾ *Principi generali* op. cit.

⁽¹³⁾ Exposé de M. Levi Sandri devant le Comité économique et social, 1/3/1962, op. cit.

⁽¹⁴⁾ Idem.

⁽¹⁵⁾ *Principi generali* op. cit.

⁽¹⁶⁾ Idem.

⁽¹⁷⁾ Principes généraux pour la mise en œuvre d'une politique commune de formation professionnelle - Projet, 8/2/1961, op. cit.

⁽¹⁸⁾ Voir ASCE, CM2/1961 57. Procès-verbal de la 53^e session du Conseil de la CEE, Bruxelles 23-25/10/1961. Les 10 principes ont été officiellement soumis à l'attention du Conseil le 3 octobre 1961. Voir ASCE, BAC 26/1969, 140. Letter from Mr Hallstein to the President of the EEC Council [Lettre de M. Hallstein au président du Conseil de la CEE], 3/10/1961. Dans cette lettre, M. Hallstein demande au Conseil d'examiner les principes au plus tôt, c'est-à-dire à sa session du 23 octobre, ce qui prouve que cette question était prioritaire pour la Commission et que celle-ci sous-estimait peut-être les résistances que les principes en projet risquaient de susciter au niveau des gouvernements nationaux. À sa session d'octobre, le Conseil ne s'est pas attardé sur les mérites des principes, mais il a seulement approuvé à l'unanimité l'idée de consultation de l'Assemblée parlementaire et du CESE.

⁽¹⁹⁾ ASCE, BAC 7/1986, 1618. Note d'information - Consultation relative à la proposition de la Commission, 4/4/1962, où on trouvera un résumé du débat à l'Assemblée. L'Assemblée parlementaire s'est réunie le 30 mars.

⁽²⁰⁾ En ce qui concerne le débat au CESE, voir ASCE, BAC 7/1986, 1618. Compte rendu des délibérations de la XX^e session, 1/3/1962. Déclarations de M. Levi Sandri : Exposé de M. Levi Sandri devant le Comité économique et social, 1/3/1962, op. cit.



Malgré les doutes suscités par certains points de la proposition, on peut affirmer que dans l'ensemble, les deux organes ont apporté leur soutien au grand projet de la Commission. L'un et l'autre ont donné un avis favorable, bien que de nombreux amendements au texte présenté par la Commission aient été suggérés, en particulier par l'Assemblée parlementaire ⁽²¹⁾. Quoi qu'il en soit, en ce qui concerne le point clé du projet, à savoir le pouvoir de la Commission de prendre des initiatives, le rapport présenté par la commission sociale du Parlement européen soulignait l'importance vitale du rôle de l'organe exécutif de la CEE comme point de départ d'initiatives et d'incitations pour la mise en œuvre de la politique commune ... Il est essentiel de donner à la Commission de la CEE des pouvoirs lui permettant de prendre des initiatives d'intérêt commun ⁽²²⁾.

En d'autres termes, le Parlement européen soutenait entièrement l'idée d'attribuer à la Commission un rôle de meneur dans le domaine de la politique commune de formation professionnelle, y compris le droit de prendre des initiatives.

Les gouvernements ont, bien entendu, réagi très différemment. Près d'un an après que le Parlement européen eut donné son avis, avec un retard qui étonna les milieux communautaires ⁽²³⁾, le Conseil examina enfin le projet de principes à sa session du 21 février 1963 ⁽²⁴⁾. Les gouvernements étaient représentés par leurs ministres du travail, la Commission était représentée par son président, M. Walter Hallstein, et par M. Levi Sandri. La discussion porta essentiellement sur le libellé du quatrième principe. Deux conceptions s'opposaient: l'une excluait de confier aux institutions communautaires des compétences en matière de formulation et d'application des politiques de formation professionnelle, l'autre plaidait en faveur de ces compétences. La première était défendue par le ministre français, M. Grandval et, avec plus de vigueur encore, par le ministre allemand, M. Blank. Selon le ministre français, la Commission avait, semble-t-il, l'intention d'aller au-delà de sa fonction de guide des politiques des États membres et voulait intervenir directement dans les économies nationales. De l'avis de M. Blank, il conviendrait que la Commission se contente de faire connaître ses points de vue et ses opinions aux États membres; il appartiendrait alors aux États membres d'agir en plei-

ne conscience des faits. Si cela n'était pas accepté, la République fédérale d'Allemagne ne pourrait pas approuver un texte autorisant la Commission à faire au Conseil des propositions que, conformément aux dispositions du traité, il ne pourrait rejeter qu'à l'unanimité. Pour exclure cette éventualité, le gouvernement proposa que la Commission ne puisse faire des propositions concernant la formation professionnelle qu'aux États membres. De cette manière, chaque État resterait libre de choisir de suivre, ou non, les propositions de la Commission. Comme l'a déclaré le ministre allemand, les États membres sont compétents en matière de formation professionnelle et tout texte ne reconnaissant pas cette situation ne serait pas conforme au traité ⁽²⁵⁾.

Outre leurs points de vue sur la question de la compétence, les délégations française et allemande indiquèrent qu'elles n'étaient pas d'accord sur le libellé du dixième principe, qui prévoyait la possibilité d'un financement commun de certains types d'actions entreprises en vue de réaliser les objectifs de la politique commune de formation professionnelle. Selon les deux ministres, cette disposition devrait être supprimée et le choix des moyens de financement devrait être laissé à l'appréciation des États membres eux-mêmes.

Le projet de la Commission avait aussi des supporteurs au sein du Conseil. C'est l'Italie qui était le plus fervent défenseur des arguments avancés par les membres de la Commission. Compte tenu de ce qui a été dit plus haut, les raisons de ce soutien sont compréhensibles: l'Italie était le pays qui avait le plus grand intérêt à ce qu'une politique de formation professionnelle véritablement commune soit établie, en particulier parce qu'elle pourrait conduire au rapprochement des niveaux de formation nationaux pour les travailleurs, qui était une condition préalable à la libre circulation des travailleurs à l'intérieur du marché commun, l'un des principaux objectifs de la participation de l'Italie à l'intégration européenne ⁽²⁶⁾. Il en résulta que, face à l'opposition franco-allemande, M. Bertinelli proposa un compromis qui devait permettre à la Commission de présenter ses propositions en premier lieu au Conseil et, selon les circonstances, aux États membres également.

Au terme d'un long débat, dont le point culminant fut le remplacement du terme «pro-

⁽²¹⁾ Voir la version modifiée des principes proposée par l'Assemblée dans ASCE, BAC 7/1986, 1618. Consultation demandée par le Conseil de la CEE à l'Assemblée parlementaire européenne, 2/4/1962.

⁽²²⁾ ASCE, BAC 26/1969, 142, APE, Rapport diligenté par la Commission sociale, 21/3/1962. Voir aussi les comptes rendus des discussions à la Commission dans ASCE, BAC 173/1995, 2829. Quoi qu'il en soit, l'Assemblée est restée plus prudente en ce qui concerne le droit de la Commission de prendre des initiatives. Il est révélateur que dans l'énoncé du quatrième principe, le Parlement avait proposé de remplacer l'expression «sous son impulsion» par la formule «sur sa demande» à propos de la manière de procéder de la Commission vis-à-vis des États membres dans l'exécution des projets élaborés par elle.

⁽²³⁾ Voir la question écrite soumise le 29 octobre 1962 par le député socialiste néerlandais, M. Nederhorst, président de la commission sociale de l'Assemblée parlementaire européenne, sur les raisons du retard, et la réponse de la Commission, le 29 décembre 1962, dans ASCE, BAC 1/1970, 638.

⁽²⁴⁾ ASCEM CN2/1963, 0009. Procès-verbal de la 96^e session du Conseil de la CEE tenue à Bruxelles le 21/2/1963, 26/4/1963.

⁽²⁵⁾ Idem.

⁽²⁶⁾ Voir, à propos des liens entre l'intégration européenne et l'émigration dans la politique italienne, Romero, 1991 et 1993.



positions» par «actions», considéré comme moins contraignant par la délégation française et d'une portée juridique plus limitée, le Conseil vota un texte qui intégrait la solution de compromis proposée par la délégation italienne. Quatre délégations votèrent pour et deux – celles de la France et de l'Allemagne – contre. S'agissant de la question des fonds de soutien à la politique commune, la proposition des Pays-Bas fut approuvée – ici aussi, les délégations de la France et de la République fédérale d'Allemagne votèrent contre: la politique de formation professionnelle pourrait donc faire l'objet d'un financement commun, ce qui signifiait toutefois le report à une date ultérieure de la décision proprement dite sur les modes de financement.

Le programme d'action de 1965

Après un accouchement difficile, la version finale des principes fut adoptée par le Conseil dans sa décision du 2 avril 1963. Dans une deuxième décision, le 18 décembre 1963, le Conseil a approuvé le statut du Comité consultatif pour la formation professionnelle ⁽²⁷⁾. Ce Comité était composé de 36 membres, à savoir deux représentants du gouvernement, deux représentants des syndicats et deux représentants des employeurs de chaque État membre. Il était présidé par un représentant de la Commission. Cette fonction fut assumée pendant les deux premières années d'activité du Comité par M. Levi Sandri, qui était devenu entre-temps Vice-Président de la Commission. Dans son discours introductif, prononcé à l'occasion de la première réunion du Comité, le 29 juin 1964, il brossa un tableau complet des programmes de la Commission dans le domaine de la formation professionnelle après l'approbation des principes généraux ⁽²⁸⁾.

Selon le Vice-Président de la Commission, la politique commune de formation professionnelle devait être le résultat d'une action concertée des États membres et des institutions communautaires, qui prendrait appui sur les principes généraux. La première étape consisterait à définir des lignes directrices pour les interventions de la Communauté, à fixer un ordre de priorité à l'aide des principes et à déterminer les besoins les plus urgents. Ayant cela à l'esprit, déclara M. Levi Sandri, la Commission avait l'intention d'être le catalyseur de la volonté des États membres ⁽²⁹⁾. En particulier, conformément au cinquième principe, il incom-

berait à la Commission de créer un réseau permanent d'échange d'informations entre les États membres et entre les États membres et la Commission, afin de promouvoir la mise en commun fructueuse des expériences faites avec les différents programmes nationaux de formation professionnelle. Mais avant tout, selon le membre italien de la Commission, l'objectif de l'action communautaire devrait être le développement des systèmes de formation professionnelle et leur adaptation au changement dans le domaine économique et au progrès technique. M. Levi Sandri ne manqua pas de rappeler tous les efforts déployés jusqu'alors par la Commission ⁽³⁰⁾, mais il pensait que le moment d'une action plus structurée pour la mise en pratique des dix principes était venu. De l'avis de la Commission, les principes étant généraux et souvent théoriques, il était nécessaire de préciser les objectifs de la politique commune de formation professionnelle et les méthodes adoptées pour atteindre les objectifs du CES et d'établir un ordre de priorités en définissant une ligne directrice générale pour l'action envisagée et en traçant un cadre dans lequel cette action devrait s'inscrire ⁽³¹⁾.

Pour atteindre cet objectif, la Commission s'occupa en 1964 d'élaborer un Projet de programme d'action en matière de politique commune de formation professionnelle (qui comportait deux parties, l'une portant plus spécialement sur l'agriculture, et l'autre sur d'autres secteurs). L'objectif ultime des actions communes, tel qu'il était défini dans le programme d'action, était la mise en place d'un système proposant à tous les jeunes de la Communauté européenne et, si nécessaire, aux adultes, des possibilités de formation adéquates ⁽³²⁾. Comme cela était explicitement indiqué dans les considérants, le programme devait constituer un stade intermédiaire entre les dix principes et les propositions concrètes que la Commission soumettrait au Conseil ou aux États membres. Un ensemble d'actions à court et long termes fut prévu dans le but de permettre de mettre progressivement en œuvre une politique commune de formation professionnelle susceptible de contribuer au développement harmonieux des économies nationales et du marché commun, d'accélérer l'élévation du niveau de vie et d'améliorer les perspectives de travail pour les actifs, qu'ils soient salariés ou à leur propre compte ⁽³³⁾.

⁽²⁷⁾ Voir la documentation dans ASCE, BAC 64/1984, 969 et BAC 6/1977, 679.

⁽²⁸⁾ ASCE, BAC 26/1969, 467. Comité consultatif pour la formation professionnelle. Discours introductif prononcé par M. Levi Sandri, 29/6/1964.

⁽²⁹⁾ Idem.

⁽³⁰⁾ Par exemple, M. Levi Sandri rappela que suite aux propositions formulées par la Commission, le premier programme commun d'échange de jeunes travailleurs avait été approuvé le 8 mai 1964. Il mentionna également une série d'initiatives destinées à établir une collaboration avec des organismes nationaux (comme l'université de Francfort-sur-le-Main et celle de Cologne, ou encore la société humanitaire de Milan) et des organismes internationaux (Centre d'information sur la formation professionnelle de Genève, étroitement lié à l'OIT) dans le domaine de l'information et de la recherche sur la formation professionnelle. La Commission a alors entrepris avec conviction d'organiser une conférence internationale sur la formation professionnelle, qui a eu lieu à Bruxelles du 16 au 20 novembre 1964. Voir les actes de la conférence dans ASCE, BAC 1/1970, 637 et ASCE, BAC 26/1969, 467. Note d'information concernant le Colloque sur la formation professionnelle, 25/9/1964.

⁽³¹⁾ ASCE, BAC 6/1977, 679. Projet de programme d'action en matière de politique commune de formation professionnelle, 1964, non daté.

⁽³²⁾ Idem.

⁽³³⁾ ASCE, BAC 6/1977, 685. Programme d'action en matière de politique commune de formation professionnelle en général, non daté.



L'objectif essentiel des actions à court terme consistait à promouvoir par la formation et le recyclage l'utilisation du potentiel de la main-d'œuvre à l'intérieur de la Communauté, ainsi que le transfert de travailleurs des secteurs ayant un excédent de main-d'œuvre vers les secteurs manquant de bras. À cette fin, il était prévu de développer et d'améliorer les initiatives communautaires visant à élaborer des programmes de formation accélérée pour les salariés adultes.

Parmi les actions à long terme, le document donnait la priorité à l'élaboration de structures, de programmes et de méthodes de formation, en particulier dans les régions en développement et celles qui étaient menacées par le déclin économique. Pour y parvenir, une attention particulière fut attachée à la formation de personnel enseignant et de formateurs, ainsi qu'au perfectionnement et à la formation continue des salariés, de manière à pouvoir répondre adéquatement aux exigences découlant du progrès technologique.

Le programme d'action mentionnait comme autre priorité le rapprochement des niveaux de formation qui, selon M. Levi Sandri ⁽³⁴⁾, comptait parmi les objectifs fondamentaux de la politique commune, afin que le principe de la libre circulation des travailleurs et de la liberté d'établissement puisse s'appliquer pleinement. Par conséquent, le rapprochement devait viser en premier lieu les professions et les qualifications où les taux de migration à l'intérieur de la Communauté étaient les plus élevés.

En mai 1965, après avis du le Comité consultatif, la Commission adopta le programme d'action, qui fut soumis à l'attention d'autres institutions communautaires ⁽³⁵⁾. Le Parlement donna un avis favorable en mars 1966 ⁽³⁶⁾. Le document fut examiné au mois de mai de la même année par le groupe de travail «Questions sociales» du Conseil des ministres ⁽³⁷⁾. Dans le groupe, les délégations allemande et néerlandaise firent observer que la répartition des responsabilités entre la Communauté et les États membres n'avait pas été définie suffisamment clairement dans le programme d'action. La délégation française fit officiellement part de ses réserves, en faisant remarquer que les propositions de la Commission dépassaient le cadre de la formation professionnelle proprement dite sur des points significatifs. Selon elle, elles s'étendaient à des questions qui relevaient

de la compétence exclusive des États membres (notamment politique de l'emploi, politique scolaire et politique régionale). Elle signala que quelques-unes des actions envisagées posaient des problèmes de financement et que pour cette raison, le programme ne pouvait être qu'un fil conducteur, car tout engagement concret aurait nécessité une décision unanime des gouvernements. Dans cet esprit, la délégation proposa que les gouvernements se mettent d'accord sur des initiatives concrètes sans définir de mode de financement général. Abondant dans ce sens, la République fédérale d'Allemagne exprima l'opinion qu'il était préférable de ne pas adopter de position spécifique sur l'ensemble des actions couvertes par le programme, mais de le faire cas par cas. Cela était manifestement une tentative de la part des gouvernements d'imposer un compartimentage des projets de la Commission de manière à exclure toute forme de supranationalité.

Seule la délégation italienne défendit le point de vue de la Commission, et elle exprima l'opinion que le Conseil ne devait pas se borner à prendre acte du programme. L'Italie proposa de soumettre au Comité des représentants permanents (Coreper) un projet de déclaration dans lequel le Conseil soulignerait d'une part la nécessité de considérer les initiatives en matière de formation professionnelle comme un tout et, d'autre part, la valeur d'une action conduisant à la reconnaissances mutuelle des qualifications professionnelles afin de faciliter la libre circulation des travailleurs. Conformément à la déclaration proposée par les Italiens, le Conseil devrait demander à la Commission de lui présenter les projets permettant la mise en œuvre du programme d'action ⁽³⁸⁾. La position de l'Italie ne fut pas soutenue par les autres délégations. La Commission elle-même déclara qu'elle retirerait la demande adressée au Conseil d'examiner son programme, dont elle reconnaissait - comme elle l'affirma expressément - le caractère indicatif et général ⁽³⁹⁾. Cela étant, l'Italie modéra sa position et retira ses demandes. Le Conseil ne fit que prendre acte du programme d'action sans en discuter.

Pourquoi la Commission a-t-elle battu en retraite? À mon avis, l'explication est à chercher dans deux facteurs. Le premier est le climat politique général: nous nous trouvions dans la période juste après la fin de la crise provoquée par la «politique de la chaise vide», qui fut résolue par le com-

⁽³⁴⁾ CCFP. Discours introductif prononcé par M. Levi Sandri, 29/6/1964, op. cit.

⁽³⁵⁾ ASCE, BAC 26/1969, 468. Discours introductif prononcé par M. Levi Sandri, extrait du procès-verbal de la 316^e session de la Commission, 5/5/1965. ASCE, BAC 6/1977, 685, CCFP. Avis sur le Programme d'action en matière de politique commune de formation professionnelle, 19/3/1965.

⁽³⁶⁾ Voir la documentation dans ASCE, BAC 26/1969, 469. L'avis favorable du Parlement a été rendu le 11 mars 1966.

⁽³⁷⁾ ASCE, BAC 26/1969, 469. Groupe de travail «Questions sociales», Note - Programmes d'action établis par la Commission, 9/5/1966.

⁽³⁸⁾ ASCE, BAC 26/1969, 469. Texte proposé par la délégation italienne, 21/9/1966.

⁽³⁹⁾ Voir les déclarations du représentant de la Commission au Coreper dans ASCE, CM/AI 31452. Note - Programmes d'action établis par la Commission, réunion du Coreper du 5/10/1966. Voir aussi ASCE, BAC 7/1986, 1619. Note à l'attention de MM. les membres de la Commission, 14/10/1966.



promis de Luxembourg (cf. p. ex. Gerbet, 1994, p. 269-284). On peut donc supposer que si la Commission avait changé d'attitude, c'est aussi parce qu'elle avait eu le dessous dans sa confrontation avec la France. À la réflexion, l'intransigeance de la France peut elle aussi être interprétée comme une conséquence de la crise institutionnelle des mois précédents. Le deuxième facteur réside dans les événements liés plus étroitement à la formation professionnelle, notamment à l'échec de la première initiative concrète de la Commission dans ce domaine.

Fin juin 1965, quelques semaines après la présentation du programme d'action, la Commission soumit au Conseil une proposition de décision, à adopter à la majorité, à propos de la mise en œuvre d'un programme de formation professionnelle accélérée⁽⁴⁰⁾. La Commission voyait dans cette initiative une solution au moins partielle à un problème réel. N'oublions pas qu'en 1964, quelques pays de la «petite Europe» manquaient cruellement de main-d'œuvre: en Allemagne, par exemple, 600 000 emplois qualifiés n'étaient pas occupés. En Italie, au contraire, les statistiques officielles dénombreaient 1 200 000 chômeurs. Comme l'écrivit la Commission, il y avait dans la Communauté une pénurie aiguë de main-d'œuvre qualifiée dont l'ampleur était telle qu'elle compromettrait la croissance équilibrée de l'économie communautaire. Seule l'Italie avait un excédent de main-d'œuvre, qui pourrait être formée pour occuper les emplois vacants dans les autres États membres⁽⁴¹⁾.

D'un point de vue juridique et politique, la proposition de la Commission prenait appui non seulement sur son programme d'action lancé récemment, mais encore sur les principes généraux, et plus particulièrement, comme cela est signalé dans l'introduction de cette proposition, sur le quatrième et le dixième principes, c'est-à-dire sur les plus violemment critiqués par les gouvernements. La pression provenait du Comité consultatif qui, dans son avis favorable de mars sur le programme d'action, avait signalé la nécessité d'étudier des actions qui contribueraient à éliminer les déséquilibres existants sur le marché de l'emploi et avait recommandé de réaliser des programmes spéciaux de formation professionnelle accélérée pour remédier au problème de la pénurie de main-d'œuvre qualifiée et de l'excédent de personnel non qualifié⁽⁴²⁾. Le Comité consul-

tatif suggéra expressément de mettre sur pied un programme de formation professionnelle accélérée.

Approuvant le Comité consultatif, la Commission élaborait un programme de formation pour 3000 travailleurs italiens de 35 ans et moins, qui étaient disposés à chercher du travail dans le bâtiment, la métallurgie et l'hôtellerie dans un autre État membre. La formation devait durer de huit mois à un an selon le secteur et elle devait se dérouler en partie en Italie et en partie en Belgique et en France. En Belgique et en France, les participants devaient avoir droit à une rémunération et à des conditions équivalentes à celles qui étaient appliquées aux nationaux en formation dans les centres publics de formation professionnelle. Pour l'Italie, il était prévu que les stagiaires percevraient, outre la rémunération mensuelle, une prime qui serait versée à la fin de la formation et une participation aux frais de déménagement à l'étranger. Le programme devait être financé sur le budget communautaire⁽⁴³⁾.

Les projets de la Commission se heurtèrent à la résistance des gouvernements, ici aussi à l'exception du gouvernement italien. Dans le débat dans le groupe de travail «Questions sociales», qui occupa six réunions, de la fin du mois de mars à la fin du mois d'avril 1966, personne ne mit en question le bien-fondé social et économique de la proposition⁽⁴⁴⁾. Ce sont les implications politiques et financières du projet qui suscitérent l'opposition la plus vive. Comme le souligna la délégation italienne, cette initiative particulière avait une grande portée politique, qui allait bien au-delà de l'impact plutôt modeste qu'elle pourrait avoir sur la situation du marché du travail; si elle était réalisée, elle serait la première action communautaire concrète de formation professionnelle à être financée par la Communauté, ce qui créerait un précédent important⁽⁴⁵⁾. Mais, pour exclure précisément que soient confiées à la Communauté des compétences dans ce qui était considéré comme le domaine réservé des gouvernements nationaux, les autres délégations proposèrent que le programme de la Communauté soit ajourné et remplacé par une série d'accords multilatéraux ou bilatéraux entre l'Italie et les autres États membres, ou encore de recourir au Fonds social. Outre la question de principe à propos de la compétence, le problème du partage des coûts de la réalisation du programme intervenait également dans le dé-

⁽⁴⁰⁾ ASCE, BAC 26/1969, 468. Proposition de décision du Conseil présentée par la Commission au Conseil, 29/6/1965, annexe, M. Levi Sandri à M. Couve de Murville, 1/7/1965.

⁽⁴¹⁾ Idem.

⁽⁴²⁾ Comité consultatif pour la formation professionnelle. Avis sur le Programme d'action en matière de formation professionnelle, 19/3/1965, op. cit.

⁽⁴³⁾ Il était prévu de mettre à la disposition de l'initiative une enveloppe budgétaire d'un peu plus de 6 millions d'unités de compte au maximum, ventilés de la manière suivante: quelque 1 700 000 u.c. pour 1965, et le reste pour 1966.

⁽⁴⁴⁾ Voir ASCE, BAC 26/1969, 469. Conseil, Note-Proposition de décision du Conseil, 3/5/1966.

⁽⁴⁵⁾ Idem.



bat. Avec le système proposé par la Commission, les trois États les plus grands prendraient en charge la plus grande partie des coûts et les autres auraient également à apporter une contribution non négligeable. En cas de recours au Fonds social, l'Italie n'aurait à supporter que la moitié des dépenses nécessaires ⁽⁴⁶⁾.

Face à ces résistances, la proposition avorta et fut remplacée par une série d'accords intergouvernementaux. La Commission avait donc échoué dans son effort pour jouer le rôle de moteur d'une politique commune de formation professionnelle.

Dans les années qui suivirent, la Commission réorienta ses efforts vers des objectifs moins ambitieux, d'une portée plus limitée. Elle mit en particulier l'accent sur l'examen de mesures de rapprochement des qualifications de formation professionnelle, conformément au huitième principe général. C'était là une entreprise qui, si elle avait été étendue à tous les marchés du travail, aurait été un fardeau excessif en regard des structures et des compétences limitées dont disposait la Communauté. On décida donc de concentrer les efforts de la Commission et du Comité consultatif sur les métiers répandus, présentant un intérêt pour la Communauté dans son ensemble, et ayant une certaine importance en termes de libre circulation ⁽⁴⁷⁾. Les secteurs sélectionnés sur la base de ces trois critères étaient la construction mécanique et le bâtiment/travaux publics. L'objectif était d'établir une liste communautaire des compétences requises pour chaque métier et de promouvoir son adoption par les États membres. En 1967, la Commission communiqua au Conseil un projet de liste des compétences exigées pour le métier de «tourneur de niveau moyen», puis pour celui d'«ajusteur-opérateur sur fraiseuse» et d'«opérateur sur rectifieuse». Les trois listes furent réunies en une Monographie professionnelle pour la formation des ouvriers spécialisés sur machines-outils.

Pourtant, même dans un contexte technique de ce genre, la Commission devait s'attendre à ce que son travail se heurte à l'opposition du gouvernement français, qui contestait la méthode choisie au motif qu'elle risquait de conduire à une sous-estimation des spécificités nationales et à une cristallisation des qualifications requises pour des métiers sujets à des changements technologiques constants. Selon la délégation française au

groupe de travail «Questions sociales», le projet de la Commission visait en pratique à définir des contenus uniques pour les formations dans les différents États membres. La fixation d'un niveau moyen poserait donc de grands problèmes aux États membres, qui resteraient chargés de définir et d'adapter des niveaux à imposer aux différents systèmes de formation professionnelle ⁽⁴⁸⁾.

En raison de l'opposition de la France, les travaux de la Commission furent suspendus en juillet 1968 par une décision du Conseil jusqu'à ce qu'une méthode de travail acceptée par toutes les délégations soit établie ⁽⁴⁹⁾. Donc, à la fin de la décennie, l'action de la Communauté a en fait débouché sur une impasse.

Le programme d'action de 1972

Ce n'est qu'à la fin du mois de novembre 1969, quelques jours avant la conférence de La Haye, que l'on est sorti de l'impasse, tout au moins en partie. Le Conseil se réunit pour une discussion sur la situation des marchés du travail dans la Communauté. L'échange d'idées entre les ministères, auquel assistait également M. Levi Sandri, attira l'attention sur la pénurie persistante de main-d'œuvre qualifiée dans l'industrie dans tous les États membres et sur l'existence de poches de chômage de longue durée, alors que, d'une manière générale, le chômage diminuait ⁽⁵⁰⁾. Les ministres s'accordaient à penser qu'il fallait souligner l'importance de la formation professionnelle pour maintenir un équilibre qualitatif et quantitatif sur le marché du travail et convinrent que des études et des recherches étaient nécessaires pour encourager l'échange d'expériences au niveau communautaire. La délégation italienne préconisa d'intensifier les efforts afin d'arriver à des engagements plus spécifiques à l'échelon communautaire. À la fin de la session, le Conseil approuva une déclaration demandant à la Commission de soumettre son évaluation et ses suggestions à propos de la formation professionnelle des adultes.

La Commission présenta ses propositions en avril 1970. Elle suggéra de mettre au point au niveau de la Communauté des outils statistiques, d'intensifier l'échange d'informations et d'expériences et d'améliorer la coordination des travaux de recherche entrepris par les États membres ⁽⁵¹⁾. On remarquera qu'il y avait eu bien des changements par rapport aux grandes ambitions du dé-

⁽⁴⁶⁾ Dans cette hypothèse, en raison des mécanismes de financement du FSE, la quote-part de l'Italie aurait augmenté de 85 %, tandis que celles de la France et de l'Allemagne auraient diminué respectivement de 20 % et de 42 %.

⁽⁴⁷⁾ Voir ASCE, CM/AI 31457. Conseil. Nota-Formazione professionale: ravvicinamento progressivo dei livelli di formazione [Note-Formation professionnelle: rapprochement progressif des niveaux de formation], 15/12/1967, résumant l'exposé d'un représentant de la Commission au groupe de travail «Questions sociales» sur l'état d'avancement du rapprochement des niveaux de formation. Voir aussi ASCE, BAC 64/1984, 969. L'action des Communautés européennes en faveur de l'harmonisation de la formation professionnelle. 9/10/1968. Texte de la communication du Directeur de la DG Affaires sociales de la Commission, M. Vink, à une conférence organisée par l'Institut européen pour la formation professionnelle.

⁽⁴⁸⁾ Voir ASCE, CM/AI 31457. Note-Formation professionnelle: rapprochement progressif des niveaux de formation, 23/1/1968.

⁽⁴⁹⁾ Voir ASCE, CM/AI 31457. Extrait du procès-verbal de la 44^e session du Conseil, 9/7/1968, prenant acte des conclusions du groupe de travail «Questions sociales», dans ASCE, BAC 173/1995, 2840, Note-Formation professionnelle: rapprochement progressif des niveaux de formation, 17/7/1968.

⁽⁵⁰⁾ ASCE, CM2/1969, 50. Procès-verbal de la 90^e session du Conseil, 24-25/11/1969.

⁽⁵¹⁾ Voir ASCE, CM/AI 31441 Conclusions et suggestions présentées par la Commission au Conseil après l'échange de vues du 25/11/1969, 20/4/1970, annexe à Bodson, V. (membre de la Commission) à Harmel, P. (Président du Conseil de la CEE), 24/4/1970 et intervention de la Commission mentionnée dans ASCE, CM/AI 31389, Note-Travaux dans le domaine de la formation professionnelle, 8/7/1970.



but des années soixante. La seule exception à cette politique au profil bas était la proposition d'envisager la possibilité, suggérée par le CES, de créer un institut européen de recherche scientifique sur la formation professionnelle.

En novembre, en réponse aux propositions timides de la Commission, le gouvernement français présenta une note sur les activités de la Communauté dans le domaine de la formation professionnelle, qui forma la base des initiatives des trois années à venir⁽⁵²⁾. Dans cette note, le gouvernement français critiquait violemment les activités de la Communauté dans le domaine de la formation professionnelle, en particulier les principes généraux. Il reprochait à ces principes d'être trop généraux, ce qui empêchait de nombreux progrès ou développements pratiques ou présentant un intérêt significatif. Cette note passait sous silence le fait que la résistance des gouvernements n'était pas étrangère à ce résultat décevant.

Selon le gouvernement français, il fallait mettre sur pied un nouveau programme d'activités visant à développer l'échange d'informations et le rapprochement des niveaux de formation.

Le second objectif devait être poursuivi sur une base différente de celle du passé. En d'autres termes, il ne fallait plus considérer chaque qualification professionnelle, prise individuellement, mais des groupes de métiers et de fonctions plus généraux, le but étant une description évoluant en permanence de nouvelles méthodes de travail, plutôt qu'un relevé statique de pratiques qui risquaient de devenir très vite obsolètes.

Pour terminer, la France proposa de conduire des actions communes dans des secteurs qui, par nature, exigeaient une coopération internationale ou étaient liés particulièrement étroitement aux politiques communautaires. Les domaines identifiés plus spécifiquement comme domaines possibles d'une action commune étaient les suivants:

- (a) apprentissage des langues pour les travailleurs migrants;
- (b) production de matériel spécial pour l'enseignement (p. ex., ordinateurs et simulateurs);

(c) collaboration aux programmes de radio et de télévision ou échange de programmes;

(d) élaboration de programmes communautaires de formation aux métiers dans lesquels surgissent de nouveaux problèmes liés au développement technologique (p. ex., technologies de l'information, machines-outils CNC, etc.).

La proposition de la France fut bien accueillie par les autres délégations⁽⁵³⁾. Il est intéressant de noter que la délégation allemande était entièrement d'accord sur le jugement négatif porté sur les principes généraux de 1963 et les initiatives qui s'ensuivirent et que néanmoins, plutôt que de se retrancher derrière la critique générale à propos de leur nature abstraite, elle reconnut en fin de compte dans une certaine mesure la véritable raison de leur échec: les principes du CES tentaient de définir avant tout un certain nombre de compétences et donnaient l'impression qu'il n'y avait que la Commission qui puisse prendre des mesures efficaces. Cette approche ne pouvait pas donner de résultats satisfaisants, et il était en outre sage de ne pas se référer à certains programmes d'action formulés par la Commission par le passé⁽⁵⁴⁾.

La note française suscita dans le groupe de travail «Questions sociales» une discussion intense qui conduisit à l'adoption par le Conseil d'un document contenant des lignes directrices de base pour l'élaboration d'un programme d'action communautaire dans le domaine de la formation professionnelle⁽⁵⁵⁾. Ces lignes directrices, qui reflétaient largement les idées avancées par la délégation française, furent acceptées dans leur intégralité par la Commission et servirent de base à un nouveau programme d'action qui vit le jour en octobre 1972⁽⁵⁶⁾. Il convient de noter que le processus de décision avait été inversé: désormais, c'étaient les gouvernements qui prenaient les initiatives, et la Commission suivait. Comme le soulignait la Commission sociale du Parlement européen dans son rapport, le nouveau document représentait une régression par rapport au programme de 1965⁽⁵⁷⁾. Les actions envisagées avaient une envergure modeste et consistaient principalement à promouvoir la coopération et l'échange d'idées et d'informations entre États membres. Manifestement, il n'était pas prévu que la Commission puisse agir de son propre chef.

⁽⁵²⁾ ASCE, CM/AI 31389. Note du gouvernement français sur les activités communautaires en matière de formation professionnelle, 16/11/1970.

⁽⁵³⁾ Voir le débat au groupe de travail «Questions sociales» dans ASCE, CM/AI 31389, Note-Travaux dans le domaine de la formation professionnelle, 11/1/1971.

⁽⁵⁴⁾ Idem. Voir aussi ASCE, CM/AI 31459, Note-Avis de la délégation allemande concernant les travaux dans le domaine de la formation professionnelle, 24/2/1971.

⁽⁵⁵⁾ ASCE, CM/AI 30661. Lignes directrices générales pour l'élaboration d'un programme d'action communautaire en matière de formation professionnelle, 27/7/1971. En ce qui concerne la discussion au groupe de travail «Questions sociales», voir l'abondante documentation dans ASCE, CM/AI 31459.

⁽⁵⁶⁾ ASCE, CM/AI 31416. Premières mesures pour la mise en œuvre d'une politique commune de formation professionnelle, 25/10/1972.

⁽⁵⁷⁾ ASCE, CM/AI 31419. Parlement européen, rapport établi pour la Commission des affaires sociales et de l'emploi, 5/6/1973.



Comme le faisait remarquer l'auteur du rapport, en admettant implicitement que le programme avait une portée limitée, la Commission elle-même suggérait de l'intégrer à un plan d'action futur pour la mise en œuvre de la politique commune de formation professionnelle et de l'inclure dans le programme d'action sociale, dont la préparation avait été confiée à la Commission lors du sommet de Paris en octobre 1972 ⁽⁵⁸⁾.

En quelques mois, le climat sociopolitique dans la Communauté devait changer du tout au tout. La crise économique qui marquait la fin de l'«âge d'or» du capitalisme allait confronter les sociétés occidentales à un certain nombre de problèmes et bien des certitudes furent remises en question. Dans cette situation nouvelle, difficile, qui obligeait les États à réfléchir à de nouvelles manières de surmonter le problème, plusieurs projets conçus au début des années soixante furent sortis des placards. Parmi eux, il y avait l'idée, qui figurait dans la première version des principes généraux, de créer un institut européen de formation professionnelle.

Conclusion

Pour conclure, j'aimerais revenir sur la question posée au début: pourquoi, dans la première décennie de la vie de la Communauté, les essais de mise en place d'une politique commune de formation professionnelle ont-ils échoué?

On trouvera diverses explications dans les événements qui se sont succédés dans la période considérée: opposition de certains États membres réticents à céder à la Communauté leurs pouvoirs dans un domaine qui, bien que n'ayant apparemment qu'une importance secondaire, impliquait en fait des intérêts très importants dans des pays comme la France et l'Allemagne, dont les systèmes de formation professionnelle étaient très développés; imprudence de la part de la Commission, qui ne réussit pas à maîtriser les pressions intégrationnistes à l'excès et suscita donc l'hostilité des gouvernements envers des projets jugés par trop «audacieux». Et on pourrait encore examiner dans le détail les projets présentés par la Commission, afin de détecter les faiblesses et les défauts qui ont contribué à leur échec.

Cependant, la raison essentielle, et l'aspect qui confère de l'importance à l'étude d'un élément relativement secondaire de la construc-

tion européenne, est apparemment très éloignée des problèmes politiques déterminants: les forces entrant en jeu dans la formation professionnelle étaient les mêmes que celles qui ont déterminé le cours de l'intégration à un niveau plus élevé. En d'autres termes, dans le microcosme des essais de construction d'une politique commune de formation professionnelle, on trouve des traces des effets de la dialectique omniprésente entre la dynamique intergouvernementale et les pressions supranationales. Par exemple, dans les premières années de la décennie, on peut voir une Commission s'efforçant de s'établir comme partenaire sur un pied d'égalité avec les nations individuelles, entre autres en affirmant sa compétence en matière de formation professionnelle et dans les domaines familiers du financement des politiques communautaires, de la politique commerciale, etc. Cette tentative a provoqué des réactions de certains gouvernements, qui ont à leur tour modéré les ambitions de la Commission avec, pour résultats, la politique de la «chaise vide» et, au niveau plus «modeste» qui est l'objet de notre propos, un véritable boycott de l'application des principes généraux qui auraient dû guider la politique commune de formation professionnelle et les autres initiatives de la Commission en la matière. À la fin de la décennie, avec la nouvelle phase amorcée à la conférence de la Haye, la poursuite de la politique sociale sous la pression de la crise qui mit fin aux Trente glorieuses et le programme d'action de 1974, les discussions sur une politique commune de formation professionnelle reprirent, mais sur une autre base. En outre, parallèlement à la dialectique communautaire entre institutions et gouvernements, un conflit entre les intérêts nationaux se fit jour et s'imbriqua dans cette dialectique. Au cours de ces événements, le parti le plus faible, l'Italie, céda devant l'hostilité de la France et de l'Allemagne, qui rechignaient manifestement à supporter le poids financier du rétablissement d'un équilibre social pour l'Italie, ou ne voulaient pas renoncer à leur souveraineté dans un domaine qui était de toute évidence considéré comme important, en dépit de la technicité de beaucoup de questions, à cause des répercussions que cela aurait sur la vie et les perspectives de leurs citoyens et électeurs.

⁽⁵⁸⁾ Idem.

**Bibliographie**

Gerbet, P. *La construction de l'Europe*. Paris: Imprimerie Nationale Éditions, 1994.

Romero, F. *Emigrazione e integrazione europea 1945-1973*. [Émigration et intégration européenne]. Rome: Edizioni del Lavoro, 1991.

Romero, F. Migration as an issue in European interdependence and integration: the case of Italy. [La migration, un aspect de l'interdépendance et de l'intégration européennes: le cas de l'Italie]. In Milward, A.S. (dir.) *The frontier of national sovereignty*. [La frontière de la souveraineté nationale]. Londres: Routledge, 1993.

Varsori, A. L'europeismo nella politica estera italiana. [L'eupéanisme dans la politique extérieure de l'Italie]. In Tosi, L. (dir.) *Italia e le organizzazioni internazionali* [L'Italie et les organisations internationales]. Padoue: Cedam, 1999.

Mots clés

European construction,
European Treaty,
Community policy,
European Commission,
training policy,
vocational training



Les syndicats et la relance de la politique sociale européenne



**Maria
Eleonora
Guasconi**

Enseignant en histoire des relations internationales à la faculté des sciences politiques de

l'université d'Urbino (Italie)

Introduction

Il semble utile d'analyser le rôle joué par les syndicats pour promouvoir une politique sociale européenne dans les années 1970, à la fois pour évaluer la capacité des acteurs sociaux d'exercer des pressions sur les gouvernements, de sorte que ces derniers s'intéressent aux dynamiques sociales du processus d'intégration, et pour réfléchir sur le long cheminement et les nombreuses vicissitudes de la politique sociale de l'UE et les nombreux obstacles rencontrés par les syndicats pour amorcer un dialogue avec les institutions communautaires. Dans ce contexte, la création du Cedefop en 1975 peut être considérée comme une des retombées les plus importantes de la revendication par les organisations syndicales d'une plus grande visibilité dans la CE et de la mise en œuvre d'une politique européenne de l'emploi et de la formation professionnelle.

Cette étude, réalisée auprès de l'Institut international d'histoire sociale d'Amsterdam (*International Institute of Social History*)⁽¹⁾ et dans les archives du Conseil des ministres et de la Commission à Bruxelles, se concentre principalement sur les années 1970. C'est en effet à partir du Sommet de La Haye de 1969 et en particulier de la rédaction du Plan Werner pour la réalisation d'une union économique et monétaire, que les institutions communautaires et les gouvernements européens, face à un chômage croissant et à une grave crise économique, ont commencé à tracer les contours d'une politique sociale s'intéressant aux problèmes de l'emploi, non

plus comme un simple élément accessoire du processus d'intégration économique, mais comme un objectif autonome, en prenant de nombreuses initiatives dans le domaine de l'emploi et de la formation professionnelle⁽²⁾.

Les origines de la politique sociale européenne

Mis à part le cas de la Communauté européenne du charbon et de l'acier (CECA), dont le traité fondateur contenait un nombre important d'articles consacrés au bien-être des travailleurs et à leur réemploi en cas de restructuration des entreprises et garantissait aux organisations syndicales une représentation adéquate au sein de la Haute Autorité et du Comité consultatif (Mechi, 1994), les traités de Rome confiaient à la politique sociale un rôle marginal, la considérant plutôt comme un reflet du processus d'intégration économique que comme un objectif à poursuivre en tant que tel (Ciampani, 1995a et 2001; Degimbe, 1999). Le concept même de politique sociale semblait complexe et hétérogène, susceptible de se modifier selon les régions et les acteurs considérés: si pour les syndicats et, dans une certaine mesure, pour les institutions européennes, cette notion recouvrait divers aspects des politiques de l'État-Providence, des mécanismes de protection de la main-d'œuvre au système de retraite, elle servait aux gouvernements à poursuivre des intérêts nationaux spécifiques. Ainsi, le gouvernement italien, qui avait développé une longue tradition de diplomatie sociale, consi-

L'approche des syndicats européens en matière de formation professionnelle constitue un exemple intéressant qui illustre un problème plus vaste concernant à la fois le rôle des acteurs non gouvernementaux dans l'élaboration de la dimension sociale du processus d'intégration et la nécessité de développer un dialogue social dans la Communauté. Dans ce contexte, la création du Cedefop en 1975 peut être considérée comme l'un des résultats d'une longue série de pressions et demandes émanant des syndicats européens pour être mieux représentés dans la CE et développer une série d'initiatives visant à créer une politique sociale commune pour l'Europe dans le domaine de l'emploi et de la formation professionnelle.

(1) L'auteur remercie Lorenzo Mechi et Francesco Petriani de l'université de Padoue pour les documents trouvés à l'IISH Amsterdam.

(2) Pour une analyse du débat historiographique sur la politique sociale européenne, voir Geyer, 2000; Hantrais, 2000; Kleinman, 2001; Kowalsky, 2000; Ivor et Springer, 2001; Vandamme (dir.), 1984.



dérait le développement d'une politique européenne de l'emploi comme l'instrument nécessaire pour résoudre le problème du chômage, particulièrement grave dans le Mezzogiorno.

Les rares paragraphes du traité sur la libre circulation des travailleurs dans la communauté, l'institution d'un Fonds social européen et des mesures spécifiques pour garantir l'égalité des salaires entre les hommes et les femmes, constituaient une concession des gouvernements européens aux fortes pressions exercées par les représentants italiens lors des négociations de Val Duchesse. Cependant, les nations européennes gardaient le contrôle et la gestion sur le plan national des aspects sociaux du processus d'intégration économique, privilégiant la signature d'accords bilatéraux plutôt que le développement d'une politique pour l'emploi dans le cadre communautaire. D'autre part, le traité ne prévoyait aucun mécanisme d'intervention politique: l'article 118 se contentait de confier à la Commission le rôle d'«encourager une étroite collaboration» entre les États membres, grâce à des analyses, consultations et avis sur les problèmes de l'emploi, du droit du travail, des conditions de travail, de la formation professionnelle et des systèmes de sécurité sociale (Dølvik, 1999, p. 99), en laissant à l'instance européenne la liberté d'initiative et au gouvernement le plein contrôle des politiques sociales.

Si au cours des années 1960 les questions sociales n'ont pas été complètement oubliées, notamment grâce à la Commission et au Comité économique et social (CES), qui insistaient beaucoup pour que soit engagée une politique sociale communautaire, la composante sociale du processus d'intégration était écrasée par les intérêts dominants de la France et de l'Allemagne visant à régler la PAC et le libre échange des biens industriels, selon le principe de la «synchronisation» qui, de fait, institutionnalisait un «donnant-donnant» permanent. Il suffit de se souvenir que les règlements relatifs à la libre circulation des travailleurs n'ont été mis en œuvre qu'en 1968, grâce aux efforts du Commissaire italien Lionello Levi Sandri, auteur du règlement 1612/68 sur la libre circulation des travailleurs, et que le Fonds social européen, actif depuis 1960, n'avait disposé au cours de ses dix premières années d'activité que d'un financement très modeste, quelque 420 millions d'écus des-

tinés pour l'essentiel à l'Italie. Les syndicats européens critiquaient vivement l'activité du Fonds, comme le montre un mémorandum rédigé en octobre 1969, à la veille de la première réforme du Fonds, qui mettait l'accent sur le caractère limité des interventions: «L'automatisme de ses interventions, la rigidité de sa structure, la complexité de son mécanisme, les retards provoqués par les critères de remboursement a posteriori ont, entre autres, conduit à l'émission de interventions du Fonds, sans qu'il soit possible de coordonner celles-ci dans une perspective communautaire» (IISH, 1969).

Le faible intérêt des bâtisseurs de la Communauté pour la composante sociale de la construction européenne se reflétait tant par l'exclusion des syndicats des négociations pour la signature du traité de Rome, malgré leurs demandes permanentes et fermes de participation (IISH et al., 1955; Barnouin, 1986; Ciampani, 1995b; Dølvik, 1999; Pasture, 2001), que par le rôle effectif de l'instance chargée de devenir le porte-parole des partenaires sociaux à Bruxelles: le Comité économique et social (CES), un organe consultatif qui n'avait obtenu le droit d'initiative qu'en 1972 (Varsori, 2000). De leur côté, les syndicats européens ne pouvaient se contenter du rôle étroit octroyé par les traités de Rome aux forces sociales, dans les limites d'une consultation qui pouvait difficilement apparaître comme un moyen de participer activement à la construction européenne.

Les organisations syndicales ont demandé à de nombreuses reprises à être représentées à l'intérieur de la Commission ou du Conseil d'administration de la Banque européenne d'investissement, sans cependant obtenir de réponse. En 1964 le Vice-Président de la Commission, Sicco Mansholt, à l'occasion d'une rencontre avec le comité exécutif du Secrétariat syndical européen (3), rappelait sa ferme opposition à l'institutionnalisation de la coopération avec le mouvement syndical et sa préférence pour les contacts informels, qu'il considérait comme plus fructueux (4).

Jusqu'en 1967, le dialogue social communautaire s'est développé exclusivement au sein des Comités consultatifs chargés d'aider la Commission à traiter les différentes problématiques concernant le monde du travail, dont un comité consultatif sur la formation professionnelle créé en 1963 et quelques comités paritaires composés de re-



présentants des syndicats et des employeurs (Degimbe, 1999, p. 114).

Les raisons de ce refus étaient diverses: à côté de la volonté de la Commission de garder le contrôle sur le développement encore embryonnaire de la politique sociale, se posait le problème de la représentativité réelle du Secrétariat syndical européen. Les fractures existant entre les syndicats, reflets des divisions et tensions provoquées par la guerre froide (il suffit de penser aux scissions de la CGT en France et la CGIL en Italie), mais aussi des approches et des politiques profondément diverses des différentes fédérations, avaient affaibli l'impact et l'image des forces sociales en Europe. Leurs programmes et politiques n'étaient pas les mêmes, comme le montre la crainte avec laquelle au cours des années 1960 les syndicats du nord de l'Europe abordaient les thèmes liés à l'harmonisation sociale, en invoquant une dégradation des conditions de travail et un abaissement aux niveaux italiens.

Par ailleurs, ni les syndicats chrétiens, ni les organisations communistes, la Confederazione Generale Italiana del Lavoro (CGIL) et la Confédération générale du travail (CGT), n'appartenaient à l'International Confederation of Free Trade Unions (ICFTU), l'organisation internationale créée en 1949 à la suite de la scission des mouvements syndicaux anticommunistes de la World Federation of Trade Unions, ou Fédération syndicale mondiale (WFTU ou FSM) ⁽⁵⁾. En particulier, les organisations communistes avaient développé une attitude très critique sur la construction européenne, considérée, selon un réflexe issu de la guerre froide, comme un outil de l'impérialisme américain; ce n'est qu'au cours des années 1960 qu'ils ont lentement modifié leur approche, après la création d'un Comité permanent à Bruxelles en 1966 ⁽⁶⁾. Ajoutons que l'organisation la plus puissante d'Europe, le TUC britannique, s'était montrée, conformément à la position adoptée par le gouvernement de Londres, très sceptique face à la construction européenne depuis la création de la CECA (De-laney, 2002).

À cette multitude de voix syndicales s'ajoutait le désintérêt relatif des employeurs pour une coopération plus étroite avec les syndicats, démontré par le fait que jusqu'en 1967, l'UNICE refusait de rencontrer officiellement les représentants des travailleurs, préférant des canaux plus directs et infor-

mels pour exercer son activité de lobbying (Segreto, 2000).

Jusqu'aux années 1970, les maigres résultats obtenus sur le plan européen et les difficultés rencontrées pour définir une position commune face à la politique communautaire ont poussé les syndicats européens à utiliser des canaux plus traditionnels, nationaux notamment, pour défendre leurs revendications et leur place. Tout en souhaitant être représentés à Bruxelles, les syndicats européens ont joué un rôle plus symbolique et de représentation qu'un rôle réel, accordant la priorité aux initiatives nationales et considérant l'harmonisation des conditions de vie et de travail comme un obstacle au progrès social (Pasture, 2001, p. 97). En dépit de ces observations, il faut considérer que cette première expérience de syndicalisme en Europe n'a pas été négative, à la fois parce qu'elle a permis aux syndicalistes de se confronter à des expériences diverses de leur expérience nationale, dans un premier processus de formation «européen», et parce qu'elle a constitué une occasion d'entrer en contact avec des personnalités politiques influentes telles que Jean Monnet, qui avait voulu faire entrer dans son propre comité d'action de nombreux représentants du monde du travail.

La relance de la politique sociale à la fin des années 1960

Le Sommet de La Haye de 1969, et notamment le plan Werner de 1970 pour la réalisation de l'Union économique et monétaire, représente un tournant pour les intérêts des partenaires sociaux et le progrès de la politique sociale en Europe ⁽⁷⁾.

Au cours de la conférence qui a marqué le passage de l'Europe à «Six» à l'Europe à «Neuf» avec l'entrée dans la CEE de la Grande-Bretagne, de l'Irlande et du Danemark, et qui constituait la première tentative de promouvoir une Union économique et monétaire, le chancelier allemand Willy Brandt mettait l'accent, de manière encore très globale, sur la nécessité de faire participer plus activement les groupes sociaux à la construction européenne. Dans plusieurs de ses points, le plan Werner soulignait la nécessité d'engager le dialogue avec les partenaires sociaux, condition nécessaire pour une réalisation efficace de l'Union monétaire ⁽⁸⁾.

⁽⁵⁾ Le Secrétariat syndical européen avait été créé en 1958 par la CISL. Il répondait à la nécessité pour les syndicats européens anticommunistes de coordonner leurs initiatives face aux institutions communautaires et de faire progresser l'initiative syndicale. Il s'est ensuite successivement appelé Confédération européenne des syndicats libres (CESL), avec la participation des syndicats scandinaves et anglais et, en 1974, après l'adhésion du syndicat chrétien et de la CGIL italienne, Confédération européenne des syndicats (CES).

⁽⁶⁾ La rencontre entre Sicco Mansholt et les syndicalistes est citée dans Guasconi, 1998/1999, p. 249.

⁽⁷⁾ Pour une analyse du débat historiographique sur la scission de l'organisation internationale WFTU, voir Antonioli et al., 1999; Carew, 1987; Carew et al. (dir.), 2000; Macshane, 1992.

⁽⁸⁾ Sur la position de la CGIL quant à la construction européenne, voir Galante, 1988; Maggiorani, 1998.



La première réforme du Fonds social européen est intervenue en 1971 et, l'année suivante, les chefs d'État et de gouvernement, réunis au Sommet de Paris, affirmaient solennellement qu'«une action vigoureuse dans le domaine social revêt pour eux la même importance que la réalisation de l'Union économique et monétaire» (Archives nationales, 1972) et chargeaient la Commission de rédiger un programme d'action sociale à mettre en œuvre en 1974, concentré sur trois grands objectifs: plein emploi et meilleur emploi, amélioration des conditions de vie et de travail et participation accrue des travailleurs aux décisions économiques et sociales de la Communauté.

Quelles étaient les raisons de ce regain d'intérêt des institutions et des gouvernements européens pour la promotion du dialogue avec les forces sociales et le développement d'une politique sociale européenne ?

(a) les mouvements de protestation de mai 1968, qui avaient mis en évidence dans différents pays d'Europe l'émergence de nouvelles exigences et de nouveaux acteurs sociaux;

(b) la crise économique progressive, notamment suite au choc pétrolier suivant la guerre du Yom Kippour de 1973, avait touché toutes les nations européennes, mettant fin à la période de forte croissance économique de l'après-guerre et des années 1960. Cette crise faisait passer à l'avant-plan les problèmes liés au chômage, incitant fortement les gouvernements européens à renouveler le dialogue avec les partenaires sociaux, et en premier lieu avec les syndicats, dont le rôle apparaissait (il suffit de penser à l'Italie de l'automne chaud de 1969) comme sensiblement renforcé;

(c) l'élargissement proche de la Communauté aux pays qui avaient déposé une demande d'adhésion suscitait le problème de l'harmonisation des traditions et politiques sociales profondément diverses entre elles dans des pays qui, comme la Grande-Bretagne, vivaient un déclin dramatique de leur industrie, et faisait ressentir la nécessité de construire un espace social européen à côté de la dimension strictement économique de l'intégration;

(d) le rôle joué par les partenaires européens comme l'Italie dans la promotion d'une politique sociale communautaire, non plus ba-

sée sur la libre circulation des travailleurs, en tant qu'instrument pour résoudre le problème des régions déprimées telles que le Mezzogiorno;

(e) enfin, le renforcement sur le plan international des syndicats, que traduit en 1973 la création de la Confédération européenne des syndicats (CES), dont faisaient partie les organisations scandinaves, le syndicat britannique, les organisations chrétiennes et, après une longue lutte interne et grâce au soutien de la CISL et de la UIL, la CGIL. La naissance de la CES constituait un véritable tournant pour la représentation des syndicats face aux institutions communautaires, puisqu'elle mettait fin aux divisions qui avaient émaillé l'histoire du mouvement syndical après la Seconde Guerre mondiale, et lui permettait de devenir un interlocuteur social des institutions européennes. Si au début la CES était un simple organisme de liaison et un instrument de lobbying à Bruxelles entre les mains des syndicats, elle comptait déjà en 1974 dix-sept syndicats et représentait près de 36 millions de travailleurs. Il était donc évident que «compte tenu du passé de division et de rivalité au sein du mouvement ouvrier, l'établissement d'une association régionale de syndicats, comprenant des syndicats de tous les pays d'Europe de l'Ouest, la plupart des orientations idéologiques et plusieurs internationales syndicales mondiales, représentait un progrès considérable» (Dølvik, 1999, p. 174).

La première Conférence tripartite de 1970 sur l'emploi et le problème de la formation professionnelle

La grave perspective d'une crise de l'économie et du marché de l'emploi en Europe a suscité un regain d'intérêt de la part des institutions européennes pour les questions sociales et l'emploi.

En avril 1970, s'est tenue à Luxembourg la première Conférence tripartite sur l'emploi, avec la participation des représentants des syndicats et des employeurs, de la Commission et des ministres du travail des Six. Dans le mémorandum soumis par les syndicats européens au Conseil des ministres le 25 mars 1970, les organisations soulignaient la nécessité de développer une politique européenne de l'emploi, dont l'objectif devait être de «promouvoir la création d'emplois dans les régions où existent des excédents de main-d'œuvre et encourager

(*) Sur le Sommet de La Haye, voir Bitsch, 2001; Guasconi, 2003.

(*) Sur le plan Werner, voir Girault et Poidevin, 2002; Frank, 1995; Bosuat, 1995; Ludlow, 1982; Verdun, 2001; Werner, 1991; Wilkens, 1999.

(*) Dans un premier temps, les syndicats avaient demandé un comité permanent de l'emploi dans leur mémorandum sur la réforme du Fonds social européen (IISH, 1969).



les déplacements de main-d'œuvre de ces régions vers les secteurs les plus productifs et en expansion afin de faciliter ainsi l'ajustement entre l'offre et la demande d'emploi» et «amélioration de la formation et de l'orientation de la formation professionnelle des jeunes» (Conseil des ministres, 30567-b). Leur rapport demandait expressément la création d'un Comité permanent de l'emploi, dans le contexte de la réforme du Fonds social ⁽⁹⁾, composé de représentants des gouvernements, de la Commission et des partenaires sociaux. Ce Comité, disposant du droit d'initiative, devait organiser de manière plus efficace le marché du travail en mettant en place des services adéquats de formation professionnelle et en promouvant une meilleure utilisation des instruments administratifs existants, tels que le Fonds social et la Banque européenne d'investissement, grâce également à une meilleure coordination des comités travaillant dans le domaine de la formation professionnelle et de la libre circulation des travailleurs (Conseil des ministres, 30567-a).

Au cours de la Conférence, le débat s'est concentré sur la nécessité de changer l'approche et la politique de la Communauté face au problème de l'emploi. Une politique basée uniquement sur la libre circulation des travailleurs avait donné des résultats insuffisants et créé des déséquilibres régionaux, comme le montre le cas du Mezzogiorno en Italie ⁽¹⁰⁾. La Conférence abordait également le problème de la formation professionnelle, définie comme un «processus permanent» (Conseil des ministres, 30566) et instrument indispensable pour garantir la croissance économique et améliorer les perspectives des travailleurs. Le syndicat français Force ouvrière en particulier présentait un plan accepté comme base de débat (IISH, 1970), et le Conseil des ministres dans une note rédigée après la Conférence soulignait l'importance croissante de la formation professionnelle considérée comme un instrument utile pour mettre en œuvre une politique efficace pour l'emploi et comme la clé de nombreux problèmes économiques et sociaux (Conseil des ministres, 30541).

Tandis que le Conseil chargeait la Commission d'étudier le problème de la formation professionnelle, le Comité permanent sur l'emploi fut créé en décembre 1970, pour devenir un des premiers espaces du dialogue social européen et l'organisme à travers lequel les partenaires sociaux allaient cher-

cher à influencer le processus de décision communautaire. Dès la première réunion, tenue le 18 mars 1971 à Bruxelles, le syndicat allemand DGB soulignait l'importance d'inscrire la formation professionnelle parmi les priorités du Comité et proposait la création d'un institut européen chargé de la coordination, de la recherche et de la réalisation d'études techniques et pédagogiques dans les secteurs de la formation professionnelle et de l'emploi (IISH, 1971a). La Confédération européenne des syndicats libres (CESL), ancêtre de la CES, reprit cette proposition et la présenta officiellement au cours de la seconde réunion du Comité à Bruxelles le 27 mai. Comme l'indique le compte rendu de cette rencontre, rédigé par l'organisation syndicale: «Notre délégation a souligné la nécessité de dépasser le stade du choix de doctrines et de principes pour passer à la réalisation d'actions concrètes. La création d'un Institut européen pour l'étude scientifique de la formation professionnelle dont l'objectif serait l'intensification de l'information réciproque sur les expériences faites et les méthodes et programmes utilisés, a été demandée» (IISH, 1971b).

Les revendications des syndicats ne furent pas acceptées dans l'immédiat, en raison notamment d'un désintérêt contradictoire des organisations par rapport au Comité, dont témoigne le fait qu'aucun dirigeant de la CESL, ni son secrétaire général ni son président, n'avait assisté aux deux réunions. Cette attitude donnait une image très négative de la capacité des forces syndicales européennes de participer de manière appropriée à la promotion de la politique sociale communautaire, ce qui laissait penser que les organisations, bien que favorables à l'Europe, privilégiaient les initiatives nationales par rapport aux initiatives communautaires, avec des conséquences forcément négatives sur la crédibilité du mouvement syndical aux yeux du Conseil des ministres et des gouvernements. Ce comportement était lié tant au refus du Conseil des ministres de reconnaître un pouvoir contraignant aux décisions prises par le Comité (Degimbe, 1999) qu'à l'importance accrue accordée par les syndicats européens aux conférences tripartites auxquelles assistaient également les ministres de l'économie et des finances (Barnouin, 1986, p. 89).

⁽¹⁰⁾ Sur les débats menés lors de la Conférence sur l'emploi, voir Guasconi, 2003.



Les syndicats européens et la création du Cedefop

Le Sommet de Paris d'octobre 1972 représentait une autre impulsion pour la mise en œuvre d'une politique sociale européenne. Les chefs d'État et de gouvernement y soulignaient la nécessité de promouvoir «un action vigoureuse dans le domaine social» et invitaient la Commission, avec l'aide des autres institutions communautaires et des partenaires sociaux, à définir un programme d'action sociale, dont l'objectif était notamment de «mettre en œuvre une politique commune de formation professionnelle en vue d'atteindre progressivement ses objectifs et en particulier le rapprochement des niveaux de formation professionnelle, en créant notamment un centre européen de formation professionnelle» (IISH, 1974a), considéré comme étant «de la plus grande importance». Ce programme démontrait clairement que la politique sociale n'était plus simplement conçue comme un reflet du processus d'intégration économique, mais qu'elle devenait un objectif en soi, non sans risques et ambiguïtés, du fait qu'il était extrêmement difficile de distinguer précisément le secteur social du secteur économique.

L'invitation des chefs d'État et de gouvernement répondait à une demande explicite des syndicats européens, qui avaient rédigé en juin 1972 un mémorandum pour préparer le sommet dans lequel ils demandaient expressément que «les gouvernements et les institutions de la Communauté appuient concrètement la création d'un institut européen du travail destiné à former et à préparer les militants syndicaux à leur tâche de représentants des travailleurs face à la dimension européenne» et affirmaient, à propos de la formation professionnelle: «la formation permanente constituée, en même temps qu'une idée généreuse, une exigence fondamentale de notre temps» (IISH, 1972).

Malgré cette relance, le Conseil et la Commission s'étaient montrés d'une grande prudence sur de nombreux aspects de ce programme, et notamment concernant la création d'un Centre européen de formation professionnelle. Les syndicats communistes critiquaient vivement cette attitude, comme le montre une lettre envoyée par le Comité de la CGIL-CGT à Bruxelles au président de la CES, Victor Feather, en juin 1973. «Du côté gouvernemental - écrivaient les syndicats

- des réserves ont été exprimées sur les points les plus significatifs de projet de programme d'action soumis au débat, portant sur les mesures concernant l'emploi, les conditions de travail, la formation professionnelle, l'émigration... De là, il suffisait de créer l'incident pour éviter le débat, c'est chose faite avec le refus de la part du Conseil des ministres de tenir compte de certains avis émis par les organisations syndicales le plus représentatives» (IISH, 1973b).

De son côté, la CES réagissait à cet immobilisme en avançant de nombreuses propositions, dont l'organisation d'une Conférence sociale en mai 1973, nouveau lieu de confrontation avec la Commission et les gouvernements, dont l'objectif principal était de mettre en pratique une concertation effective avec les partenaires sociaux, en fixant ensemble les priorités du programme du Conseil des ministres (IISH, 1973a). C'était l'occasion de proposer à nouveau la création d'un institut européen pour la formation professionnelle, dont le rôle devait être de servir de canal d'information, de promouvoir l'harmonisation de la formation européenne et de mettre en œuvre des programmes pilotes visant à réduire les déséquilibres entre l'offre et la demande de travail.

En décidant de créer le Cedefop, les gouvernements européens ne se sont pas attardés sur des questions essentielles pour son fonctionnement, telles que la composition de ses organes de direction, son budget, ses fonctions et la participation des partenaires sociaux. Lors d'un débat très vif qui s'est tenu en juillet 1974 au cours d'une réunion du groupe social du Conseil des ministres, la délégation britannique exprimait de fortes réserves sur la création du Cedefop et la délégation allemande critiquait avec virulence la composition du Conseil d'administration, en soulignant que sur la base des propositions de la Commission, les partenaires sociaux, disposant de deux tiers des voix, pouvaient imposer leurs propres décisions aux autres membres (IISH, 1974a). Malgré diverses tentatives de la Commission pour défendre ses propositions, la délégation allemande exerça des pressions sur les autres partenaires pour modifier la composition du Conseil d'administration, afin d'assurer la majorité des voix aux gouvernements. Le Conseil d'administration était composé de neuf représentants des gouvernements, trois de la Commission, six des



syndicats et six des employeurs. Les modalités de désignation des représentants des partenaires sociaux firent également l'objet de litiges, les gouvernements français, irlandais et néerlandais s'opposant à des nominations par les syndicats et leur préférant des candidatures nationales (IISH, 1974b). Pour leur part, les syndicats accordaient une grande importance au fait de pouvoir contrôler la nomination du directeur, dont dépendait selon eux l'efficacité future du centre (IISH, 1974b).

Le 10 février 1975, le Conseil des ministres annonçait la création d'un Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (Cedefop), dont le siège était fixé à Berlin. Trois mois plus tard, le 26 mai, fut créée à Dublin la Fondation pour l'amélioration des conditions de vie et de travail.

Les premières années d'existence du Cedefop ne furent guère faciles. La plus grande partie de l'année 1976 fut consacrée au recrutement du personnel et à la rédaction du règlement intérieur, et ce n'est qu'au mois de décembre que le Cedefop organisait son premier séminaire à Zandvoort, sur le problème du chômage des jeunes. Les membres du personnel se plaignaient de leurs conditions de recrutement, qu'ils considéraient comme moins avantageuses que celles de la Communauté, et le premier Directeur, Karl Jørgensen, décida de démissionner. Malgré ces difficultés de démarrage, les syndicats se montrèrent particulièrement coopératifs pour promouvoir les activités du Centre. À preuve, la nomination du nouveau Directeur, Roger Faist, ex-secrétaire général de l'Union confédérale des ingénieurs et cadres (CFDT), proposé par la CES après un vote unanime. C'était là le résultat d'un accord informel conclu entre les syndicats et les associations des employeurs, l'UNICE, qui devait en échange obtenir le contrôle de la nomination du Directeur de la Fondation de Dublin, en laissant aux organisations syndicales la possibilité d'exercer leur influence sur les activités du Cedefop (IISH, 1975).

Conclusions

Maria Weber, syndicaliste allemande du DGB et membre du Comité économique et social (CES), promotrice active du Cedefop et Présidente de son Conseil d'administration en 1979, soulignait au cours d'une réunion des représentants syndicaux du Cedefop et de la Fondation de Dublin, à Düsseldorf en juin

1978, l'engagement des syndicats européens pour la promotion d'un dialogue social communautaire, notamment dans la formation professionnelle. Je voudrais dire – affirmait Maria Weber –, sans emphase aucune, que ce sont les représentants des travailleurs qui ont obtenu la création de ces trois organes pour une lutte de longue durée au niveau des comités consultatifs de la Commission, du Comité économique et social et par les négociations de la Confédération européenne des syndicats, trois organes qui sont d'une grande importance pour les travailleurs d'Europe [...] Ces institutions étaient nécessaires parce qu'il est apparu de plus en plus que l'administration des Communautés européennes n'était pas en mesure de remplir les tâches nécessaires avec l'efficacité et le succès voulus dans les différents domaines sociaux, en raison de sa structure et de son organisation, certes, mais aussi en raison du fait que ses effectifs en personnel au niveau des affaires sociales ont été sans cesse réduits, malgré les fusions EURATOM-CECA et CEE et malgré l'élargissement de la CEE à 9 États membres» (IISH, 1975).

Même si les résultats obtenus dans le domaine social au cours des années 1970 étaient encore embryonnaires, ces premiers pas ne doivent pas être sous-estimés pour toute une série de raisons: tout d'abord, la politique sociale entrainait de plain-pied dans l'agenda européen, même si au cours de ces années-là elle était plutôt synonyme de problématique de l'emploi et, en deuxième lieu, ce résultat constituait le point de départ du programme plus vaste promu par Jacques Delors au cours des années 1980, qui allait faire de la politique sociale l'un des principaux objectifs de la Communauté. Dans ce contexte, la création du Cedefop et la thématique de la formation professionnelle en Europe constituaient pour les syndicats un «cheval de bataille» utile pour promouvoir le dialogue avec les institutions communautaires et approfondir le débat sur divers aspects de la construction européenne, tels que l'emploi, le droit au travail, la sécurité sociale, les conditions de travail, la libre circulation des travailleurs, qui constituaient jusqu'alors des domaines réservés des gouvernements nationaux.



Bibliographie

Antonioli, M. et al. (dir.) *Le scissioni sindacali in Europa*. Pise: Franco Serantini, 1999.

Archives Nationales. Final declaration: Paris Summit, 19-21 October 1972. Paris: Archives nationales, 1972 (documents Georges Pompidou, Carton AG/53127).

Barnouin, B. *The European labour movement and European integration*. Londres: Frances Pinter, 1986.

Bitsch, M.T. *Le sommet de la Haye. La mise en route de la relance de 1969*. In Loth, W. (dir.) *Crises and compromises: the European Project 1963-1969*. Bruxelles: Peter Lang, 2001, p. 323-343.

Bossuat, G. Le président Georges Pompidou et les tentatives d'Union économique et monétaire. In Bernard J.R. et al. *Georges Pompidou et l'Europe: proceedings of the Colloquium held at the CNRS on 25-26 November 1993*. Bruxelles: Complexe, 1995, p. 405-447.

Carew A. et al. (dir.) *The International Confederation of Free Trade Union*. Berne: Peter Lang, 2000.

Carew A. *Labour under the Marshall Plan*. Manchester: University Press, 1987.

Ciampani, A. Il dilemma dell'Europa sindacale tra cooperazione e integrazione europea: l'Organizzazione Regionale Europea della Confederazione internazionale dei sindacati liberi. In Ciampani, A. (dir.) *L'altra via per l'Europa. Forze sociali e organizzazione degli interessi nell'integrazione europea (1945-1957)*. Milan: Franco Angeli, 1995.

Ciampani, A. (dir.) *L'altra via per l'Europa. Forze sociali e organizzazione degli interessi nell'integrazione europea (1945-1957)*. Milan: Franco Angeli, 1995.

Ciampani, A. *La politica sociale nel processo di integrazione europea*. Europa/Europe, 2001, n° 1, p. 120-134.

Conseil de l'Union européenne. The Council's conclusions on adult vocational training as one of the means of an active employment policy: Annex II, 20.11.1970 (dossier d'archives 30541).

Conseil de l'Union européenne. Extract from the draft minutes of the Tripartite Conference on the problems of employment, Luxembourg, 27-28.4.1970 (dossier d'archives 30566).

Conseil de l'Union européenne. Tripartite Conference on Employment: extract from draft minutes of the 113th meeting of the Council held in Brussels on 25-26.5.1970, p. 8-9 (dossier d'archives 30567-a).

Conseil de l'Union européenne Tripartite Conference on Employment. ICFTU's proposals and observations for the Conference on problems of employment, p. 5., 25.03.1970 (dossier d'archives 30567-b).

Degimbe, J. *La politique sociale européenne du traité de Rome au traité d'Amsterdam*. Bruxelles: ISE, 1999.

Delaney, E. The Labour Party's changing relationship to Europe. *Journal of European Integration History*, 2002, vol. 8, n° 1, p. 121-138.

Dølvik, J.E. *An emerging island? ETUC: social dialogue and the Europeanisation of the Trade Unions in the 1990s*. Bruxelles: ISE, 1999.

Frank, R. Pompidou, le franc et l'Europe. In Bernard, J.R. et al. *Georges Pompidou et l'Europe: compte rendu du colloque tenu au CNRS les 25-26 novembre 1993*. Bruxelles: Complexe, 1995, p. 339-369.

Galante, S. *Il partito comunista italiano e l'integrazione europea. Il decennio del rifiuto*. Padoue: CEDAM, 1988.

Geyer, R. *Exploring European social policy: an explanation*. Malden: Blackwell, 2000.

Girault, R.; Poidevin, R. (dir.). *Le rôle des ministères des Finances et des ministères de l'Économie dans la construction européenne: 1957-1978: actes du colloque tenu à Bercy les 26, 27 et 28 mai 1999*. Paris: CHEFF, 2002.

Guasconi, M.E. Il sindacato e l'Europa: la politica della CISL e della UIL nei confronti del processo di integrazione europea attraverso le carte del Segretariato Sindacale Europeo (1958-1964). *Storia delle Relazioni Internazionali*, 1998/1999, n° 1/2, p. 233-250.

Guasconi, M.E. *Il Vertice dell'Aja del 1969 e il rilancio della costruzione europea*. Florence: Polistampa, 2003.

Guasconi, M.E. Paving the way for a European social dialogue: Italy, the trade unions and the shaping of a European social policy after the Hague Conference of 1969. *Journal of European Integration History*, 2003, vol. 9, n° 1, p. 87-110.

Hantrais, L. *Social policy in the European unions*. Londres: Macmillan, 2000.

International Institute of Social History - IISH. *Preliminary report on problems of European social integration, 4-5.1.1955* (documents CISL, ERO, dossier 1300).

International Institute of Social History - IISH. *Memorandum on the European Social Fund, 29.10.1969* (dossier CES 1492).

International Institute of Social History - IISH. *Critical note on government papers presented by the governments to the Conference on employment problems, 15.4.1970* (document CES).

International Institute of Social History - IISH. *DGB union report on the first meeting of the Committee on Employment*. Bruxelles, 18.3.1971a (dossier CES 1817).

International Institute of Social History - IISH. *Meeting of the Executive Committee*. Bruxelles, 9.7.1971b (dossier CES 1816).

International Institute of Social History - IISH. *Preparation of the ECFTU position on the summit meeting*. Bruxelles, 28.6.1972 (dossier CES 1817).

International Institute of Social History - IISH. *Social conference, introductory notes, 16.2.1973a* (dossier CES 1879).

International Institute of Social History - IISH. *Letter from P. Calderara and G. Meroni to Victor Feather, 21.6.1973b* (dossier CES 1268).

Mots clés

Case study,
EU labour market,
European Centre for the Development of Vocational Training,
labour relations,
social policy,
trade unions' role



International Institute of Social History - IISH. *Meeting of the Working Party on social questions. Proposed Council regulation setting up a European Centre for the development of vocational training, 3.7.1974a* (documents CES).

International Institute of Social History - IISH. *Letter from J. Kulakowski, secretary of ETUC, to all member organisations, 18.11.1974b* (dossier CES 1476).

International Institute of Social History - IISH. *Letter from J. Kulakowski, secretary of ETUC, to all the member organisations, 3.9.1975* (documents CES).

International Institute of Social History - IISH. *Working meeting of union representatives, Bruxelles, 1-2.6.1978* (documents CES).

Ivor, R.; Springer, B. *Social policy in the European Union: between harmonization and national autonomy.* Boulder: Lynne Rienner, 2001.

Kleinman, M. *A European welfare state? European Union social policy in context.* New York: Palgrave, 2001.

Kowalsky, W. *Focus on European social policy.* Bruxelles: ISE, 2000.

Ludlow, P. *The making of the European monetary system.* Londres: Routledge, 1982.

Macshane, D. *International labour and the origins of the Cold War.* Oxford: Clarendon Press, 1992.

Maggiorani, M. *L'Europa degli altri: comunisti italiani e integrazione europea (1957-1969).* Rome: Carocci, 1998.

Mechi, L. *Una vocazione sociale? l'azione dell'Alta Autorità della CECA a favore dei lavoratori sotto le presidenze di Jean Monnet e di René Mayer. Storia delle Relazioni Internazionali, 1994/1995, vol. 10-11, n° 2, p. 147-183.*

Pasture, P. The flight of the Robins: European trade unionism at the beginnings of the European integration process. In de Wilde, B. (dir.) *The past and future of international trade unionism*, 2001, p. 80-103.

Segreto, L. Gli imprenditori europei e il CES. In Varsori, A. (dir.) *Il Comitato Economico e Sociale nella costruzione europea.* Venise: Marsilio, 2000, p. 139-154.

Vandamme, J. *Pour une nouvelle politique sociale en Europe.* Paris: Economica, 1984.

Varsori, A. (dir.) *Il Comitato Economico e Sociale nella costruzione europea.* Venise: Marsilio, 2000.

Varsori, A. *L'Italia nelle relazioni internazionali dal 1943 al 1992.* Rome-Bari: Laterza, 1997.

Varsori, A. *La questione europea nella politica italiana.* Studi Storici, 2001, vol. 4, p. 955-971.

Verdun, A. The political economy of the Werner and Delors Report. In Magnusson, L.; Strath, B. (dir.) *From the Werner Plan to the EMU: in search of a political economy for Europe.* Bruxelles: Peter Lang, 2001, p. 73-82.

Werner, P. *Union économique et monétaire. Les avatars du rapport Werner.* Bruxelles: Éditions Saint Paul, 1991.

Wilkens, A. Ostpolitik, Westpolitik and the project of the economic and monetary union. *Journal of European Integration History*, 1999, vol. 5, n° 1, p. 73-102.



**Antonio
Varsori**



Cet article, largement basé sur des archives, examine la création du Cedefop et l'évolution de ses activités jusqu'à son transfert à Thessalonique au milieu des années 1990. Dans ce contexte, il aborde en premier lieu les prémises d'une politique européenne en matière de formation professionnelle, à partir de la CECA et des premiers pas effectués au cours des années 1960 dans ce domaine par la CEE. Il se concentre ensuite sur le processus de décision qui a conduit à la création du Cedefop par la Communauté européenne, les événements qui ont marqué la vie du Centre, sa structure organisationnelle et ses objectifs, ainsi que ses relations avec les partenaires sociaux, les organisations nationales et les instances communautaires. Son histoire s'inscrit dans celle plus vaste de l'intégration européenne, et notamment du développement de l'action communautaire dans le domaine de la formation professionnelle.

(1) Ces archives sont les suivantes:
a) les Archives historiques des Communautés européennes auprès de l'Institut universitaire européen de San Domenico di Fiesole (Florence);
b) les archives du Cedefop (Thessalonique);
c) les archives de l'Institut international d'histoire sociale (Amsterdam);
d) les archives de la Commission, du Conseil et du Comité économique et social européen (Bruxelles).

(2) Cette étude a été possible notamment grâce à la coopération d'une série d'institutions et de personnes, parmi lesquelles il faut remercier en premier lieu le Cedefop et tous ceux qui, en son sein, ont apporté une

Le rôle de la formation et de l'enseignement professionnels dans la politique sociale européenne et le Cedefop

Introduction

En 2001, sous l'égide et avec le soutien du Cedefop ainsi qu'en collaboration avec les Archives historiques des Communautés européennes (IUE), un groupe de chercheurs de l'université de Florence dirigés par l'auteur lançait un projet de recherche sur les politiques de formation professionnelle dans le contexte de la construction européenne. Dans ce cadre était menée une enquête minutieuse auprès d'une série de bibliothèques, dont celle du «Centre européen pour le développement de la formation professionnelle», mais aussi auprès de diverses archives européennes (1). Sur la base de ces recherches et du matériel étudié, l'attention s'est concentrée sur un certain nombre de thèmes et d'éléments particulièrement importants:

- a) le rôle joué par la formation professionnelle au cours des premières phases du processus d'intégration européenne (depuis le Plan Schuman jusqu'au début des années 1960),
- b) les développements les plus significatifs des politiques communautaires en matière de formation professionnelle entre la fin des années 1960 et le début des années 1970,
- c) le rôle joué par le Comité économique et social (CES), ainsi que par la Commission et le Conseil dans la création du «Centre européen pour le développement de la formation professionnelle» (CEDEFOP),

d) l'influence exercée par certains partenaires sociaux dans le développement des politiques communautaires en matière de formation professionnelle,

e) les activités menées par le Cedefop depuis sa création jusqu'aux années 1990.

Ces thèmes ont fait l'objet d'une série d'études. Le présent essai tient compte des résultats généraux de la recherche, tout en se concentrant sur l'histoire du Cedefop, depuis sa création jusqu'aux années 1990 (2).

La formation professionnelle au cours des premières phases de la construction européenne jusqu'à la naissance de la CECA

Lorsque le processus de construction européenne débuta au cours de la seconde moitié des années 1940, une bonne partie des nations du vieux continent devaient faire face à de graves problèmes économiques et sociaux provoqués ou aiguisés par le conflit mondial récent: chômage élevé, manque de logements, problèmes de santé publique, nécessité de réformes radicales dans les systèmes éducatifs. Pour la plupart des leaders des pays européens, résoudre ces problèmes était une nécessité primordiale et certains États du continent s'engageaient à trouver une réponse cohérente et efficace dans le cadre national. À ce propos, que l'on pense simplement à l'engagement du nouveau gouvernement travailliste anglais arrivé au



pouvoir en été 1945 pour créer un «État-Providence» s'occupant des besoins du citoyen «du berceau à la tombe» (3). Cependant, si la construction d'un État social se traduisait tout d'abord par des politiques nationales, cette exigence se manifesta également au cours des premiers pas de l'intégration européenne. Dans certains points de leurs programmes, les mouvements européens nés au cours de la seconde moitié des années 1940 soulignaient l'importance de ce thème et proposaient des solutions pour les problèmes sociaux dans les projets qui allaient conduire à la naissance du Pacte de Bruxelles et du Conseil de l'Europe (Hick, 2000). Toutefois, la question sociale était souvent considérée comme relevant d'un processus plus vaste de reconstruction économique. Par ailleurs, il semblait possible d'apporter une réponse adéquate aux problèmes sociaux dans une perspective nationale; la formation professionnelle ne faisait pas exception et elle était considérée comme un élément d'une réforme plus vaste des systèmes éducatifs et de l'organisation des marchés de l'emploi. Dans ce contexte, une exception s'est fait jour: la position italienne. L'Italie de l'après-guerre, parmi les nombreux et graves problèmes qu'elle avait à affronter, devait faire face à un problème économique et social d'ampleur: l'existence d'un fort surplus de main-d'œuvre, en particulier dans les régions arriérées et pauvres du Mezzogiorno; l'émigration représentait - et représente encore - un des rares remèdes efficaces à ce problème. Dans ce cadre, les autorités italiennes concentraient leur attention sur l'Europe, car elles estimaient que le processus d'intégration pourrait permettre d'ouvrir aux chômeurs italiens les marchés de l'emploi de l'Europe occidentale; or, dans ce contexte, la question de la formation professionnelle ne pouvait être ignorée, même si les initiatives gouvernementales manquaient souvent d'efficacité et que ce problème n'était abordé que dans une perspective nationale (Romero, 1991). Un autre aspect qui ne saurait être négligé était l'influence exercée par le Plan Marshall non seulement dans le domaine économique, mais aussi sur bien d'autres plans: l'accent mis sur les nouvelles formes de relations industrielles, ainsi que sur la modernisation, soulignant d'un côté le rôle des forces économiques et sociales dans la construction d'une société prospère et, de l'autre, l'occasion de mettre en place une formation professionnelle mise à jour pour permettre à la main-d'œuvre de s'adapter à un système économique moderne pre-

nant les États-Unis comme point de référence. À ce propos, un rôle important fut joué par le Productivity Programme (Carew, 1987). Comme l'affirme David Ellwood: «... ce qui comptait avant tout était la consommation collective et l'amélioration du logement, de l'éducation, de la sécurité dans le travail, du système de retraite et de santé, mis à mal par la guerre. La réalisation de ces objectifs et l'équilibre économique devaient être assurés par les «contrats sociaux» apparus à peu près partout au cours de ces années. Impliquant des négociations permanentes entre les gouvernements, les employeurs et des syndicats de nature clairement «corporatiste», ces dispositions marquaient le long boom économique de l'Europe occidentale et apparaissaient comme un élément indispensable dans la mise en place des économies mixtes de l'après-guerre (Ellwood, 1992). Même si le Plan Marshall visait à encourager des formes de coopération étroite entre les pays d'Europe, ses implications les plus importantes sur les sociétés d'Europe occidentale s'exprimaient principalement dans un contexte national, et le résultat le plus important des initiatives mises en place dans le cadre du «Programme de reconstruction européenne» de la seconde moitié des années 1940, à savoir l'OCDE, finissait par représenter un instrument pour la réalisation d'une coopération intergouvernementale faible, sans la moindre tentative sérieuse de créer un modèle social européen (4).

Comme on le sait, le Plan Schuman lancé en mai 1950 constituait le véritable point de départ du processus d'intégration européenne, ne serait-ce que parce qu'il privilégiait une approche fonctionnaliste et la supranationalité (5). Il devait en effet conduire aussi à la mise en place d'une première politique sociale européenne accordant un certain rôle à la formation professionnelle. Lorsque les autorités françaises formulèrent le projet d'une communauté intégrée dans le secteur du charbon et de l'acier, Jean Monnet et ses collaborateurs se rendirent compte qu'un tel organisme aurait un grand impact non seulement sur la production et l'avenir de ces industries, mais aussi sur la vie de milliers de travailleurs du charbon et de l'acier. Afin de réaliser le Plan Schuman, il était donc judicieux de s'appuyer sur un vaste consensus entre les travailleurs dont la situation allait être fortement influencée par les décisions de la future Haute Autorité. Monnet et Schuman ne pouvaient ignorer

aide souvent précieuse, en particulier le Directeur du Centre M. J. van Rens, le Directeur adjoint M. S. Stavrou, MM. Wollschläger, Willem, Peterson et Nilsson. Mentionnons également les Archives historiques des Communautés européennes, et particulièrement M. J.-M. Palayret, le personnel de l'Institut international d'histoire sociale d'Amsterdam, celui des archives de la Commission, du Conseil et du Comité économique et social, et tout spécialement M^{me} J. Collonval et M. J.-M. Libert. Les résultats de la recherche sont présentés dans le volume *The Development of VET in the Context of the Construction of the EC/EU and the Role of Cedefop* publié par l'OPOCE de Luxembourg.

(3) Sur l'importante expérience travailliste visant la création d'un «État-Providence», voir, par exemple, P. Addison, 1975; K. O. Morgan, 1984; A. Marvick, 1982. Plus généralement, voir F. A. Ritter, 2003; G. Silei, 2000.

(4) Sur le Plan Marshall et l'OCDE, voir, par exemple, A. S. Milward, 1984; R. Girault et M. Levy-Leboyer (dir.), 1993.

(5) Sur le plan Schuman, voir en particulier D. Spierenburg et R. Poidevin, 1993; R. Poidevin (dir.), 1986 et K. Schwabe (dir.), 1988.



l'atmosphère lourde de la guerre froide et la forte opposition aux projets en faveur de l'Europe des partis communistes et des syndicats contrôlés par les communistes. Tant en France qu'en Italie, le mouvement des travailleurs était traversé par de graves fractures et les syndicats d'inspiration catholique et socialiste tentaient de faire comprendre aux travailleurs que leurs intérêts n'étaient pas défendus seulement par les organisations communistes⁽⁶⁾, tandis qu'en Allemagne de l'Ouest le mouvement syndical, bien que sur des positions anticommunistes, était influencé par le SPD qui s'était exprimé en termes critiques sur le Plan Schuman (Ciampani, 1995; 2001). Ainsi, Monnet décida-t-il de faire participer quelques leaders syndicaux aux négociations de Paris et certains articles du traité instituant la CECA, signé en 1951, prévoyaient la mise en œuvre d'une action sociale par la Communauté, même si certaines clauses étaient plutôt vagues. Lorsque la Haute Autorité prit ses fonctions en été 1952, Monnet était conscient que la CECA allait devoir instaurer des rapports étroits et constructifs avec les partenaires économiques et sociaux, y compris les syndicats non communistes, et qu'il ne deviendrait possible d'obtenir un vaste consensus parmi les travailleurs du charbon et de l'acier sur la nouvelle communauté qu'à condition que cette dernière engage des politiques nouvelles et efficaces dans le domaine social.

En premier lieu, la CECA commença par souligner la question de la représentation. Dans ce contexte, deux leaders syndicaux, le Belge Paul Finet et l'Allemand Heinz Potthoff devinrent membres de la Haute Autorité, qui promut par ailleurs la création d'un comité consultatif devant être composé de représentants des organisations des employeurs, des syndicats et des associations des consommateurs, ainsi que des «commerçants» (Mechi, 2000).

En ce qui concerne les politiques sociales, la Haute Autorité prit diverses initiatives: a) lancement de projets pour la construction de milliers de nouveaux logements pour les travailleurs des secteurs du charbon et de l'acier, b) mise en route d'études en vue d'améliorer la sécurité et les conditions de travail, c) enfin, et ce n'est pas le moins important, adoption de dispositions en faveur des travailleurs qui perdraient leur emploi suite aux décisions de la Haute Autorité. Dans ce contexte, la CECA mit en place des

financements pour replacer la main-d'œuvre en surnombre et la formation professionnelle fut considérée comme l'un des instruments les plus efficaces à cette fin (Mechi, 1994/1995; 2003).

Les traités de Rome et les premiers pas d'une politique communautaire dans le domaine de la formation professionnelle

Si les initiatives de la CECA sont généralement considérées comme un important pas en avant pour le développement d'une politique sociale européenne dans le cadre de laquelle la formation professionnelle joua un rôle significatif, la création de la CEE et ses premières actions semblent constituer une situation bien différente. Les leaders politiques, les diplomates et les experts qui jouèrent un rôle de premier plan dans les négociations qui allaient conduire à la signature des traités de Rome repoussèrent les propositions de Monnet et les pressions exercées par les forces syndicales pour obtenir une participation des partenaires économiques et sociaux à l'élaboration du texte des traités (Varsori, 1995; 1999). Ils manifestèrent une attitude très prudente face à l'approche supranationale et à la mise en œuvre de politiques européennes, à l'exception de la création d'une union douanière efficace pour les produits industriels et agricoles. Une fois de plus, l'Italie constitua un cas à part: du fait de son retard, de sa faiblesse économique et de la persistance de la question méridionale, les délégués italiens cherchèrent à intégrer dans le traité de la CEE diverses clauses prévoyant une certaine forme de politique sociale européenne. C'est ainsi que fut trouvé un accord interne sur quelques principes tels que la nécessité de résoudre le problème des déséquilibres régionaux, la future création d'un Fonds social européen, ainsi que d'une Banque européenne d'investissement. Par ailleurs, les partenaires de l'Italie acceptèrent le principe de la mobilité de la main-d'œuvre. Enfin, dans les phases finales de la négociation, et principalement à la suite des pressions exercées par divers syndicats, les «Six» abordèrent également la question de la représentation des forces économiques et sociales. Malgré la nette opposition de la délégation de l'Allemagne de l'Ouest, les traités de Rome prévoyèrent la constitution d'un Comité économique et social dépendant de la Commission et du Conseil et composé sur base tripartite par des re-

⁽⁶⁾ Sur les principaux syndicats européens en général, voir A. Maiello, 2002.



présentants des associations d'employeurs, des syndicats de travailleurs et des organisations des «intérêts divers». Néanmoins, le CES devait être un organe consultatif ne disposant pas du droit de prise d'initiatives autonomes (Varsori, 1995; 1999; 2000).

On affirme d'ordinaire qu'à partir de sa création en 1958 et jusqu'au début des années 1970, la CEE n'a pas mené de politique sociale effective. Ce n'est que partiellement vrai. La majorité des leaders des «Six» estimaient que les problèmes de nature sociale devaient être abordés dans une perspective nationale et au cours de ces années-là, les États membres de la Communauté créèrent ou renforcèrent des systèmes nationaux de prévoyance sociale (*Le politiche sociali in Europa*, Bologne, 1999). D'autre part, l'économie de l'Europe occidentale était marquée par une croissance forte et constante avec une situation de quasi-plein emploi qui finit par alléger les tensions sociales (voir, par exemple, D. H. Aldcroft, 1997). Et pourtant, la question sociale ne fut pas entièrement ignorée (au niveau général, voir J. Degimbe, 1999). Le CES lutta beaucoup pour être reconnu comme organisme indépendant en mesure d'influencer les décisions de la Commission et du Conseil; les représentants des syndicats y étaient particulièrement actifs et de nombreux appels furent lancés en faveur du développement par la Communauté d'une politique sociale efficace. Très rapidement, le CES manifesta un intérêt précis pour le lien existant entre travail et éducation et se concentra sur la question de la formation professionnelle conçue comme un instrument devant permettre d'améliorer les conditions de vie des travailleurs, de moderniser le système économique, de créer un lien plus étroit et efficace entre le marché du travail et les systèmes éducatifs. En outre, les autorités italiennes réaffirmèrent leur intérêt pour l'élaboration d'une forme de politique sociale européenne contribuant au développement de la péninsule, ainsi qu'à la solution des problèmes du Mezzogiorno et de l'émigration (voir Petrini, 2004). En 1960, la CEE créait le Fonds social européen (FSE), qui ne disposait cependant pour les dix premières années de son activité que de 420 millions d'unités de compte. En tout état de cause, il y a lieu de rappeler qu'une partie de ces fonds furent consacrés à des actions de formation professionnelle visant à aider les travailleurs sans emploi, même si c'était dans un contexte national et sans ap-

proche communautaire précise de la question de la formation professionnelle. En réalité, l'article 128 du traité CEE stipulait qu'il revenait au Conseil des ministres d'identifier certains principes en vue de la mise en œuvre d'une politique commune dans le secteur de la formation professionnelle contribuant au développement économique de la Communauté⁽⁷⁾. Les discussions commencèrent très rapidement sur la mise en œuvre de l'article 128 et, en mars 1961, le commissaire aux affaires sociales, l'Italien Lionello Levi Sandri, indiquait: «... que l'exigence d'une coordination des politiques de formation professionnelle se faisait sentir, non seulement au niveau communautaire, mais aussi à l'intérieur des différents pays disposant d'organes et d'administrations compétents en matière de formation professionnelle». Et il ajoutait: «... La Commission, en proposant un certain nombre de principes généraux destinés à guider la mise en œuvre de la politique commune de formation professionnelle, vise à donner une orientation uniforme au problème dans tous les pays membres»⁽⁸⁾. Dans ce contexte, la Commission pouvait compter sur le soutien décidé du CES, qui élaborait une série d'études sur la question⁽⁹⁾. Toutefois, ce n'est qu'en avril 1963 que le Conseil énonçait ces principes, qui restaient par ailleurs très vagues; ils ne clarifiaient pas les devoirs des États membres et de la Communauté et n'offraient pas de description détaillée des contenus d'une éventuelle formation professionnelle européenne. À la fin de 1963, la CEE n'en constituait pas moins un Comité consultatif pour la formation professionnelle composé de 36 membres (chaque délégation nationale étant constituée par six personnes, deux représentants des administrations, deux des syndicats et deux des organisations d'employeurs)⁽¹⁰⁾. Certains États membres, et en particulier l'Italie, espéraient que ce Comité consultatif allait pouvoir jouer un rôle significatif pour l'élaboration d'une action européenne efficace dans le secteur de la formation professionnelle⁽¹¹⁾. En effet, le Comité consultatif engagea des efforts pour lancer des initiatives précises et, par exemple en 1965, instituait un groupe de travail chargé d'identifier les principes dont devaient s'inspirer les experts de la formation professionnelle dans l'Europe des «Six» («formation des formateurs»)⁽¹²⁾. Au cours de la même année, la Commission envisageait une politique communautaire dans le secteur de la formation professionnelle en mettant particulièrement l'accent sur l'agricul-

(7) Il faut souligner qu'une politique européenne dans le domaine de la formation professionnelle n'était pas considérée comme un objectif autonome, mais comme un instrument du développement économique.

(8) Bruxelles Archives de la Commission (BAC), 173/95, 2828, Note d'information sur les travaux du Comité économique et social, 7.3.1961.

(9) Voir la documentation dans BAC 173/95, 2828.

(10) Journal officiel des Communautés européennes, 3090-3092/63, 30.12.1963.

(11) BAC 173/95, 2849, CEE, Le Conseil - proposition italienne, 9.7.1963; CEE, Commission Note pour les membres de la Commission, 12.11.1963.

(12) BAC 125/94, 361, CEE, Commission - Note d'information aux membres du groupe de travail «Formation des formateurs» du Comité consultatif pour la formation professionnelle, 28.9.1965.



ture: il ne faut pas oublier que ce n'est que quelques années auparavant que la CEE avait mis en place la PAC. Il est important de noter que la Commission comme le Comité consultatif proposaient une intégration accrue dans ce domaine et la réalisation d'études visant à favoriser une approche commune par les «Six» en matière de formation professionnelle ⁽¹³⁾. Cette opinion était partagée par les milieux politiques du Parlement européen et, à certaines occasions, l'assemblée de Strasbourg souligna la nécessité d'engager des contacts étroits entre les organismes nationaux soucieux de promouvoir la formation professionnelle ⁽¹⁴⁾. En réalité, de nombreux fonctionnaires de la Communauté semblaient convaincus qu'il était dans l'intérêt des «Six» de mettre en place une politique commune dans le domaine de la formation professionnelle, mais des idées claires manquaient, il semblait difficile d'identifier un cadre de référence conceptuel commun et, enfin, chaque État membre, à l'exception peut-être de l'Italie, préférait suivre une approche nationale.

Le tournant des années 1970 et la naissance du Cedefop

L'attitude de la CEE sur la question de la politique sociale et de la formation professionnelle évolua de manière radicale entre la fin des années 1960 et le début des années 1970, à la suite d'une série d'événements précis:

(a) le mouvement étudiant de mai 1968, qui s'exprima d'abord en France puis dans d'autres pays d'Europe, et qui fit apparaître de nouveaux besoins de nature sociale, ainsi que de nouveaux acteurs dans la société européenne (par exemple, la nécessité d'une profonde réforme du système éducatif et la prise en compte de la question du rapport entre éducation et marché de l'emploi, les revendications de certains groupes tels que les étudiants, les femmes, etc.);

(b) un rôle nouveau et plus actif des syndicats aux niveaux tant national qu'international (par exemple, le mouvement des travailleurs qui avait animé «l'automne chaud» en 1969 en Italie, la décision prise par certains syndicats d'inspiration communiste de participer aux dynamiques communautaires, la constitution en 1973 de la Confédération européenne des syndicats, etc.) (Gobin, 1997);

(c) la crise économique qui frappait une grande partie des pays d'Europe occidentale au cours des années 1970, et en particulier après 1973 avec une forte augmentation du chômage;

(d) le premier élargissement de la CEE à des pays tels que la Grande-Bretagne et l'Irlande, dont certains secteurs étaient traditionnellement en retard sur le plan économique et social ou connaissaient des phénomènes dramatiques de désindustrialisation;

(e) les nouveaux efforts engagés en Italie pour aborder la question du Mezzogiorno avec l'aide de la Communauté européenne. Une des premières conséquences de ces développements fut le regain d'intérêt pour le dialogue social tripartite, désormais non seulement au niveau national mais aussi au niveau européen. En avril 1970 se tenait à Luxembourg la première conférence tripartite avec la participation des représentants des syndicats, des associations d'employeurs, de la Commission et des ministres du travail des «Six». À cette occasion, de nombreux délégués proposèrent la création d'un comité permanent pour l'emploi, qui allait effectivement voir le jour quelques mois plus tard. Dans ce contexte, le lancement d'une politique sociale européenne incluant la formation professionnelle devint un objet évident de débat à l'intérieur de la Communauté européenne (Guasconi, 2003).

Quelque temps auparavant, en été 1969, un éminent membre italien du CES, Marcello Germozzi, avait déjà proposé que le Comité économique et social s'occupe de la question de la formation professionnelle ⁽¹⁵⁾. Cette question était abordée en février 1970 par la section des affaires sociales du CES et, à cette occasion, divers membres du Comité proposaient que la Communauté crée un centre européen pour l'étude de la formation professionnelle. En particulier, la syndicaliste allemande Maria Weber expliquait cette proposition en termes très clairs: «... les activités de la Communauté en matière de formation professionnelle n'ont pas eu, au cours des dernières années, la même intensité et la même importance que les activités communautaires dans les autres domaines; or, la formation professionnelle est un élément déterminant, notamment en matière d'emploi. Certes, la Commission préconise l'harmonisation en matière de formation, mais il est difficile d'harmoniser ce que l'on connaît peu ou mal; dès lors, il est

⁽¹³⁾ BAC 174/95, 1045, CEE, Commission - Programmes d'action en matière de politique commune de formation professionnelle en général et dans l'agriculture - Communication de la Commission au Conseil, 15.5.1965; Comité consultatif pour la formation professionnelle, Avis sur le projet de «Programme d'action en matière de politique commune de formation professionnelle», 19.3.1965.

⁽¹⁴⁾ BAC 174/95, 1045, European Parliament Social Commission, Note doc V/SEC(65) 1355/fin, A. Sabatini, 21.12.1965.

⁽¹⁵⁾ Archives du Comité économique et social (ci-après ACES), 1223/1, lettre, M. Germozzi à M. Berns, 22.7.1969. Sur l'action du CES, voir en particulier la contribution de E. Dundovich, 2004.



important de créer un Institut européen qui, à l'image de ce qui se fait déjà dans certains États membres, (...) permettrait de réaliser une meilleure coordination entre les pouvoirs publics, les travailleurs et les employeurs ⁽¹⁶⁾». Par ailleurs, la nécessité de réaliser des études précises sur ce secteur était désormais ressentie avec force dans de nombreux pays de la Communauté, puisque la formation professionnelle était perçue comme un remède efficace à de nombreux problèmes économiques et sociaux (chômage, adaptation aux nouvelles technologies, relations différentes entre les groupes sociaux tels que les jeunes et les femmes et le marché de l'emploi); en outre, la formation professionnelle devait aller de pair avec la réforme des systèmes éducatifs et être abordée de manière scientifique, afin de donner davantage de poids à la recherche et à l'échange d'informations entre expériences diverses. Il faut rappeler à ce propos qu'en 1969, la République fédérale d'Allemagne avait créé le Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung, qui allait devenir une sorte de modèle ⁽¹⁷⁾. Pour sa part, le CES, notamment suite aux initiatives de Marcello Germozzi et de Maria Weber, poursuivait son action, qui finit par se traduire dans la proposition de création d'un institut européen de la formation professionnelle ⁽¹⁸⁾.

Entre-temps, entre novembre 1970 et juillet 1971, le Conseil lançait son projet de programme d'action dans le domaine de la formation professionnelle visant à réviser les principes élaborés en 1963. Suite à une décision du Conseil, la Commission était officiellement chargée d'élaborer une politique européenne en matière de formation professionnelle ⁽¹⁹⁾. La question était abordée, par exemple, à la fin de mai 1971 par le Comité permanent sur l'emploi; Maria Weber, qui était membre de cet organisme, confirmait que «... son organisation a souhaité, depuis longtemps, voir créer un Institut européen qui puisse promouvoir la recherche scientifique dans le domaine de la formation et constituer le cadre d'une collaboration fructueuse entre les institutions nationales. Le budget de la Communauté devrait pouvoir financer la création d'un tel Institut» ⁽²⁰⁾. Même si d'autres membres du Comité nourrissaient des visions plus prudentes, l'idée que la formation professionnelle devait devenir un thème d'étude et d'échange d'informations et d'expériences au niveau européen commençait à s'imposer, comme le montrent les résultats de diverses études

promues par la Commission en 1972; par exemple, dans un rapport consacré aux activités d'un groupe de réflexion créé par la Commission, l'expert français de ce Comité évoquait «la création d'un centre européen d'études et de recherche sur l'évolution des qualifications et des méthodes d'éducation et de formation professionnelle» ⁽²¹⁾. Malgré tout cela, la Commission adoptait une attitude très prudente et, dans un important document de fin octobre 1972 intitulé «Premières mesures en vue de la mise en œuvre d'une politique commune de formation professionnelle», la création d'un centre d'études européennes sur cette problématique était décrite comme un objectif lointain et encore vague ⁽²²⁾.

Le sommet de Paris de décembre 1972 avait donné un élan au développement d'une politique sociale européenne plus efficace. Pour la première fois, les leaders de l'Europe communautaire considéraient la mise en œuvre d'une politique sociale comme un objectif important, et la Commission était chargée d'élaborer un programme d'action sociale précis. La formation professionnelle représentait un thème important dans l'ordre du jour des travaux de la Commission. La Direction générale «Affaires sociales» et la Direction générale «Recherche, Science et Éducation» furent chargées de la question sur un plan général, mais aussi de la création d'un institut européen. En réalité, les positions de la Commission face à la création d'un centre d'études européen sur la formation professionnelle restaient prudentes; certains documents soulignaient que la publication d'un bulletin pouvait représenter le meilleur moyen pour diffuser des informations sur cette question et qu'une telle revue pourrait être éditée par un institut national pour être ensuite diffusée aux soins de la Communauté ⁽²³⁾. Malgré cela, certains gouvernements, en particulier les gouvernements français et italien, manifestaient un intérêt croissant pour la création d'un centre européen. En décembre 1973, les travaux de la Commission, en particulier sur la création d'un centre européen de la formation professionnelle, étaient examinés par le Conseil des ministres des affaires sociales; au cours de la première partie de leur réunion, le document élaboré par la Commission fut fortement critiqué par les représentants de certains États, et le délégué britannique réussit à faire rejeter le projet de centre européen. En réalité, comme l'expliquait un rapport de la Commission:

⁽¹⁶⁾ ACES, 1223/1, Proceedings of the 52th meeting of the session on social issues, ECOSOC, 4.2.1970.

⁽¹⁷⁾ La création du centre allemand allait être suivie en 1970 par la naissance en France du Centre d'études et de recherches sur les qualifications (CEREQ) et en Italie en 1973 de l'Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori (ISFOL), voir Wollschläger, 2000.

⁽¹⁸⁾ Voir les documents dans ACES, 1223/2 bis, 1224/4, 1224/5.

⁽¹⁹⁾ BAC 64/84, 970, Communauté européenne - Conseil - Note, 9.6.1971.

⁽²⁰⁾ BAC 64/84, 970, Comité permanent pour l'emploi - Projet de compte rendu de la deuxième session du Comité permanent pour l'emploi - Bruxelles le 27 mai 1971.

⁽²¹⁾ BAC 64/84, 970, Commission des Communautés européennes - Direction générale des Affaires sociales - Direction de la main-d'œuvre, Inventaire des problèmes prioritaires en matière de recherche sur la formation professionnelle, Groupe d'experts «Recherche sur l'évolution des professions et sur la formation professionnelle», 13.4.1972.

⁽²²⁾ BAC 64/84, 970, Commission des Communautés européennes SEC (72) 3450 final - Premières mesures en vue de la mise en œuvre d'une politique commune de formation professionnelle, 25.10.1972.

⁽²³⁾ BAC 64/84, 971, Communautés européennes - Le Conseil, Note, 3.1.1973, à propos d'une réunion tenue le 19.12.1972. Voir également DG XII Programme d'action de la Division XX-A-2, 30.7.1973.



«Cette position semble résulter d'une mauvaise rédaction du texte de la Commission (...) En effet, on ne peut "mettre en œuvre une politique commune de formation par la création d'un Centre". Le Centre apportera un appui opérationnel à la Commission, mais ce sera la Commission qui, avec le Conseil, aura à mettre en œuvre la politique commune de formation professionnelle. Après une intervention énergique du Président Ortolani en faveur de la création du Centre et la proposition du Président du Conseil de remplacer les mots "notamment par la création..." par "y compris par la création", le Royaume-Uni leva son veto». Ce n'était certes pas l'intention du Conseil de susciter la naissance d'une instance faisant des choix de nature politique, et le futur Centre devrait se contenter de constituer un support essentiellement «technique» pour les décisions du Conseil et de la Commission. Au même moment, et ce n'est pas un hasard, les membres du Conseil soulignaient la nécessité de clarifier les objectifs du Centre, alors que les représentants de l'Allemagne et de l'Italie souhaitaient ajouter la notion d'éducation à celle, trop limitée, de formation professionnelle, telle qu'elle figurait dans le document de la Commission (24). À ce point, les États membres de la Communauté, suite également à la grave crise économique déclenchée par la guerre du Yom Kippour en octobre 1973, se montrèrent déterminés à concevoir une politique sociale efficace et, en janvier 1974, le Conseil lançait son premier programme d'action sociale qui soulignait trois objectifs fondamentaux: le plein emploi, la poursuite de meilleures conditions de vie et de travail, une participation croissante des acteurs sociaux aux décisions communautaires (Degimbe, 1999; p. 20-21, 93-116) (25). La création d'un Centre s'occupant de formation professionnelle constituait un appendice évident à ces objectifs et la Commission entreprit la rédaction d'un projet précis. Dans un document élaboré par la DG XII, il était dit que ce Centre «devrait être une unité centralisée, ayant un rôle opérationnel au service de la Commission et étroitement rattachée à celle-ci»; il était prévu d'instituer un «Comité directeur» composé de représentants des forces économiques et sociales et des gouvernements, mais la Direction générale était favorable à la nomination, en tant que responsable du Centre, d'un haut fonctionnaire de la Commission et elle affirmait à ce propos: «... Le personnel du Centre comprendrait une vingtaine de personnes (en-

gagées par contrat selon une formule analogue à celle de l'AEC - Association européenne de coopération); Bruxelles devrait être le siège de ce Centre (26). Il n'est guère surprenant que certains fonctionnaires de la Commission espéraient que le Centre n'obtiendrait pas un rôle indépendant et que ce point fût souligné à diverses reprises (27). Le Centre devait être un «appendice» de la Commission elle-même. Malgré cela, probablement en raison de l'opinion prévalant dans d'autres milieux de la Commission, la proposition qui fut soumise à l'attention du Conseil à la fin de mars 1974 comportait des éléments nouveaux importants. Le Centre était conçu désormais «comme une instance ayant sa propre personnalité juridique et restant toujours étroitement liée aux institutions communautaires et en particulier à la Commission». Il était prévu d'instaurer un Conseil d'administration composé de représentants des syndicats, des associations des employeurs et de la Commission, ainsi que d'un comité constitué par des experts nationaux. Le document soulignait par ailleurs que «le directeur est l'élément clé de la structure du Centre. Son mandat sera fixé par un statut ad hoc. Le Centre est conçu principalement comme un moteur devant, entre autres, servir de catalyseur pour l'élaboration de lignes directrices très novatrices visant à réaliser un développement harmonieux de la formation professionnelle au sens le plus large au sein de la Communauté». Dernier élément, mais non le moindre, il était souhaité que le Centre commence à fonctionner en 1975 et il était prévu que les coûts pour la première année d'activité s'établiraient à 600 000 unités de compte, puis à 1 450 000 en 1976 et à 1 800 000 en 1977 (28). Dans cette nouvelle vision, tout en restant étroitement lié à la Commission, le Centre devait acquérir un certain degré d'autonomie et s'appuyer sur une gestion «tripartite».

D'autres institutions européennes s'exprimèrent également sur ce projet. Le CES soulignait pour sa part que «... le terme 'formation professionnelle' doit être interprété de la façon la plus large. En ce qui concerne le Conseil d'administration du Centre, le Comité proposa contre l'avis des représentants des travailleurs, une structure quadripartite, à savoir: les représentants de la Commission, quatre représentants des employeurs, quatre représentants des travailleurs et quatre représentants des activités diverses; il suggéra notamment que le président de la section des affaires sociales en soit membre. Le

(24) BAC 64/84, 971, Commission des Communautés européennes, Note d'archives, 13.12.1973 de Van Hoo-beek.

(25) Il faut souligner que c'est aussi dans ce climat que s'inscrit le renforcement du mouvement syndical européen, notamment par la création en 1973 de la Confédération européenne des syndicats (CES). Voir Gobin, 1997; passim.

(26) BAC 64/84, 1001, Commission des Communautés européennes, Notes d'archives, 14.1.1974.

(27) BAC 64/84, 1001, Note à l'attention de M. Shanks de G. Schuster, 18.2.1974.

(28) BAC 64/84, 1001, «Commission des Communautés européennes - Établissement d'un Centre européen pour la formation professionnelle (Proposition de la Commission au Conseil)» COM(74)352 final, 27.3.1974.



Comité a enfin souhaité que l'ensemble de ses propositions relatives aux tâches et méthodes de travail du Centre soit porté à la connaissance du Conseil d'administration du Centre» (CES, 1975) ⁽²⁹⁾. Le CES proposait donc ses propres structures comme modèle et essayait d'identifier un rôle pour le secteur des «activités diverses». Quant au Parlement européen, ses observations avaient des implications plus profondes, et sa commission des affaires sociales et de l'emploi indiquait notamment que le Centre devait disposer «d'autonomie et de pouvoir d'initiative» tout en maintenant des contacts étroits avec les institutions communautaires et avec les centres nationaux existants pour éviter les doubles emplois et le gaspillage de ressources; par ailleurs, selon l'opinion de l'Assemblée de Strasbourg, il semblait judicieux d'augmenter le nombre des représentants des partenaires sociaux et le nombre des experts nationaux. Enfin, l'Assemblée européenne était d'avis que le budget prévu ne suffirait pas et se montrait surprise de l'absence de décision quant à la désignation du siège du Centre ⁽³⁰⁾.

La question fut intégralement réexaminée au cours de la seconde moitié de 1974 par le Conseil qui marqua son désaccord sur certains éléments importants des propositions de la Commission et, du fait de ses critiques, le texte présenté fut largement modifié. Une grande partie des États membres souhaitaient limiter les pouvoirs de la Commission, en soulignant le caractère essentiellement intergouvernemental de la construction européenne. Le Conseil décida de modifier radicalement la composition du Conseil d'administration, en y ajoutant notamment des représentants des gouvernements nationaux à ceux des forces économiques et sociales et de la Commission. Quant à cette dernière, elle vit son rôle redéfini, et la délégation allemande en particulier exerça des pressions sur les autres partenaires pour obtenir une composition du Conseil d'administration permettant d'éviter que les représentants des États membres puissent être mis en minorité. Le comité des experts était également supprimé dans ce nouveau schéma. Le Conseil confirma en revanche que le Centre devait jouir d'une vaste autonomie. Il y eut un vif débat entre les ministres sur le rôle du Directeur, et la délégation française proposa que celui-ci fût nommé par le Conseil, alors que les Britanniques préféraient le voir nommé par le Conseil d'administration; enfin, sept délégations étaient

d'avis que le Directeur devait être choisi par la Commission sur la base de candidatures présentées par le Conseil d'administration ⁽³¹⁾. Entre-temps, la question du siège du nouvel organisme fut tranchée par le choix de Berlin Ouest; cette décision avait une portée politique évidente, puisqu'elle avait été avancée par le gouvernement de Bonn pour souligner que la partie occidentale de l'ex-capitale allemande faisait pleinement partie de l'Occident ⁽³²⁾. Le 1er février 1975, le Conseil des ministres pouvait enfin annoncer la décision de créer un «Centre européen pour le développement de la formation professionnelle» (CEDEFOP) ⁽³³⁾.

L'action du Cedefop

Les premières phases de la vie du Cedefop ne furent guère faciles. Ce n'est qu'à la fin d'octobre 1975 que le Conseil d'administration se réunit pour la première fois à la «Kongresshalle» de Berlin, sous la présidence de Mr. Shanks, Directeur général des affaires sociales à la Commission. Comme l'indique le procès-verbal de cette réunion: «Le Centre ne disposant pas encore d'installations officielles, tout le travail préparatoire fut effectué par la Commission, malgré les ressources limitées à sa disposition dans le climat actuel d'austérité» (Cedefop, 1975). À cette occasion furent abordées et résolues diverses questions préliminaires. Le Conseil d'administration choisit dans un premier temps un Danois, Carl Jorgensen, considéré comme le candidat le plus adéquat pour le poste de Directeur. Quant au siège du Centre, le sénat de Berlin avait offert un bâtiment situé au n° 22 de la Bundesallee «à titre gratuit pour une période de trente ans»; par ailleurs, les autorités berlinoises s'étaient déclarées disposées à contribuer à hauteur d'un million de marks à la restructuration de cet édifice. Une bonne partie de l'année suivante fut consacrée à la rédaction des règlements du Centre et au recrutement de son personnel, ainsi qu'à la rédaction de leurs contrats, pendant que se poursuivaient les travaux d'aménagement de l'édifice de la Bundesallee pour le rendre conforme aux besoins du nouvel organisme; au cours des premiers mois de 1976, le Directeur et ses deux adjoints ne disposaient que d'un bureau au centre d'information des Communautés européennes, et la première secrétaire ne prit ses fonctions qu'au cours du mois de mars de cette année-là. Pour ce qui est des activités du Centre, le Directeur et ses collaborateurs les plus proches effec-

⁽²⁹⁾ Voir également la documentation dans ACES, 1260/1 et 1260/2.

⁽³⁰⁾ BAC 62/86, 8, European Parliament - Revised Draft, rapporteur: F. Pisoni, 12.7.1974.

⁽³¹⁾ BAC 627/86, 8, Communautés européennes - Conseil - Doc. R/3101/74 (SOC 253), 6.12.1974.

⁽³²⁾ Cette décision, et ce n'est pas un hasard, fut vivement critiquée par les autorités soviétiques ainsi que par certaines organisations occidentales d'inspiration communiste, comme par exemple le syndicat français CGT.

⁽³³⁾ Pour une analyse juridique du rôle des Agences dans le contexte européen, voir E. Chiti, 2002.



tuèrent une série de missions auprès de nombreux instituts nationaux s'occupant de formation professionnelle et commencèrent à engager des contacts avec les représentants des États membres dans ce secteur et à identifier les principaux thèmes sur lesquels le Cedefop devrait concentrer son attention, à commencer par le chômage des jeunes⁽³⁴⁾. Il existait encore une incertitude sur les missions du Cedefop, et lors d'une réunion du Conseil d'administration tenue en juillet 1976, il était dit que « le Centre ne devrait pas dupliquer les travaux déjà réalisés ailleurs ni tenter de formuler des politiques nationales » et que « le Centre ne devrait pas donner une priorité excessive à l'harmonisation, mais s'intéresser à la nature des différences existant entre les divers pays » (Cedefop, 1976a). En d'autres termes, on craignait que le Cedefop ne soit un instrument utilisé afin de soustraire des compétences aux gouvernements nationaux dans des secteurs que les États continuaient à considérer comme relevant de leur stricte compétence. Les procès-verbaux des réunions du Conseil d'administration donnent clairement la sensation que dans cette phase initiale, cette instance et son responsable, Jean Degimbe, haut fonctionnaire de la Commission, jouaient un rôle de tout premier plan. Ce n'est finalement que lors de la réunion du Conseil d'administration de novembre 1976 qu'il fut possible d'établir un programme de travail efficace pour l'année 1977. Les principaux objectifs du Centre étaient les suivants :

- a) la publication d'un bulletin
- b) « la collecte et le traitement documentaire et la dissémination de l'information existante »
- c) la réalisation d'études sur des thèmes tels que « le chômage des jeunes, notamment dans le cadre de la transition de l'école au monde du travail » - ce point constituait la première des priorités - « les femmes, en particulier les femmes mariées ou plus âgées souhaitant retrouver un emploi », « l'éducation et la formation continue », « l'élaboration d'un glossaire multilingue sur la formation professionnelle », « l'élaboration d'études comparées sur les systèmes nationaux de formation professionnelle » (Cedefop, 1976b).

Il s'agissait d'un programme prudent, qui soulignait l'aspect étude et recherche, sans influencer les politiques nationales ni proposer de points de départ pour une action

autonome de la Commission. En décembre 1976, le Cedefop organisait un premier séminaire sur le chômage des jeunes à Zandvoort, en mars 1977 il s'installait définitivement dans la Bundesallee⁽³⁵⁾ et en mai de la même année paraissait le premier numéro du « Bulletin » du Centre. Le Cedefop était cependant loin d'être une organisation stable, sur le plan tant de ses objectifs que de son organisation. Sur ce dernier plan, le recrutement du personnel notamment posait de nombreux problèmes: au début de 1977, deux experts étaient contraints de renoncer à leur emploi au Centre, certains postes restaient vacants et la disponibilité de trois postes de traducteur de grade A5 et d'une secrétaire n'était pas confirmée. Par ailleurs, le Directeur, Carl Jorgensen, décida de démissionner, mettant ainsi fin à une expérience peu significative qui avait duré environ un an et demi (Cedefop, 1977)⁽³⁶⁾. Enfin et surtout, certains membres du personnel commencèrent à se plaindre de la grande différence entre leur statut et celui, nettement plus favorable, des fonctionnaires de la Communauté. À l'occasion de la réunion du Conseil d'administration de septembre 1977, un nouveau Directeur était nommé, le Français Roger Faist, alors qu'Yves Corpet, représentant français des associations d'employeurs, prenait le poste de Jean Degimbe à la présidence du Conseil d'administration. La nomination du nouveau Directeur constituait un événement important, car Roger Faist, ancien Secrétaire général de « l'Union confédérale des ingénieurs et cadres C.F.D.T. »⁽³⁷⁾, entendait tout d'abord conférer davantage d'épaisseur à l'action du Cedefop; par ailleurs, le Centre décidait de continuer à se concentrer sur les thèmes fixés en 1975, en particulier le chômage des jeunes et l'analyse comparée des systèmes nationaux de formation professionnelle; de nouveaux séminaires d'étude furent organisés, de nouveaux contacts pris et de nouveaux efforts engagés pour améliorer le Bulletin du Cedefop (Cedefop, 1978a). Malgré cela, de nouvelles difficultés apparurent en 1978, notamment au niveau de l'organisation du Centre; les membres du personnel avancèrent de nouvelles protestations concernant leur statut juridique, la Communauté tenta d'opérer des coupes claires dans le budget du Centre, et le Conseil d'administration exprima des réserves sur certaines dépenses prévisionnelles (Cedefop, 1978b; 1978c). Il n'est donc guère surprenant que les activités du Cedefop aient fait l'objet de critiques de la part de certaines

⁽³⁴⁾ BAC 18/86, 754, Cedefop, Rapport annuel 1976.

⁽³⁵⁾ BAC 64/84, 1009, l'inauguration officielle eut lieu le 9 mars 1977.

⁽³⁶⁾ BAC 18/86, 754, lettre, C. Jorgensen à R. Jenkins, 23.5.1977.

⁽³⁷⁾ BAC 18/86, 754, l'autre candidat était John Agnew, représentant du gouvernement irlandais au Conseil d'administration.



institutions européennes. En avril 1979, un rapport du Parlement européen émettait toute une série d'observations négatives et affirmait en particulier que «... les activités du Centre n'ont donné leurs premiers résultats qu'après une période de démarrage relativement longue» et «... le choix de Berlin comme siège du Centre, fait par le Conseil des ministres, et le nombre important de membres du Conseil d'administration ont joué à cet égard un rôle défavorable»; d'autre part, l'Assemblée de Strasbourg proposait que le Cedefop «... s'oriente autant que possible dans le sens d'activités pouvant avoir, dans les conditions socio-économiques actuelles, une utilité pratique»; enfin, une coopération plus étroite était souhaitée entre le Cedefop et des centres internationaux poursuivant des intérêts similaires, ainsi que des institutions nationales ⁽³⁸⁾. Ces critiques étaient le résultat d'enquêtes menées par le Parlement, mais, comme l'expliquait J. Degimbe dans une lettre adressée au Vice-Président de la Commission européenne, Henk Vredeling: «des interventions des parlementaires, il ressort que le Parlement est très négatif vis-à-vis de ces organes "satellites" sur lesquels il ne peut exercer son contrôle comme il l'exerce sur les activités de la Commission» ⁽³⁹⁾. Le Parlement estimait donc que les agences échappaient à son contrôle, ce qui n'était pas une question secondaire pour un organisme qui se battait avec vigueur pour accroître ses propres compétences et pouvoirs. Quant au Cedefop, suite à des prises de position similaires au cours des années suivantes, il était attentif à soigner ses relations avec le Parlement, comme il le faisait déjà avec la Commission, qui en tout état de cause était représentée par ses fonctionnaires au sein du Conseil d'administration. Certaines observations critiques furent émises à cette période également par la Cour des comptes européenne, qui indiquait notamment qu'au cours de ses premières années d'activité, le Cedefop n'avait pas été en mesure d'utiliser pleinement les ressources financières mises à sa disposition et que les coûts de publication du «Bulletin» étaient trop élevés. Le Centre fit un effort pour faire face à ces critiques en faisant valoir, par exemple, la publication d'une «Newsletter» (Cedefop, 1980a; 1980b).

Malgré ces difficultés, entre 1979 et le début des années 1980, l'activité et les structures du Cedefop s'améliorèrent grandement. Le Centre pouvait compter désormais sur environ 35 agents et son budget enregistrait

une augmentation progressive: en 1979, il disposait de 2 790 808 écus, en 1980 de 3 500 000 écus et en 1981 de 3 736 000 écus (Cedefop, 1981b; 1983). L'année 1982 marqua un tournant dans les activités du Centre. Du fait de la persistance de la crise économique et du nombre croissant de chômeurs, la Communauté européenne s'efforça d'engager une action plus efficace dans le secteur de la formation professionnelle et la Commission se concentra sur deux thèmes: d'une part, le lien existant entre les nouvelles technologies et la formation professionnelle et, d'autre part, la proposition de lancer un projet favorisant l'harmonisation des qualifications professionnelles. Le Directeur du Cedefop avait pour sa part déjà envisagé que le Centre inscrive ses activités dans une perspective de longue durée (Cedefop, 1981a; 1982a). Ainsi, en 1982, le Centre élaborait un plan triennal visant à concilier les nouvelles lignes d'intervention indiquées par la Commission avec les recherches engagées au cours des années précédentes (Cedefop, 1983) ⁽⁴⁰⁾. Cette tendance était confirmée en 1983, également du fait que les propositions de la Commission furent approuvées par le Conseil (Cedefop, 1984). D'autre part, le Cedefop tenait à renforcer tous ses secteurs d'activité, tels que la bibliothèque, le service d'information et les publications; à ce propos, en 1984 fut lancée la publication «CEDEFOP Flash» à côté de la Revue «Formation professionnelle» et de «CEDEFOP News». Au cours de la même année, le Cedefop publiait trois numéros de la Revue «Formation professionnelle» à 10 000 exemplaires, ainsi que 25 000 exemplaires de «CEDEFOP News», ce qui, selon le Cedefop, devait lui permettre d'atteindre plus de 40 000 lecteurs. Quant au service d'information, toujours en 1984, le Centre achevait un «Thesaurus» et mettait en place de nouvelles technologies informatiques. D'autre part, il était alors en mesure d'utiliser environ 95 % de sa dotation financière. Ces résultats furent obtenus malgré la persistance de certains problèmes d'organisation: la croissance du personnel était très lente (en 1984, l'organigramme du Centre se composait de 42 personnes), alors que l'augmentation du budget semblait à peine suffisante pour faire face à l'inflation dans la CEE: en 1983, la dotation financière était de 4 210 000 écus, en 1984 de 4 560 000 (Cedefop, 1985a). Par ailleurs, le statut juridique du personnel continuait à créer de graves difficultés, car les autorités communautaires n'avaient aucune-ment l'intention d'appliquer aux agents du

⁽³⁸⁾ Parlement européen - Documents de séance 1979-1980 Doc. 90/79, rapport de M. A. Bertrand, 20.4.1979. En réalité, certains membres de la commission du Parlement avaient adopté une position plus dure sur les activités du Cedefop et un document de la Commission notait par exemple que «... Une opinion très négative à l'égard du fonctionnement du Centre de Berlin (budgétaire, personnel inexpérimenté) s'est dégagée du débat et a incité la commission parlementaire à ne pas se soustraire à ses responsabilités». À cette occasion, Jean Degimbe avait adopté une position moins négative et souligné que la présence d'un nouveau Directeur allait permettre d'ouvrir des perspectives positives. À ce propos, voir BAC 18/86, 754, Commission des Communautés européennes - Secrétariat général SP(79)311, 5.2.1979.

⁽³⁹⁾ BAC 157/87, 112, lettre, J. Degimbe à H. Vredeling, 16.2.1979. On peut rappeler que l'on était à la veille des élections au suffrage universel direct du Parlement européen qui allaient donner davantage de légitimité à l'Assemblée de Strasbourg et que donc, selon toute probabilité, s'exprimait déjà le souhait du Parlement d'exercer un rôle plus fort par rapport aux structures communautaires.

⁽⁴⁰⁾ Cette suggestion avait déjà été faite par Roger Faist en 1981.



Cedefop les normes prévues pour les fonctionnaires de la Communauté et les responsables du Centre ne semblaient pas en mesure d'exercer une influence sur les positions de Bruxelles quant à cette question épineuse. Enfin, en 1982, les problèmes d'organisation apparurent de manière ouverte et le comité du personnel démissionna pour protester contre cette situation, ce qui traduisait un certain niveau de conflictualité interne et de malaise parmi les agents du Centre (Cedefop, 1982b; 1982c).

En 1984, le mandat de Roger Faist prit fin; l'Allemand Ernst Piehl fut nommé nouveau Directeur. E. Piehl, né en 1943, était diplômé de la Freie Universität de Berlin et avait été, entre 1969 et 1975, membre de l'Institut de recherche du DGB à Düsseldorf avant d'être le Directeur du Centre européen de la jeunesse du Conseil de l'Europe et d'occuper, en 1980, un poste important à la CES ⁽⁴¹⁾. L'arrivée d'E. Piehl à la direction du Cedefop coïncidait avec plusieurs développements importants pour les activités et structures du Centre. En juin 1984, le sommet européen de Fontainebleau ouvrait une nouvelle phase de la construction européenne avec un renforcement du «couple» franco-allemand, puis, en 1985 Jacques Delors devint Président de la Commission et, en juin de la même année, à la suite du Conseil européen de Milan, la Communauté ouvrait une conférence intergouvernementale qui devait conduire à la signature de l'Acte unique européen, tandis que l'Espagne et le Portugal devenaient membres de plein droit de la Communauté européenne. L'augmentation des ressources mises à la disposition du budget communautaire, l'accent croissant mis sur une série de politiques sociales, les besoins dans ce domaine, soulignés par l'élargissement vers l'Europe du Sud, ainsi que l'identification de nouveaux domaines d'intervention par la Communauté, constituaient autant d'éléments qui avaient renforcé le rôle du Cedefop ⁽⁴²⁾. En 1986, le budget du Centre augmentait d'environ 50 % (de 4 910 000 écus en 1985 à 7 388 000 écus en 1986), et le nombre des agents passait à 54. Quant à ses structures, le Cedefop disposait maintenant de nouveaux bâtiments et d'une nouvelle salle de conférence. Pour ce qui est de ses activités, le Cedefop approuvait en 1985 un nouveau programme triennal qui soulignait les domaines d'intervention habituels; par ailleurs, sur la base des décisions du Conseil et de la Commission, le Centre s'in-

téressait à de nouveaux thèmes, tels que l'harmonisation des qualifications des travailleurs dans les différents pays membres et l'utilisation des nouvelles technologies, en particulier l'informatique, dans la formation professionnelle. Le premier thème donnait lieu à une étude approfondie engagée avec de nombreux agents du Cedefop et qui devait conduire à un renforcement des contacts avec les institutions nationales et les autorités gouvernementales chargées de la promotion de la formation professionnelle (Cedefop, 1987a) ⁽⁴³⁾. Le Centre pouvait alors souligner qu'il parvenait chaque année à utiliser quasiment 99 % de sa dotation financière (Cedefop, 1988a). Par ailleurs, il ne faut pas oublier qu'à partir de 1986 la Communauté manifestait un intérêt plus marqué pour la formation professionnelle, en lançant par exemple de nouveaux programmes tels que COMETT. Cet engagement favorisait un renforcement des contacts entre la Commission et le Cedefop, en particulier avec la DG V, comme le confirme un intéressant échange de lettres entre le Directeur de l'éducation et de la formation Hywel C. Jones et Ernst Piehl (voir, par exemple, Cedefop, 1987b; 1987d) ⁽⁴⁴⁾; les rencontres entre responsables du Cedefop et fonctionnaires de la Commission se multiplièrent également.

Malgré ces développements positifs, qui tendaient à renforcer le rôle du Centre, les problèmes et les difficultés ne manquèrent pas au cours de ces années-là. Au moment de la nomination d'Ernst Piehl, le comité du personnel rappelait que les agents du Cedefop n'avaient pas encore réussi à obtenir un statut contractuel analogue à celui des fonctionnaires communautaires (Cedefop, 1985b). De nouveaux efforts en ce sens furent engagés par le Centre avec quelques résultats. À la fin de 1988 eut lieu une divergence de vues grave entre E. Piehl et C. Politi, l'un des Directeurs adjoints. Cette divergence concernait également la conduite des activités du Cedefop et, comme l'écrivait C. Politi dans une lettre à E. Piehl: «... Pendant les trois dernières années, vous avez privilégié les problèmes d'image du Centre et les contacts politiques; tous les services ont travaillé pour cet objectif qui nous a apporté de grands bénéfices: budget plus élevé, nouveaux postes, siège plus fonctionnel et confortable, etc. Cette stratégie s'est développée aux dépens de la restructuration interne, du renforcement des services, du développement de l'informatique et des ac-

⁽⁴¹⁾ BAC 511/98, 445, Projet de décision de la Commission.

⁽⁴²⁾ Pour ce qui est de l'impact de l'Acte unique européen sur les politiques sociales poursuivies par la Communauté, voir par exemple Kowalsky, 2000.

⁽⁴³⁾ En 1987, le budget était de 6 586 000 écus, soit une diminution d'environ 10 %.

⁽⁴⁴⁾ Sur les rencontres qui ont eu lieu à Bruxelles, voir la documentation existante dans les lettres Guerra, par exemple Cedefop, 1987c



tivités de recherche, du contrôle de la qualité et au prix d'une forte démotivation interne (...). Le moment est venu de rééquilibrer les choses, sinon nous risquons de devenir une "très belle cage" vide de motivations internes et incapable de faire face aux défis de 1992. Le Centre ressemble de plus en plus à un Cabinet ministériel, où tout le monde peut être appelé à faire n'importe quoi pour répondre à des contraintes politiques, plutôt qu'être une Agence européenne spécialisée offrant des services de recherche et de développement de haut niveau» (Cedefop, 1988b). Il est difficile d'établir si les affirmations de C. Politi se fondaient sur des postulats valables, ou si elles n'étaient que l'expression de conflits d'ordre personnel. Quoi qu'il en soit, au cours des années suivantes, C. Politi garda son rôle au sein du Cedefop.

La chute du mur de Berlin, la mise en place des processus politiques et diplomatiques qui allaient conduire à la signature du traité de Maastricht, l'accent renforcé sur l'objectif de la cohésion économique et sociale et, enfin, le lancement d'importants programmes tels que Socrates, Petra, Leonardo, Phare, etc. semblèrent des éléments favorables pour l'activité du Cedefop. En 1989, la Commission créait une *task force* pour les ressources humaines, l'éducation, la formation et la jeunesse. Dès le début, cette instance tenait à établir des rapports étroits avec le Cedefop, afin d'utiliser les compétences de ce dernier (Cedefop, 1990b). Si pour la Commission l'objectif premier était de s'appuyer sur l'expérience du Cedefop, celui-ci souhaitait à l'évidence contribuer concrètement à la prise de décision au sein de la Communauté, et il semblait y parvenir au moins partiellement. À ce propos, une note d'Ernst Piehl de janvier 1991, rédigée suite à une série de contacts qui avaient eu lieu à Bruxelles entre responsables du Centre et de la Commission, était significative. Ce document soulignait l'engagement direct du Cedefop dans les programmes communautaires concernant la formation professionnelle; le Centre était chargé notamment de l'action de sensibilisation des différentes institutions nationales sur les choix effectués par la Communauté dans ce domaine (Cedefop, 1991b). Il faut noter, toutefois, que la Commission avait rappelé au Cedefop la nécessité de souligner sa «fonction d'assistance technique directe à la Commission», en d'autres termes sa subordination aux choix de Bruxelles (Cedefop, 1990c). En outre, le

Centre était désormais un organisme consolidé dans le panorama des structures communautaires. En 1988, le budget du Centre augmentait de 11 % par rapport à l'année précédente, puis de 14 % en 1989, de 7 % environ en 1990 et de 16 % environ en 1991. Le Cedefop se concentrait sur ses activités d'étude et de recherche, qui représentaient en 1990 environ 44 % des dépenses totales, alors que 18 % environ étaient destinés aux publications et quelque 22 % aux traductions. Cette tendance se confirmait en 1991, ainsi qu'au cours des années suivantes (Cedefop, 1990a; 1991a; 1992).

Cependant, la réunification de l'Allemagne et le traité de Maastricht allaient avoir des conséquences radicales et imprévues pour le Cedefop. À l'occasion du Conseil européen de Bruxelles en octobre 1993, la plus importante instance européenne prenait la décision de déplacer le siège du Centre. En effet, l'Allemagne devait accueillir la future Banque centrale européenne, alors que la Grèce n'avait obtenu jusqu'alors aucune organisation ou institution européenne sur son territoire. Ainsi, sur la base d'équilibres politiques évidents, le Conseil décida-t-il de faire transférer le Cedefop à Thessalonique. Cette décision inattendue apparaissait comme un coup de tonnerre dans un ciel serein pour le Centre et son personnel. Par ailleurs, à peine quelques mois plus tard s'achevait le mandat d'Ernst Piehl, et il devenait donc nécessaire de nommer un nouveau Directeur, qui allait devoir se charger du transfert du Centre dans des délais relativement brefs. Au printemps 1994, Johan van Rens, un leader syndical néerlandais, était nommé nouveau Directeur du Centre et Stavros Stavrou, un chercheur grec de l'université de Thessalonique, Directeur adjoint. Le transfert de Berlin à Thessalonique posa une série de graves problèmes: la nécessité de trouver un nouveau siège et, surtout, le refus de nombreux membres du personnel de déménager en Grèce. L'Union européenne accepta d'adopter des mesures pour faciliter la mobilité des agents, et les membres du personnel du Cedefop qui n'acceptaient pas d'être transférés à Thessalonique se virent proposer des postes dans d'autres institutions européennes. Il est toutefois significatif de noter qu'en raison du transfert, ainsi que de l'élargissement de l'Union européenne à trois nouveaux pays (Suède, Finlande et Autriche) à la même période, le Centre vit son budget augmenter de manière sensible (d'environ 48 %). En 1995, il dispo-



sait de 16 millions et demi d'écus, et son budget se stabilisa au cours des années suivantes à environ 14 millions et demi; le personnel connut lui aussi une croissance et passa à 79 agents. L'équipe fut d'autre part radicalement renouvelée et, comme l'indique le «Rapport annuel» 1998: «Depuis 1995, 14 membres du personnel ont quitté le Centre pour différentes raisons; 26 membres du personnel ont été transférés à la Commission européenne et à d'autres institutions de l'UE. Deux membres du personnel sont en congé de convenance personnelle» (Cedefop, 1999). En 1998, 75 % du personnel était en fonction depuis moins de trois ans et 23 % était de nationalité grecque. Malgré ces changements profonds, le Cedefop s'efforça de revenir rapidement au *business as usual* et, dans le «Rapport annuel» 1996, le nouveau Directeur Johan van Rens et le Président du Conseil d'administration Tom O'Dwyer pouvaient affirmer avec une certaine fierté: «La discussion et le débat sur le recentrage des activités du Centre conformément à son engagement à "faire mieux" ont abouti à l'approbation par le Conseil d'administration des priorités à moyen terme, sur la base des lignes d'orientation indiquées par Mme É. Cresson, Membre de la Commission. Ces priorités à moyen terme ont posé les jalons d'une future action ciblée visant à répondre efficacement aux besoins d'information, de recherche et de coopération au niveau européen dans le domaine de la formation et de l'enseignement professionnels. Comme le démontre le rapport ci-après, les activités du Centre au cours de 1996 reflètent cette transition, se concentrant sur trois principaux domaines d'activité: les tendances des qualifications, l'analyse des systèmes de formation professionnelle et le rôle du Centre en tant que vecteur d'information et de communication». (Cedefop, 1997). Le Cedefop tenait à l'évidence à renforcer ses relations avec les divers organismes communautaires, et notamment la Commission, comme le rappellent tous les rapports annuels. C'est pour cette raison que le Cedefop participa activement à une série d'initiatives de la Commission, et notamment de la Direction générale «Éducation et culture» (voir, par exemple, Cedefop, 1999, p. 15; Cedefop, 2000, p. 9).

En 1999, grâce également aux efforts des autorités grecques, le Cedefop pouvait emménager dans un édifice moderne situé dans les faubourgs de Thessalonique. L'année suivante marqua son 25^e anniversaire (Cedefop, 2001). À côté de la Fondation européenne pour l'amélioration des conditions de vie et de travail à Dublin, le Cedefop représentait la première agence européenne. Né au milieu des années 1970 dans le cadre de l'attention croissante portée par la Communauté à la politique sociale, le Centre avait vécu une phase initiale contrastée, non seulement en raison de certains problèmes d'organisation, mais aussi à cause des difficultés inhérentes à la définition de son propre rôle et de ses relations avec les organismes communautaires. Dans ce contexte, la relation avec la Commission était centrale et, à plus d'une occasion, si Bruxelles semblait considérer le Cedefop comme un simple «appendice» à utiliser pour des activités d'étude et de recherche, le Centre parvint à conquérir des marges d'autonomie; en effet, son intention était non seulement d'offrir ses propres compétences, mais aussi de développer des relations autonomes avec les partenaires sociaux, les gouvernements nationaux et les organismes communautaires, en particulier pour l'élaboration des politiques de formation professionnelle. Après le milieu des années 1980, le Cedefop put profiter non seulement de l'élargissement des compétences de la Communauté dans le domaine de la formation professionnelle et du lancement d'une série de programmes communautaires, mais également du lien toujours plus étroit qui s'était créé entre formation professionnelle et éducation, ainsi que de la multiplication des outils et besoins d'information, de rencontre et de coopération dans ces domaines en Europe. Il faut mentionner par ailleurs que l'Union européenne tend à créer un nombre croissant d'agences et que le Cedefop représente désormais un élément consolidé dans le panorama de l'UE qui parvient, dans le cadre des limites institutionnelles prévues, à exercer une fonction autonome dans les politiques européennes «de formation et d'enseignement professionnels», aux niveaux national et, surtout, communautaire.



Bibliographie

Addison, P. *The road to 1945*. Londres: Jonathan Cape, 1975.

AESC - Archives of the Economic and Social Committee. *Letter of Mr Germozzi to Mr Berns*. 22.7.1969 (AESC 1223/1).

Aldcroft, D.H. *The European economy 1914-90*. New York: Routledge, 1993, p. 197-248.

Carew, A. *Labour under the Marshall Plan: the politics of productivity and the marketing of management science*. Manchester: Manchester University Press, 1987.

Cedefop - Centre européen pour le développement de la formation professionnelle. *Procès-verbal de la première réunion du Conseil d'administration* - Berlin, 23-24 octobre 1975. Thessalonique: Cedefop, 1975. (archives Cedefop, 1975)

Cedefop - Centre européen pour le développement de la formation professionnelle. *Procès-verbal de la quatrième réunion du Conseil d'administration* - Berlin, 8 juillet 1976. (Archives Cedefop, 1976a)

Cedefop - Centre européen pour le développement de la formation professionnelle. *Programme de travail 1977. Procès-verbal de la cinquième réunion du Conseil d'administration* - Berlin, 15-16 novembre 1976. (archives Cedefop, 1976b)

Cedefop - Centre européen pour le développement de la formation professionnelle. *Procès-verbal de la sixième réunion du Conseil d'administration* - Berlin, 8 mars 1977. (archives Cedefop, 1977)

Cedefop - Centre européen pour le développement de la formation professionnelle. *Procès-verbal de la huitième réunion du Conseil d'administration* - Berlin, 18 janvier 1978. (archives Cedefop, 1978a)

Cedefop - Centre européen pour le développement de la formation professionnelle. *Procès-verbal de la neuvième réunion du Conseil d'administration* - Berlin, 14 mars 1978. (archives Cedefop, 1978b)

Cedefop - Centre européen pour le développement de la formation professionnelle. *Procès-verbal de la dixième réunion du Conseil d'administration* - Berlin, 7 juillet 1978. (archives Cedefop, 1978c)

Cedefop - Centre européen pour le développement de la formation professionnelle. *Procès-verbal de la seizième réunion du Conseil d'administration* - Berlin, 10 juillet 1980. (archives Cedefop, 1980a)

Cedefop - Centre européen pour le développement de la formation professionnelle. *Procès-verbal de la dix-septième réunion du Conseil d'administration* - Berlin, 14 novembre 1980. (archives Cedefop, 1980b)

Cedefop - Centre européen pour le développement de la formation professionnelle. *Procès-verbal du Conseil d'administration* - Berlin, 1er juillet 1981. Annexe, par. 6. (archives Cedefop, 1981a)

Cedefop - Centre européen pour le développement de la formation professionnelle. *Rapport annuel 1980*. Berlin: Cedefop, 1981b.

Cedefop - Centre européen pour le développement de la formation professionnelle. *Procès-ver-*

bal de la discussion du Conseil d'administration du 13 novembre 1981 sur le Programme de travail 1982 du Cedefop. (archives Cedefop, 1982a)

Cedefop - Centre européen pour le développement de la formation professionnelle. *Essai de diagnostic sur la crise que révèle la démission du Comité du personnel*, 20.2.1982. (archives Cedefop, 1982b, dossiers Riva, boîte 1, doc.)

Cedefop - Centre européen pour le développement de la formation professionnelle. *Lignes de force pour l'organisation du Centre et la politique du personnel*, 7.6.1982. (archives Cedefop, 1982c, dossiers Riva, boîte 1)

Cedefop - Centre européen pour le développement de la formation professionnelle. *Rapport annuel 1982*. Berlin: Cedefop, 1983.

Cedefop - Centre européen pour le développement de la formation professionnelle. *Rapport annuel 1983*. Berlin: Cedefop, 1984.

Cedefop - Centre européen pour le développement de la formation professionnelle. *Rapport annuel 1984*. Berlin: Cedefop, 1985a.

Cedefop - Centre européen pour le développement de la formation professionnelle. *Note pour E. Piehl*, 14.10.1985. (Cedefop archives, 1985b, dossiers Riva)

Cedefop - Centre européen pour le développement de la formation professionnelle. *Rapport annuel 1986*. Berlin: Cedefop, 1987a.

Cedefop - Centre européen pour le développement de la formation professionnelle. *Lettre d'E. Piehl (Cedefop) à H. C. Jones (Commission)*, 20.3.1987. (archives Cedefop, 1987b, dossiers Guerra)

Cedefop - Centre européen pour le développement de la formation professionnelle. *Annexe à la lettre de H.C. Jones. Réunion entre le Cedefop, Berlin et la DG V-C, 25/3/1987: Programme de travail 1987*. (archives Cedefop, 1987c, dossiers Guerra)

Cedefop - Centre européen pour le développement de la formation professionnelle. *Lettre de H. C. Jones (Commission) à E. Piehl (Cedefop)*, 8.4.1987. (archives Cedefop, 1987d, dossiers Guerra)

Cedefop - Centre européen pour le développement de la formation professionnelle. *Rapport annuel 1987*. Berlin: Cedefop, 1988a.

Cedefop - Centre européen pour le développement de la formation professionnelle. *Lettre de C. Politi à E. Piehl*, 2.11.1988. (Cedefop archives, 1988b, dossiers Riva, boîte 1)

Cedefop - Centre européen pour le développement de la formation professionnelle. *Rapport annuel 1989*. Berlin: Cedefop, 1990a.

Cedefop - Centre européen pour le développement de la formation professionnelle. *Lettre de H. C. Jones (Commission TFRH) à E. Piehl (Cedefop)*, 18.7.1990. (archives Cedefop, 1990b, dossiers Guerra)

Cedefop - Centre européen pour le développement de la formation professionnelle. *Lettre de H. C. Jones (Commission TFRH) à E. Piehl (Cedefop)*, 7.9.1990. (archives Cedefop, 1990c, dossiers Guerra)

Mots clés

History,
European Union,
Cedefop,
vocational training,
social policy,
social dialogue



Cedefop - Centre européen pour le développement de la formation professionnelle. *Rapport annuel 1990*. Berlin: Cedefop, 1991a.

Cedefop - Centre européen pour le développement de la formation professionnelle. *Note du Directeur du Cedefop*, 31.1.1991. (archives Cedefop, 1991b, dossiers Guerra)

Cedefop - Centre européen pour le développement de la formation professionnelle. *Rapport annuel 1991*. Berlin: Cedefop, 1992.

Cedefop - Centre européen pour le développement de la formation professionnelle. *Rapport annuel 1996*. Thessalonique: Cedefop, 1997.

Cedefop - Centre européen pour le développement de la formation professionnelle. *Rapport annuel 1998*. Thessalonique: Cedefop, 1999.

Cedefop - Centre européen pour le développement de la formation professionnelle. *Rapport annuel 1999*. Luxembourg: OPOCE, 2000.

Cedefop - Centre européen pour le développement de la formation professionnelle. *Rapport annuel 2000*. Luxembourg: OPOCE, 2001.

CES - Archives du Comité économique et social. *Procès-verbal de la 52^e réunion de la section des affaires sociales*, ECOSOC. 4.2.1970 (ACES 1223/1).

CES - Comité économique et social des communautés européennes. *Rapport annuel 1974*. Bruxelles: CES, 1975, p. 16-17.

Chiti, E. *Le agenzie europee. Unità e decentramento nelle amministrazioni comunitarie*. Padova: CEDAM, 2002.

Ciampani, A. (dir.). *L'altra via per l'Europa. Forze sociali e organizzazione degli interessi nell'integrazione europea (1947-1957)*. Milan: Angeli, 1995.

Ciampani, A. (dir.) *La CISL tra integrazione europea e mondializzazione: profilo storico del sindacato nuovo nelle relazioni internazionali: dalla Conferenza di Londra al Trattato di Amsterdam*. Rome, 2000. Rome: Lavoro, 2002.

Degimbe, J. *La politique sociale européenne du traité de Rome au traité d'Amsterdam*. Bruxelles: Institut syndical européen, 1999.

Dundovich, E. The economic and social Committee's contribution to establishing a 'vocational training policy' 1960-1975. In Hanf, Georg; Varsori, Antonio (dir.). *A history of VET in Europe - Proceedings of the Florence Conference 2002*. Luxembourg: Office des publications officielles des communautés européennes, 2004. Cedefop Panorama series, n° 5153, volume 2.

Ellwood, D.W. *Rebuilding Western Europe, America and postwar reconstruction*. Londres: Longman, 1992, p. 138-139.

Girault, R.; Levy-Leboyer, M. (dir.) *Le Plan Marshall et le relèvement économique de l'Europe*. Paris: Comité pour l'histoire économique et financière de la France, 1993.

Gobin, C. *L'Europe syndicale*. Bruxelles: Éditions Labor, 1997.

Guasconi, M. E. Paving the Way for a European Social Dialogue. *Journal of European Integration History*, 2003, vol. 9, n° 1, p. 87-110.

Hick, A. Il tema della politica economica e so-

ciale nel dibattito dei movimenti europeisti. In Varsori, A. (dir.) *Il Comitato Economico e Sociale nella costruzione europea*. Venise: Marsilio, 2000, p. 24-33.

Kowalsky, W. *La politique sociale européenne. Contre l'europeessimisme*. Bruxelles: ISE 2000.

Le politiche sociali in Europa / Centre for Economic Policy Research - CEPR. Bologne: il Mulino, 1999, p. 20-21.

Maiello A. *Sindacati in Europa. Storie, modelli e culture a confronto*. Soveria Mannelli, Rubbettino, 2002.

Marwick A. *British Society since 1945*. Londres: Penguin Books, 1982, p. 49-63.

Mechi, L. Il Comitato Consultativo della CECA. In Varsori, A. (dir.) *Il Comitato Economico e Sociale nella costruzione europea*. Venise: Marsilio, 2000, p. 34-46.

Mechi, L. La costruzione dei diritti sociali nell'Europa a sei (1950-1972). *Memoria e ricerca*, n° 14 settembre/dicembre 2003, p. 69-82.

Mechi, L. *Una vocazione sociale? Le azioni dell'Alta Autorità della CECA a favore dei lavoratori sotto le presidenze di Jean Monnet e di René Mayer*. *Storia delle relazioni internazionali*, 1994/1995, vol. 10-11, n° 2, p. 147-184.

Milward, A. S. *The reconstruction of Western Europe 1945-1951*. Londres: Methuen, 1984.

Morgan, K. O. *Labour in power 1945-51*. Oxford: Clarendon Press, 1984.

Petrini F. The common vocational training policy in the EEC from 1961 to 1972. In Hanf Georg, Varsori Antonio (dir.). *A history of VET in Europe - Proceedings of the Florence Conference 2002*. Luxembourg: Office des publications officielles des communautés européennes, 2004. *Cedefop Panorama series*, n° 5153, volume 2.

Poidevin, R. (dir.) *Histoire des débuts de la construction européenne mars 1948 - mai 1950*. Bruxelles: Buylant, 1986.

Ritter, G. A. *Storia dello Stato sociale*. Rome-Bari: Laterza, 2003.

Romero, F. *Emigrazione e integrazione europea 1945-1973*. Rome: EL, 1991.

Schwabe, K. (dir.). *Die Anfänge des Schuman Plans 1950-1951*. Baden-Baden: Nomos, 1988.

Silei, G. *Welfare state e socialdemocrazia: cultura, programmi e realizzazioni in Europa occidentale dal 1945 ad oggi*. Manduria: Lacaita, 2000.

Spierenburg, D.; Poidevin, R. *Histoire de la Haute Autorité de la Communauté Européenne du Charbon et de l'Acier: une expérience supranationale*. Bruxelles: Bruylant, 1993.

Varsori, A. Euratom: une organisation qui échappe à Jean Monnet? In Bossuat, G.; Wilkens, A. (dir.) *Jean Monnet, l'Europe et les chemins de la paix*. Paris: Publications de la Sorbonne, 1999, p. 343-356.

Varsori, A. Jean Monnet e il Comitato d'Azione per gli Stati Uniti d'Europa dalle origini ai trattati di Roma (1955-1957). In Ciampani, A. (dir.) *L'altra via per l'Europa. Forze sociali e organizzazione degli interessi nell'integrazione europea (1945-1957)*. Milan: Franco Angeli, 1995, p. 139-170.



Varsori, A. Politica e amministrazione nel Comitato Economico e Sociale Europeo. Storia, Amministrazione, Costituzione. *Annale dell'Istituto per la Scienza dell'Amministrazione Pubblica*. Bologne: Il Mulino, 2000, p. 105-133.

Wollschläger, N. *Leading Europe to training: the European Centre for the Development of Vocational Training, 1975 to 2000*. Thessalonique: Cedefop, 2000, p. 7.



Georges Saunier

Chargé de mission à l'Institut François Mitterrand. Enseigne l'Histoire des relations internationales contemporaines aux universités de Cergy-Pontoise et de Paris I Panthéon-Sorbonne



La place de la formation professionnelle dans l'idée d'espace social européen de François Mitterrand (1981-1984)

De 1981 à 1984, à l'époque de la crise budgétaire de la Communauté, une importante négociation se déroule entre les Dix à propos de la réforme du Fonds social européen. Au même moment la gauche, menée par François Mitterrand, arrive au pouvoir. Cette dernière a, dans le domaine social, un large programme à proposer à ses partenaires. François Mitterrand le résume sous le terme d'«espace social européen».

Il s'agit de mettre en œuvre, en Europe, une relance concertée de l'activité économique et de faire de la réduction du temps de travail une priorité européenne. Confronté à l'hostilité des autres États membres, ce projet d'espace social européen a dû changer. Pour une large part, cette transformation va intégrer l'idée d'une formation professionnelle européenne. Au final, après plusieurs mois de négociations, les Français deviendront d'ardents défenseurs des projets de formation professionnelle.

Problématique, périodisation et sources

L'objet de cet article est de faire le point sur deux questions étroitement liées entre elles:

- comment s'est inséré le thème de la formation professionnelle dans l'idée d'espace social européen de François Mitterrand entre 1981 et 1984;
- quels facteurs ont joué, sur cette même période, pour faire de la formation professionnelle - en particulier celle des jeunes - une priorité de la politique sociale européenne française?

Pourquoi choisir de se concentrer sur la période 1981-1984? Ce choix se justifie-t-il?

En France, l'année 1981 correspond à l'arrivée au pouvoir de la gauche. Après plus de vingt ans d'absence de la gestion du pays, cet événement constitue en lui-même une rupture politique majeure (Berstein, 1998). Quant à l'année 1984, bien que de moindre importance, elle est aussi un moment de rupture, puisque après une crise sociale de grande ampleur - autour de la querelle scolaire (Bertinotti, 2001) -, François Mitterrand procède à un important changement de gouvernement. Le 17 juillet 1984, Laurent Fabius remplace Pierre Mauroy à l'hôtel Matignon: une nouvelle page de l'histoire de la gauche s'ouvre alors.

Qu'en est-il pour la Communauté européenne? Les années 1981-1984 correspon-

dent aux années de la crise «agrobudgétaire», c'est-à-dire à la négociation débutée avec la communication, par la nouvelle Commission Thorn, en juin 1981, du rapport sur le mandat du 30 mai (1) et à sa fin provisoire, trois ans plus tard, lors du Conseil européen de Fontainebleau (2).

En ce qui concerne la politique sociale européenne - à laquelle il faut évidemment rattacher la formation professionnelle -, ces années coïncident avec les négociations concernant la réforme du Fonds social européen (FSE); 1984 étant la première année d'application, sous présidence française et irlandaise, des nouvelles orientations adoptées par les Dix. Rappelons par ailleurs que c'est en 1981 que les questions d'éducation et de formation professionnelle se trouvent réunies sous l'autorité d'un seul et unique Commissaire (3) - en l'occurrence M. Ivor Richard, qui exercera cette responsabilité jusqu'en 1984. À cette date, la Communauté a donc réuni, dans un même portefeuille, les questions d'emploi, d'affaires sociales et l'ensemble des problèmes liés à l'éducation.

Pour parcourir ces trois années, quelles sources avons-nous utilisées? En premier lieu, un grand nombre de documents publics français et européens de l'époque, l'abondante littérature «grise» relative à cette période et à ces questions, enfin - et surtout - les archives françaises de la présidence de la République. Ces sources écrites ont été complétées par la réalisation d'entretiens avec les acteurs français de l'époque.

(1) Bull. CE, 6-1981, 1.2.1.

(2) 18^e Rapp. gén. CE, p. 22-23.

(3) 15^e Rapp. gén. CE, 543, p. 228.



1981-1984: un difficile contexte communautaire

Le développement de la politique sociale européenne, et donc des projets de formation professionnelle, dépendent largement du contexte communautaire. Or, la première moitié des années quatre-vingt est marquée par une profonde crise de la Communauté. Face aux défis qui se présentent à elle – élargissement, crise économique, réformes multiples –, l'Europe doit faire face à un risque de banqueroute. Les ressources propres arrivent à épuisement, alors que parallèlement la Grande-Bretagne de Margaret Thatcher cherche – et parvient – à réduire sa contribution au budget. Cette situation conduit les Dix à étendre la rigueur budgétaire qu'ils pratiquent chez eux à l'ensemble du budget communautaire. Des économies qui concerneront la Politique agricole commune – qui représente alors près de 70 % des dépenses réalisées par Bruxelles –, mais aussi des économies sur les autres politiques de la CEE, donc sur la politique sociale, donc sur la formation professionnelle. Le contexte financier apparaît peu favorable au renforcement, voire au développement, de nouvelles initiatives dans ces domaines. Au contraire, la plupart des réflexions alors menées visent à la rationalisation, c'est-à-dire à la définition de priorités dans les actions à mener.

C'est l'Europe des «trop petits pas», l'Europe des échecs successifs des Conseils européens – à l'image de celui d'Athènes en décembre 1983. L'Europe des décisions sans cesse reportées. L'Europe du chèque britannique et du fameux «*I want my money back*» de M^{me} Thatcher. C'est aussi une Europe où le couple franco-allemand connaît lui aussi ses propres vicissitudes: au couple Giscard-Schmidt doit succéder le couple Mitterrand-Kohl.

La gauche française arrivant au pouvoir a donc devant elle un contexte communautaire pour le moins agité. Néanmoins, c'est à elle qu'incombe désormais la politique européenne de la France et la gestion des dossiers sociaux qui s'y rattachent.

Le projet socialiste et le concept d'espace social européen

Si l'on en croit leurs textes programmatiques publiés à la fin des années soixante-dix et au début des années quatre-vingt (Programme commun de gouvernement, 1973; Manifeste...

te..., 1978; Pour la France des années 80, 1980), les Socialistes français ont un projet ambitieux pour l'Europe. Au centre de ce projet, la mise en œuvre d'un large volet social.

Cette volonté est très marquée idéologiquement. Pour les Socialistes français, pour l'entourage de François Mitterrand et pour François Mitterrand lui-même, plus la Communauté européenne aura une dimension sociale affirmée, plus le projet politique des Socialistes sera facilement applicable en France. À bien des égards, cette attitude peut se résumer d'une phrase: «communautariser le programme commun» (Saunier, 2001). En d'autres termes, porter au niveau européen l'essentiel des mesures du programme adopté par le Parti socialiste et son allié communiste au début des années soixante-dix.

Concrètement, quelles sont ces propositions dans le domaine du social? Trois priorités se dégagent nettement: mettre en œuvre une politique de relance concertée de l'activité économique inspirée du keynésianisme; promouvoir à l'échelle européenne la réduction du temps de travail à 35 heures; encourager à tous les niveaux communautaires le dialogue social, et notamment la reprise des conférences tripartites dont on parle beaucoup à cette époque - il s'agit d'améliorer les conditions de travail des salariés européens grâce à la signature d'accords cadres entre les partenaires sociaux.

Ces trois points forment le cœur du projet d'Europe sociale de la gauche française au moment où elle arrive au pouvoir. François Mitterrand n'entend pas autre chose lorsqu'il propose à ses partenaires, en juin 1981, quelques jours seulement après son entrée au palais de l'Élysée, de mettre en œuvre ce que le président français appelle un «espace social européen»⁽⁴⁾.

Qu'en est-il de la formation professionnelle dans cet espace social européen? En réalité, bien peu de chose.

Les textes programmatiques des Socialistes restent pratiquement muets sur ce dossier. Préparant les premières élections législatives européennes de 1979, le texte adopté par le Parti socialiste ne comporte que quatre lignes sur un sujet qui ne constitue en rien une priorité⁽⁵⁾. Quant au mémorandum français que Paris dépose sur la table de négociations des Dix en octobre 1981 - bien qu'il

(4) Archives nationales, 5AG4-2231: Résumé écrit de l'intervention de M. Delors au cours du Conseil conjoint «Ecofin-Social» du 11 juin 1981, 11 juin 1981;

Archives nationales, 5AG4-2231: Texte non officiel de l'intervention de M. Aurox au Conseil «Ecofin-Social» du 11 juin 1981, 11 juin 1981;

Archives nationales, AA64-12581: Conférence de presse de M. François Mitterrand, président de la République française, à l'issue du Conseil européen de Luxembourg, présidence de la République, service de presse, 30 juin 1981; Bull. CE. 6-1981, 1.1.5.

(5) «L'extension à tous les travailleurs européens des possibilités de formation professionnelle, lorsque cela est nécessaire à la poursuite de leur activité et en particulier pour leur promotion» (Manifeste socialiste pour l'élection européenne, 1978, p. 4).



se veuille très concret -, il ne comporte que peu de références à la formation professionnelle. À peine six lignes alors que la partie relative à la politique sociale en comporte près de quatre-vingts. Sur ces six lignes, il ressort que l'effort doit être porté sur les chômeurs de longue durée et la formation aux nouvelles technologies ⁽⁶⁾. Ce dernier point, comme on va le voir, a toutefois son importance.

Néanmoins, si elle est à peu près absente du discours européen, la thématique de la formation professionnelle est en revanche très présente dans les propositions socialistes sur le plan intérieur et dans le domaine de l'éducation nationale. C'est ainsi que le Plan socialiste pour l'éducation nationale (Mitterrand, 1978), adopté en 1978, fait de la formation professionnelle un enjeu majeur de la grande réforme de l'éducation nationale que la gauche appelle de ses vœux. Face à une situation du marché de l'emploi qui se détériore, ce texte assigne à la formation professionnelle un certain nombre de missions: assurer la maîtrise des nouvelles technologies; rendre les dépenses de l'État actives et non passives (mieux vaut payer plus cher la reconversion réussie d'un travailleur que de verser des primes pour le chômage); enfin, permettre à chaque jeune de mieux s'insérer dans la vie active. Ces orientations ont leur importance puisqu'on les retrouvera plus tard au niveau européen.

La gauche française est de longue date attentive aux questions d'éducation. Nombre de ses militants, de ses députés, sont enseignants. L'opposition au gouvernement de François Mitterrand aura d'ailleurs beau jeu de dénoncer la «République des professeurs». Toutefois, malgré cet intérêt marqué pour la formation professionnelle, l'école reste aux yeux des Socialistes du début des années quatre-vingt le creuset dans lequel se forment en priorité le citoyen et accessoirement le travailleur. C'est donc avec suspicion que la formation professionnelle est considérée: envoyer des élèves ou des étudiants en stage à l'issue de leur formation - voire pendant leur formation -, c'est-à-dire faire entrer l'entreprise dans l'école, n'est pas quelque chose de naturel pour la gauche française. Cette crainte explique en partie la distinction typiquement hexagonale entre «formation professionnelle» et «enseignement professionnel», c'est-à-dire entre un enseignement à destination des travailleurs (formation continue) et un enseignement de ty-

pe professionnel à destination des élèves et étudiants (formation initiale).

Évolution du projet: vers la priorité à la formation professionnelle des jeunes

Relance économique, 35 heures, dialogue social: telles sont les trois priorités des négociateurs français et les principaux thèmes du discours socialiste communautaire à l'été 1981. Ce n'est que très rarement que la question de la formation professionnelle apparaît en tant que telle. En fait, le gouvernement de la gauche n'aborde cette question que par le biais des restructurations industrielles. Si l'on trouve quelques réflexions de Jacques Attali (?) - le conseiller spécial auprès du président de la République, sorte de boîte à idées élyséenne - sur le sujet, il faut remarquer que la formation professionnelle est quasiment absente des documents d'archives à cette époque.

Devant ce peu d'intérêt évident, comment en vient-on à une diplomatie française qui va faire de ce thème de la formation professionnelle l'une de ses positions centrales?

Trois facteurs permettent de l'expliquer.

En premier lieu, il faut le souligner, c'est l'échec de l'espace social européen tel que proposé initialement par François Mitterrand. Pour Margaret Thatcher ou pour Helmut Schmidt, la réduction généralisée du temps de travail ou encore la relance concertée de l'économie n'avait alors pas de sens; ces politiques pouvaient même être contre-productives à l'heure où la lutte contre l'inflation était prioritaire à leurs yeux. Quant au dialogue social, il n'était pas non plus à l'ordre du jour: la Grande-Bretagne thatcherienne se lançait à la même époque dans une rude bataille contre les syndicats; quant au gouvernement allemand, il préférerait que ces négociations demeurent au niveau national. Bref, dès l'automne 1981, le gouvernement français constate l'échec et sait qu'il va devoir adapter son discours et revoir ses positions. Cette adaptation aura deux conséquences majeures:

□ premièrement, les anciennes priorités sont soit abandonnées, soit adaptées aux rapports de force politique du moment (Saurier, 2001). Ainsi, la réduction du temps de travail devient-elle aménagement du temps de travail. C'est-à-dire que l'abaissement de

(6) Bull. CE. 11-1981, 3.5.1.

(7) Jacques Attali développe, à l'attention du président de la République, divers projets concrets permettant d'approfondir l'intégration européenne. Un point est consacré à la mise en œuvre d'une politique industrielle offensive et innovante - c'est-à-dire qui ne soit pas simplement conservatoire à l'image des actions menées dans le cadre de la sidérurgie européenne. Le conseiller spécial indique qu'une telle politique devrait comporter un programme de formation professionnelle orienté vers les nouvelles technologies. Archives nationales, 5AG4-2231: Attali (Jacques), Conseil européen du Luxembourg (29-30 juin 1981), 29 juin 1981.



la durée de travail hebdomadaire à 35 heures n'est plus la priorité et que les Français acceptent désormais de discuter d'autres mesures - travail à temps partiel, préretraite, etc.;

□ autre conséquence, les négociateurs français vont chercher à s'appuyer sur ce qui existe déjà dans la Communauté, sur l'acquis communautaire, c'est-à-dire sur ce qui a une chance d'être accepté à Dix. Dans le cas de la politique sociale, le dossier de la formation professionnelle s'impose avec force. À cette époque, en effet, la Commission gère déjà plusieurs projets pilotes dans ce domaine et a l'habitude de traiter de ces questions dans le cadre de la CECA ⁽⁸⁾.

L'échec de la «communautarisation» du programme commun de la gauche contribue donc -paradoxalement- à la promotion de la formation professionnelle à l'échelle de l'Europe, puisque le gouvernement français, réorientant ses priorités, choisit de défendre ce dossier.

Le deuxième facteur explicatif est de nature franco-française. L'idée étant que l'action de la Communauté européenne pourrait être un complément utile à l'indispensable effort de formation professionnelle que le gouvernement décide alors d'accomplir - ou de poursuivre. Là aussi, il s'agit d'un changement notable. Limitée dans son ampleur et dans ses effets, la politique de relance économique (reflation) du gouvernement socialiste atteint très vite ses limites. Dès l'automne 1981, il apparaît clairement que la stimulation de la demande, dans un marché européen ouvert, profite davantage aux produits étrangers qu'aux produits français ⁽⁹⁾. Le résultat est évident: un creusement croissant du déficit de la balance commerciale entraînant un affaiblissement du franc et plusieurs dévaluations. Les autorités françaises prennent alors la mesure du retard de l'appareil industriel européen et en particulier français, incapable de répondre à la stimulation de la demande, distancé par ses principaux concurrents que sont les États-Unis et le Japon. Ce retard est important dans des secteurs économiques traditionnels - charbonnage, sidérurgie, construction navale, textile, etc. - mais aussi dans le domaine des nouvelles technologies, de l'informatique à la robotique en passant par les biotechnologies. Si dans le premier cas la solution réside dans de difficiles restructurations industrielles, dans le second, l'effort passe par

un investissement accru et surtout par une meilleure formation de la main-d'œuvre.

Étroitement liée à ce constat sur l'état du tissu industriel européen, l'aggravation du chômage, et en particulier du chômage des jeunes ⁽¹⁰⁾, en dépit des mesures macroéconomiques prises par le gouvernement socialiste, entraîne elle aussi une prise de conscience. La crise n'est pas conjoncturelle. Elle est structurelle.

Ce double constat - chômage des jeunes; nécessaire modernisation de l'appareil productif français - conduit le gouvernement à renforcer et à développer les politiques de formation professionnelle nées dans les années soixante-dix (Cedefop, 1999, p. 29 et suiv.), en particulier au niveau des nouvelles technologies. Cette politique prend plusieurs formes:

□ la création des missions locales en 1982 - suite à la publication de l'important rapport de Bertrand Schwartz ⁽¹¹⁾ - dont l'objectif était de mieux informer les jeunes sur les dispositifs de formation professionnelle à leur disposition ⁽¹²⁾;

□ le plan informatique pour tous, lancé en 1983, dont l'un des enjeux est de mettre chaque écolier français devant un ordinateur pour faciliter son entrée dans la vie active, ainsi qu'un programme jeunes chômeurs et informatique, adopté lui aussi en 1983;

□ différents accords interprofessionnels et notamment ceux de septembre 1982 et octobre 1983. Le premier révisait le mode de financement de la formation professionnelle, le second portait sur des mesures spécifiques de formation des jeunes en alternance - contrat de qualification, contrat d'adaptation, exonérations de cotisations sociales, etc. Le tout donnant lieu en février 1984 à l'adoption d'une importante loi cadre qui refondait l'ensemble du dispositif de formation professionnelle en France;

□ enfin, le gouvernement socialiste prenait des mesures pour inciter à la multiplication des stages en entreprise. En trois ans, de 1980 à 1983, on passait ainsi de quelques milliers de stages à près de cent mille. Une petite révolution pour l'encadrement socialiste de l'époque.

Avec cet ensemble de mesures, le gouvernement se lançait dans un vaste plan d'ac-

⁽⁸⁾ Pierre Morel - conseiller auprès de François Mitterrand pour les questions communautaires - indique dans une note de novembre 1981 qu'il faut s'appuyer sur les documents préparatoires de la Commission pour faire entrer la relance de l'Europe dans les faits, c'est-à-dire aborder des discussions concrètes. Donc, séparer les projets à moyen et à long terme. L'espace social européen, que les autres partenaires refusent, ne peut être qu'un projet à long terme. En revanche, il est possible d'aller dans la bonne direction, tout en s'appuyant sur des projets à court terme. Pierre Morel évoque à ce propos le soutien de l'emploi des jeunes qui passe, pour la Commission, par la formation professionnelle. Archives nationales, 5AG4-2232; Morel, Pierre. Préparation du Conseil européen de Londres (26-27 novembre); entretien avec monsieur Thorn, présidence de la République, 7 novembre 1981.

⁽⁹⁾ Sur les aspects économiques de la politique des Socialistes français, on se reportera aux articles suivants: Asselain, J.-C., 2001 et Saunier, G., 2002.

⁽¹⁰⁾ Entre 1978 et 1982, le nombre des chômeurs enregistrés dans la CEE a doublé. Le phénomène touche d'abord les jeunes. En 1982, près de 17 % des jeunes actifs français sont au chômage; le taux est de 40 % dans l'ensemble de la Communauté à Dix.

⁽¹¹⁾ Ancien élève de l'école Polytechnique, ingénieur au corps des Mines, Bertrand Schwartz fut chargé par le Premier ministre, en mai 1981, de la rédaction d'un rapport sur l'insertion sociale et professionnelle des jeunes en difficulté. Ce rapport servit de base à la plupart des politiques d'insertion professionnelle au début des années quatre-vingt.

⁽¹²⁾ Ordonnance n° 82-273 du 26 mars 1982, relative aux mesures destinées à assurer aux jeunes de seize à dix-huit ans une qualification professionnelle et à faciliter leur insertion sociale. Disponible sur Internet: http://www.legislation.cnav.fr/textes/ord/TLR-ORD_82273_26031982.htm



(¹³) 25 octobre 1982, Discours au Conseil international pour l'éducation des adultes. Disponible sur Internet: http://www.discours-mitterrand.org/rep_file/821025.htm [le 11.5.2004];

14 novembre 1984, Rencontre sur l'insertion sociale et professionnelle des jeunes. Disponible sur Internet: http://www.discours-mitterrand.org/rep_file/831114.htm [le 11.5.2004].

Dans ces discours, l'Europe n'est pas complètement absente. Ainsi, le 25 octobre 1982, François Mitterrand déclare: «Je souhaite que l'action de la France [dans le domaine de la formation des femmes et des hommes] et de quelques autres s'intègre dans une action à l'échelle de l'Europe communautaire.»

(¹⁴) Archives nationales, 5AG4-21PM: «Intérêts vitaux» de la France en matière européenne, 6 juin 1983.

(¹⁵) Fin 1982, une note du Secrétariat général du comité interministériel - organisme français chargé de la coordination ministérielle dans le domaine communautaire - résume parfaitement l'attitude française à cet égard. Elle rappelle que la priorité donnée à la formation professionnelle est partagée par plusieurs États membres qui, comme la France, adhèrent à l'objectif de donner à chaque jeune entrant sur le marché du travail une formation professionnelle ou une première expérience de travail. Priorité qui devrait être soutenue par le Fonds social européen, dont les statuts devraient être modifiés et adaptés à cette nouvelle mission et les ressources partiellement redéployées. Archives nationales, 5AG4-2236: Action en faveur de l'emploi des jeunes, SGCI, 24 novembre 1982.

(¹⁶) Archives nationales, 5AG4-24PM: Une nouvelle étape pour l'Europe: un espace de l'industrie et de la recherche, 12 septembre 1983.

(¹⁷) Archives nationales, 5AG4-27PM: Espace social européen (Schéma d'intervention: Matignon), 23 juin 1984.

(¹⁸) Archives nationales, 5AG4-2233: Delors, Jacques, Tentative de définition d'une position commune franco-allemande sur les problèmes européens, ministère de l'économie et des finances, le ministre, 29 octobre 1981; Archives nationales, 5AG4-2233: Compte rendu des conversations franco-allemandes du 4 novembre 1981, ministère de l'économie et des finances, dir. du Trésor - serv. des affaires internationales - sous-dir. des affaires multilatérales, 4 novembre 1981.

(¹⁹) Archives nationales, 5AG4-2232: Réforme du règlement du Fonds social européen, SGCI, Secrétariat général, 13 novembre 1981.

(²⁰) Archives nationales, 5AG4-2391:

tions en faveur de la formation professionnelle. En 1982 et 1983, François Mitterrand prononçait d'ailleurs plusieurs discours sur ce thème (¹³). L'objectif affiché était des plus simples: aucun jeune ne devait sortir du système scolaire sans une formation professionnelle adéquate. Or, le point de vue de l'équipe entourant François Mitterrand est que la Communauté européenne peut jouer un rôle dans ce domaine. Pierre Morel, le conseiller technique en charge des questions communautaires, rappelait ainsi que l'un des intérêts vitaux de la France était de s'appuyer sur l'Europe pour moderniser l'industrie française; une modernisation qui comportait selon lui le renforcement des politiques de formation professionnelle à l'échelle européenne (¹⁴). Encore fallait-il convaincre les autres partenaires et adopter les règlements nécessaires au niveau du FSE (¹⁵). L'Europe devait intervenir comme un levier et renforcer les politiques intérieures.

Le troisième et dernier facteur expliquant le glissement français en faveur de la formation professionnelle découle largement du précédent et se résume par la volonté affichée d'enrayer le «déclin» de l'industrie européenne. Le gouvernement socialiste, tant dans ses discours que dans ses propositions, va en effet mettre en avant le retard structurel de l'économie du Vieux Continent par rapport à ses principaux concurrents. Un retard révélé dramatiquement par les chocs pétroliers successifs et qui fait courir à l'Europe le risque de manquer ce que d'aucuns appellent la troisième révolution industrielle, celle de l'information. Paris propose alors à ses partenaires d'agir de façon volontariste et de mettre en œuvre une audacieuse politique industrielle commune (¹⁶). Une idée que partagent la Commission et plusieurs États membres - en particulier l'Italie. Évidemment, l'accent y est mis sur la formation professionnelle des jeunes, qui constituent la main-d'œuvre future d'une industrie européenne modernisée:

«La course de vitesse qui s'engage met en jeu l'aptitude de notre système éducatif et de formation à s'adapter rapidement aux mutations technologiques et économiques en cours.» (¹⁷)

Après l'*aggiornamento* politico-économique qu'ils ont connu au début des années quatre-vingt, les Socialistes français ont clairement choisi le terrain où devait se dérouler cette course de vitesse. Ce sera l'Europe.

La négociation

Adaptation au rapport de force communautaire, prise en compte des objectifs nationaux, volonté d'enrayer le déclin économique de l'Europe, ces trois facteurs poussent les Français à faire de la formation professionnelle l'un des points durs de leur proposition pour la relance de l'intégration européenne.

Comment les négociations allaient-elles se dérouler?

Au cours de l'hiver 1981-1982, les représentants français entament des discussions avec leur partenaire allemand. Ce dernier, s'il est réticent à l'idée de développer de nouvelles politiques - qui risqueraient d'être coûteuses -, se déclare prêt à étudier successivement les réformes du FSE et du Fonds européen de développement régional (FEDER) (¹⁸). C'est un premier pas. La France formule alors certaines propositions dans la perspective de ces réformes. La formation professionnelle et les nouvelles technologies y figurent en bonne place (¹⁹). Si les propositions françaises recueillent dans un premier temps l'accord de la Commission (²⁰), cette dernière tarde cependant à formuler des propositions concrètes. Ce n'est qu'à l'automne 1982 que Bruxelles publiera une première série de mesures, dont quelques-unes très audacieuses (²¹).

Ce retard explique peut-être que le premier accord politique d'importance intervienne d'abord directement entre les Dix lors d'un Conseil européen, à Bruxelles, en mars 1982. Les chefs d'État ou de gouvernement s'y engagent en effet à donner à chaque jeune, dans un délai de cinq ans, une formation professionnelle adaptée aux nouvelles conditions du marché du travail (²²). Néanmoins, malgré cette impulsion politique au plus haut niveau, il faudra encore attendre un an pour que cet engagement se traduise par des décisions concrètes vis-à-vis du FSE. C'est qu'entre temps est venu se greffer sur ce dossier l'épineux problème budgétaire dont l'équation est des plus simples: devant la crise des ressources propres que traverse alors la Communauté, comment mettre en œuvre de nouvelles politiques? Comment, alors que l'on cherche par tous les moyens à limiter le budget européen, mettre en œuvre une politique sociale communautaire d'envergure? C'est sur cette base que s'engagent les négociations au sein du Coreper et du Con-



seil des ministres. La «machine européenne à produire des compromis» ne tarde pas à lier entre elles les réformes du FSE et du FEDER. Finalement, un compromis intervient entre Paris et Bonn, qui exerce alors la présidence de la Communauté⁽²³⁾. La France accepte d'abandonner la gestion par quotas du FEDER, mais obtient en échange que le FSE ne soit pas régionalisé et que ses interventions soient concentrées sur un objectif plutôt que sur une zone. C'est ce compromis qui permit au Conseil des ministres de juin 1983 d'aboutir à un premier accord, confirmé en octobre 1983, après la procédure de concertation avec le Parlement européen⁽²⁴⁾. La première réforme d'envergure du FSE venait d'intervenir, aux termes de laquelle près de 75 % des moyens du Fonds se trouvaient concentrés sur trois actions types en faveur des jeunes chômeurs et notamment:

- ❑ l'éducation aux technologies nouvelles;
- ❑ l'utilisation des technologies nouvelles dans la formation professionnelle;
- ❑ le financement d'actions spécifiques en faveur de l'insertion professionnelle des jeunes.

Ainsi, tout en respectant une certaine discipline budgétaire - l'accord ne prévoyait en aucun cas une augmentation importante du Fonds -, la concentration des ressources du FSE sur la formation professionnelle allait dans le sens des demandes françaises. Paris, qui allait immédiatement solliciter le FSE pour appuyer certaines missions d'insertion professionnelle des jeunes sur le territoire national, voyait dans cet accord un premier pas - certes timide - vers la constitution d'un véritable espace social européen, c'est-à-dire d'une Europe capable d'appuyer les politiques sociales des États membres, définies en commun.

Si l'on peut parler à propos de cette négociation d'une certaine réussite française, dans la mesure où Paris aura réussi à faire relayer certaines de ses priorités au niveau européen, on peut aussi relever, a contrario, que le débat européen a influencé la gauche française. Ce constat, vrai dans de nombreux domaines, s'applique aussi dans le cadre de la formation professionnelle et du social. Un bon «marqueur» témoin de cette évolution réside dans le texte programmatique publié par le Parti socialiste lors des élections eu-

ropéennes de 1984. Contrairement au document publié en 1978, la place de la formation professionnelle y est beaucoup plus importante (Manifeste..., 1984).

Dès 1984, le FSE se consacrait entièrement à ses nouvelles priorités, confirmant en cela une orientation entamée depuis quelques années.

Conclusions

Souhaitant le développement d'une ambitieuse politique sociale communautaire, les Socialistes français du début des années quatre-vingt ont rapidement perçu la formation professionnelle, pourtant éloignée de leur préoccupation initiale, comme une nécessité incontournable. On pourrait d'ailleurs faire ce constat dans d'autres domaines très proches, à l'égard de la reconnaissance mutuelle des diplômés notamment.

Que peut-on conclure de ces évolutions dans le cadre d'une histoire plus large de la formation professionnelle, à l'échelle de l'Europe?

Reprenant la distinction établie par le professeur Wolf-Dietrich Greinert entre les différents types de systèmes de formation professionnelle en œuvre sur le Vieux Continent (Greinert, 2003 et 2004), on voit clairement, avec l'exemple français ci-dessus présenté, où l'on se situe. Ici s'applique un modèle normatif dans lequel l'État joue un rôle régulateur et d'impulsion non contesté - en dehors, peut-être, du cas de la formation professionnelle agricole. Remarquons que l'existence de modèles de formation professionnelle alternatifs n'intervient apparemment pas dans le processus de décision communautaire du côté français. Pour Paris, si l'objectif de formation professionnelle mérite d'être commun, son application reste bien du ressort des États membres, même si l'échange d'«idées» entre professionnels de différents pays peut être recherché.

Apparemment, le cadre normatif reste donc insuffisant pour expliquer certaines évolutions communautaires, puisque plusieurs États membres n'en tiennent pas directement compte au moment d'établir leurs positions - et bien que cela puisse changer au cours de la négociation. En revanche, si l'on se concentre - comme nous l'avons fait dans cet article - sur l'étude du processus de décision, la notion d'«horizon d'attente»

La situation économique et sociale dans la Communauté (Communication de la Commission au Conseil européen de Bruxelles, les 29 et 30 mars 1982), CEE, Commission, 22 mars 1982.

⁽²¹⁾ Notamment l'idée d'une garantie sociale à l'embauche des jeunes. Archives nationales, 5AG4-2236: Volet social de la session conjointe du Conseil (15 et 16 novembre 1982), 24 novembre 1982.

⁽²²⁾ Bull. CE 3-1982, 1.3.5.

⁽²³⁾ Archives nationales, 5AG4-21PM: Compte rendu succinct du Conseil «Affaires sociales» du 2 juin 1983 - Réforme du Fonds social européen (FSE), ministère de l'économie et des finances, dir. du Trésor - serv. des affaires internationales - sous-dir. des affaires multilatérales, 3 juin 1983.

⁽²⁴⁾ 17e Rapp. gén., 305, p. 142.



paraît plus opératoire. C'est qu'au-delà de modèles de formation nécessairement distincts, les Dix – aujourd'hui les Vingt-cinq – parviennent à s'imposer des objectifs et des moyens collectifs. Ces petits miracles quotidiens de l'Europe - pour reprendre l'expression d'une journaliste américaine - pourraient surprendre (Pond, 1990). En réalité, l'explication réside dans l'examen du couple diversité-nécessité. Alors qu'on pourrait la croire irrémédiablement problématique, la «diversité» européenne s'efface – sans pour autant disparaître – devant la «nécessité».

Dans notre exemple, on voit bien comment les notions de «déclin» et de concurrence de bloc à bloc, souvent sollicitées dans le cadre de la construction européenne, ont joué un rôle moteur dans la définition d'objectifs de formation professionnelle communs. Dans ce domaine, comme dans d'autres, la capacité intégrative de l'Europe réside avant tout dans la définition d'intérêts communs. La convergence, et notamment la convergence des systèmes éducatifs, n'en étant que la conséquence.

Bibliographie

Asselain, J. C. L'expérience socialiste face à la contrainte extérieure. In: Berstein, S.; Milza, P.; Bianco, J. L. (dir.). *Les années Mitterrand, les années du changement (1981-1984): actes du colloque «Changer la vie, les années Mitterrand 1981-1984», 14-16 janvier 1999, organisé par l'Institut François-Mitterrand et le Centre d'histoire de l'Europe du XXe siècle.* Paris: Perrin, 2001.

Berstein, S. The crisis of the left and the renaissance of the republican model, 1981-1995. In: Maclean, M. (dir.) *The Mitterrand years: legacy and evaluation.* Londres: Macmillan, 1998, p. 46-66.

Bertinotti, D. Réformes et tentatives de réforme de l'Éducation nationale. In: Berstein, S.; Milza, P.; Bianco, J. L. (dir.). *Les années Mitterrand, les années du changement (1981-1984): actes du colloque «Changer la vie, les années Mitterrand 1981-1984», 14-16 janvier 1999, organisé par l'Institut François-Mitterrand et le Centre d'histoire de l'Europe du XXe siècle.* Paris: Perrin, 2001, p. 797-818.

Cedefop - Centre européen pour le développement de la formation professionnelle. *Le système de formation professionnelle en France, 2e édition.* Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 1999.

Greinert, W. D. *A theoretical framework proposal for a history of the development of vocational training in Europe.* Berlin: Institut für Berufliche Bildung und Arbeitslehre, 2003. Disponible sur Internet: <http://history.cedefop.eu.int/framework.asp> [le 11.2.2004].

Greinert, W. D. Les «systèmes» européens de formation professionnelle - réflexions sur le contexte théorique de leur évolution historique. *Revue européenne «Formation professionnelle»,* mai-août 2004, n° 32.

Manifeste socialiste pour l'élection européenne: les Socialistes pour l'Europe des travailleurs / Parti socialiste. Le Poing et la rose, supplément au n° 77. Paris: Parti socialiste, 1978.

Manifeste du Parti socialiste pour l'élection européenne de juin 1984 / Parti socialiste. Le Poing et la rose, n° 108, 1.6.1984.

Mitterrand, F. Preface. In: Mexandeau, L.; Quilliot, R. *Libérer l'école, plan socialiste pour l'éducation nationale.* Paris: Flammarion, 1978.

Programme commun de gouvernement / Parti socialiste, Parti communiste, Mouvement des radicaux de gauche. Paris: Flammarion, 1973.

Pour la France des années 80 / Parti socialiste. Paris: Club socialiste du livre, 1980.

Pond, E. *The rebirth of Europe.* Washington: Brookings Institution Press, 1990.

Saunier, G. Prélude à la relance de l'Europe. Le couple franco-allemand et les projets de relance communautaire vus de l'Hexagone. In: Bitsch, M. T. (dir.) *Le couple France-Allemagne et les institutions européennes: une postérité pour le plan Schuman?* Bruxelles: E. Bruylant, 2001, p. 463-487 (collection «Organisation internationale et relations internationales», 53).

Saunier, G. L'Élysée et l'organisation économique de l'Europe 1981-1985: Comité pour l'histoire économique et financière de la France. In: *Milieus économiques et intégration européenne au XXe siècle,* 2002, p. 195.

Mots clés

Mitterrand,
European social space,
reform of the European Social
Fund,
French left

Europe International

Informations, études comparatives

Arbeitsbeziehungen in Mitteleuropa: Transformation und Integration: die acht EU-Beitrittsländer im Vergleich / Heribert Kohl et Hans-Wolfgang Platzer. [Relations professionnelles en Europe centrale et orientale: transformation et intégration: comparaison des huit pays candidats]

Baden-Baden: Nomos Verlags-Gesellschaft, 2003, 326 p.
ISBN 3-8329-0093-4

À partir d'enquêtes plurinationales menées sur une base analogue et d'auditions d'experts des pays candidats, l'étude analyse la transformation des relations professionnelles et en dresse un constat d'actualité. Elle compare la législation du travail, ainsi que les pratiques aux niveaux sectoriel, national et de l'entreprise, dressant ainsi un tableau bien tranché des relations professionnelles dans les pays d'Europe centrale et orientale. Si la transformation s'oriente sur l'Europe occidentale, elle n'en suit pas moins des voies différentes en fonction des spécificités socio-culturelles. En même temps se dégagent des caractéristiques structurelles révélatrices d'un modèle de relations professionnelles «typique des sociétés en transformation». Ce modèle est caractérisé par des déficits structurels spécifiques et par des formes novatrices de participation au sein de l'entreprise, ainsi que par la concertation et une politique de répartition inter-entreprises. Une comparaison Est-Ouest des modèles fondamentaux et des tendances transnationales des relations professionnelles dans l'ancienne UE met en évidence les domaines essentiels d'action de la politique du travail et de la politique tarifaire dans l'Union élargie, de même que les défis auxquels le «modèle social européen» se trouve maintenant confronté. Heribert Kohl est conseiller et auteur indépendant et dirige le Bureau de publications scientifiques et de consulting politique (BwP) à Erkrath. Hans-Wolfgang Platzer travaille au département de sciences sociales et culturelles de l'Institut d'études supérieures de Fulda.

Orientation professionnelle et politique publique: comment combler l'écart. Organisation de coopération et de développement économiques, OCDE

Paris: OCDE, 2004, 160 p.
92-64-10565-4

Les pays de l'OCDE attachent une importance grandissante aux politiques d'apprentissage tout au long de la vie et aux politiques actives de l'emploi, en tant qu'instruments de la croissance économique et de l'équité sociale. Des systèmes efficaces d'information et d'orientation sont essentiels pour étayer la mise en œuvre de ces politiques et tous les citoyens doivent acquérir les compétences nécessaires pour gérer eux-mêmes leur évolution professionnelle. Cela étant, un grand décalage existe entre les objectifs des décideurs publics et les capacités des systèmes nationaux d'orientation. L'accès aux services est limité, surtout pour les adultes. Trop souvent, ces services ne donnent pas à leurs clients les moyens de gérer leur évolution professionnelle, mais se focalisent sur les décisions à prendre dans l'immédiat. Les systèmes de formation et de certification destinés à ceux qui dispensent ces services sont souvent inadaptés et inappropriés. La coordination entre les principaux ministères compétents et les parties prenantes est peu développée. La base de données est insuffisante pour permettre aux décideurs publics de bien piloter ces services, les lacunes étant relatives aux coûts, aux avantages, aux caractéristiques des clients, ou encore aux résultats. De plus, les organismes assurant ces services ne font pas suffisamment appel aux TIC, ni à d'autres dispositifs rentables pour satisfaire les besoins des clients avec plus de souplesse. Basée sur un examen conduit dans 14 pays de l'OCDE, cette publication étudie les moyens qui pourraient éventuellement permettre de remédier au décalage entre les services d'orientation professionnelle et l'action gouvernementale. Elle préconise d'améliorer les mécanismes de coordination à l'échelle nationale, d'attacher une plus grande attention à la recherche et à la collecte de données pour éclairer l'action des décideurs. Elle recommande également de renforcer et de spécialiser davantage la formation des praticiens et de créer des organismes d'orientation plus spécialisés pour assurer les services.



Rubrique réalisée par
Anne Waniart
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 au niveau 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 par un regard extérieur. La section «Du côté des États membres» rassemble une sélection de publications nationales significatives.



Completing the foundation for lifelong learning: an OECD survey of upper secondary schools.

[Consolider l'apprentissage tout au long de la vie: une enquête de l'OCDE sur les établissements d'enseignement secondaire du second degré]

Organisation de coopération et de développement économiques, OCDE

Paris: OCDE, 2004, 172 p.

ISBN 92-64-10372-4

Les mutations économiques et sociales font de l'éducation le principal facteur de la réussite des individus et des nations. Dans les pays de l'OCDE, l'enseignement secondaire du second degré constitue une étape charnière essentielle pour la plupart des élèves. Les établissements d'enseignement secondaire sont-ils à même de répondre aux exigences des sociétés modernes ? Quels sont les principaux obstacles que ces établissements doivent surmonter pour préparer les jeunes à leur vie d'adultes et les aider à réussir la transition, de plus en plus longue et complexe, entre la période de formation et l'entrée dans la vie active ? Ce rapport réunit pour la première fois des données comparatives au plan international sur ces questions, transmises par les établissements scolaires. L'ouvrage décrit les modes de gestion et de financement de ces établissements, leurs approches et difficultés pour s'assurer les services d'enseignants qualifiés, ainsi que leurs efforts pour favoriser la promotion professionnelle des enseignants. Le rapport compare également les politiques d'admission et d'accompagnement des élèves vers la vie active telles que les pratiquent les différents établissements. Le niveau d'intégration des technologies de l'information et de la communication dans les processus pédagogiques est également pris en compte. Le rapport est basé sur l'enquête internationale de l'OCDE sur les établissements d'enseignement secondaire du second degré, conduite en 2001 dans les pays suivants: Belgique (Flandres), Corée, Danemark, Espagne, Finlande, France, Hongrie, Irlande, Italie, Mexique, Norvège, Pays-Bas, Portugal, Suède, Suisse.

Die gestaltende Region: Fallstudien zum Handlungsfeld beruflicher Bildung in Spanien und Grossbritannien / Ute Lantzendorf.

[Politiques régionales: études de cas sur la formation professionnelle en Espagne et au Royaume-Uni]

Baden-Baden: Nomos Verlags-Gesellschaft, 2003, 456 p.

(Gesellschaft und Bildung, 15)

ISBN 3-8329-0016-0

Les instances régionales avaient naguère pour mission soit de s'occuper des affaires de la région concernée, soit d'y exercer les fonctions étatiques. Aujourd'hui, l'Europe découvre dans la région un niveau de résolution des problèmes de la société qui associe ces deux rôles: la région, entité auto-organisée, assume dans le cadre de projets de régionalisation certaines tâches relevant de domaines d'action qui dans leur principe continuent de relever du niveau supra-régional. L'ouvrage prend pour exemple la formation professionnelle initiale pour mener une analyse des processus de régionalisation. Il commence par retracer la constitution de communautés autonomes en Espagne et l'institution de Conseils formation et entreprise (*Training and Enterprise Councils*) en Grande-Bretagne. À partir d'études de cas, il met pour la première fois en évidence que des instances régionales d'un type nouveau sont à même de faire passer dans les projets de réforme de l'État central les savoirs pratiques des acteurs locaux. Il s'agit là de constats propres à attirer l'attention tant des décideurs politiques que des acteurs régionaux, de la recherche sur la formation, les aspects régionaux ou les politiques, et de tous ceux qui s'intéressent aux questions de l'agencement de la société. L'auteur travaille en tant que géographe dans le domaine de la recherche internationale sur la formation.

Education, training and labour market outcomes in Europe / Daniele Checchi, Claudio Lucifora.

[Les performances de l'éducation, de la formation professionnelle et du marché de l'emploi en Europe]

London, Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2004, 240 p.

ISBN 140392080X

Cet ouvrage renoue avec le débat traditionnel sur les performances de l'éducation, de la formation professionnelle et du marché de l'emploi, en y portant un regard neuf. Il se base sur des études empiriques, consacrées en particulier à la situation en Italie et au Royaume-Uni. Il ressort des diverses contributions que la qualité de l'éducation est difficilement mesurable au sein du marché édu-



catif, tandis qu'elle n'est pas toujours clairement reconnue par les employeurs.

High skills: globalization, competitiveness, and skill formation / Phillip Brown, Andy Green et Hugh Lauder.

[Compétences de haut niveau: mondialisation, compétitivité et formation des compétences]

Oxford: Oxford University Press, 2001, 250 p.
ISBN 0-19-924418-9

Cet ouvrage apporte une contribution majeure aux débats actuels sur l'avenir de l'acquisition des compétences dans un contexte caractérisé par la mondialisation de l'économie, les innovations technologiques accélérées et de fortes mutations dans les domaines de l'éducation, de la formation et du marché de l'emploi. Cette analyse holistique de l'économie politique des compétences de haut niveau représente une avancée théorique majeure dont les conséquences s'avèreront déterminantes pour les stratégies des entreprises et l'action gouvernementale, aussi bien en Europe qu'en Amérique du Nord ou en Asie.

Institutional approaches to teacher education within higher Education in Europe: current models and new developments / Leland Conley Barrows (dir.).

[Approches institutionnelles de la formation des professeurs de l'enseignement supérieur en Europe: modèles actuels et évolutions récentes]

UNESCO - CEPES
[Paris]: UNESCO, 2003, 343 p.
(Studies on higher education)
ISBN 92-9069-173-X

Cet ouvrage présente quatorze études nationales ainsi qu'une analyse comparative, fruit des travaux réalisés dans le cadre d'un projet réunissant des experts soigneusement sélectionnés pour rédiger chaque chapitre, d'une part, et de deux rencontres organisées par le projet, d'autre part. La première réunion avait pour objectif d'examiner les lignes directrices proposées par l'UNESCO-CEPES pour la rédaction des études nationales, afin que la ligne éditoriale finale prenne en compte les propositions des participants. Lors de la deuxième rencontre, sous forme de séminaire, les auteurs ont présenté et commenté leurs projets de contribution, puis

examiné le projet d'analyse comparative de leurs textes, avant d'en achever la rédaction définitive. Cette publication constitue la plus importante réalisation d'un projet consacré à la formation des enseignants. Elle met en évidence la plupart des facteurs communs déterminant la formation des enseignants dans la région. Les innovations et les nouvelles tendances orientant la conception des modèles institutionnels de formation des enseignants sont ainsi identifiées. Des informations complémentaires sont consacrées aux politiques et aux lignes d'action communes en matière d'éducation et de formation des enseignants, visant à améliorer les performances et le statut des enseignants et à les aider à s'adapter aux divers changements que connaissent l'éducation en général et l'enseignement supérieur en particulier, notamment à la suite du «Processus de Bologne» dont les objectifs sont de créer d'ici à 2010 une aire européenne de l'enseignement supérieur, d'intégrer les technologies de l'information et de la communication dans tous les secteurs d'activité et de mettre l'accent à long terme sur la formation continue et en cours d'emploi de tous les enseignants.

<http://www.cepes.ro/publications/pdf/teacher.pdf>

International review of curriculum and assessment frameworks: comparative tables and factual summaries: 2004 / Sharon O'Donnell.

[Revue internationale des structures des programmes et des évaluations: tableaux comparatifs et résumés factuels: 2004]

National Foundation for Educational Research, NFER
Qualifications and Curriculum Authority, QCA
12e éd. Slough: NFER, 2004, 51 p.

Cette étude fait partie d'une série d'études conduites dans le cadre d'un projet de l'INCA (*International review of curriculum and assessment frameworks*). Le rapport évalue les résultats de l'enseignement primaire dans les 18 pays inclus dans la base de données de l'INCA (Allemagne, Angleterre, Australie, Canada, Corée, Espagne, États-Unis, France, Hongrie, Irlande, Italie, Japon, Nouvelle-Zélande, Pays-Bas, pays de Galles, Singapour, Suède et Suisse). Le rapport reprend les informations de la base de données de l'INCA, ainsi que les contributions orales présentées lors d'un séminaire restreint réuni du 19 au



21 février 2003. Après une section d'introduction, la deuxième partie résume les tendances mises en évidence lors de l'étude. La troisième section décrit sommairement les politiques et l'offre éducative des 18 pays, en se basant sur un sondage thématique intitulé «Enseignement primaire: une perspective internationale», ainsi que sur les contributions et les documents fournis par les participants au séminaire et classés sous six rubriques: contrôle; structure et organisation; programmes; évaluation, relevé et notification de la progression des élèves; méthodologies pédagogiques; matériels didactiques et apprenants. Les informations concernant l'Irlande du Nord ne figurent pas dans le rapport, en raison de la réforme en cours des programmes scolaires dans ce pays (pour plus de détails, voir <http://www.ccea.org.uk/curreview.htm>). La quatrième section reprend les contributions présentées lors du séminaire international organisé dans le cadre de l'étude et reflète les points de vue des participants sur les principales priorités de leurs pays, les problèmes rencontrés dans les domaines précédemment évoqués et leur vision de l'avenir.

<http://www.inca.org.uk/pdf/comparative.pdf>

Learners for life: student approaches to learning: results from PISA 2000 / Corula Artelt et al.

[Apprenants à vie: comment les étudiants abordent l'apprentissage: les résultats de PISA 2000]

Organisation de coopération et de développement économiques, OCDE

Paris: OCDE, 2003, 136 p.

ISBN 92-64-10390-2

Comment les élèves se définissent-ils en tant qu'apprenants à l'âge où ils s'apprentent à terminer leur éducation obligatoire? La réponse est lourde de conséquences, non seulement parce que ceux d'entre eux qui ont de bonnes dispositions à apprendre obtiennent de meilleurs résultats scolaires, mais aussi parce que les jeunes adultes capables de se fixer des objectifs et de gérer leur apprentissage sont mieux armés pour continuer à étudier et devenir des apprenants à vie. Le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de l'OCDE, enquête trisannuelle sur les acquis des jeunes de 15 ans dans les pays membres de l'OCDE, dresse un tableau précieux de la manière dont les élèves abordent l'apprentissage et décrit leurs performances dans le domaine

de la compréhension de l'écrit. Ce rapport analyse les résultats de l'enquête, en mettant l'accent sur la motivation des élèves, leur confiance en soi et les diverses stratégies apprenantes auxquelles ils ont recours. En particulier, ce document s'attache à décrire l'ensemble des caractéristiques qui font de l'élève un apprenant autonome et confiant en ses capacités. Les résultats confirment une forte corrélation entre les résultats scolaires mesurables et la manière dont les élèves abordent l'apprentissage. Par exemple, des élèves qui éprouvent un réel intérêt pour la lecture et se sentent capables de résoudre des problèmes qu'ils jugent difficiles, réussiront probablement mieux que d'autres à l'école. Le rapport montre également l'étroite corrélation entre la volonté des élèves à maîtriser leur apprentissage en auto-dirigeant leur progression vers un objectif personnel et leur degré de motivation et de confiance en eux-mêmes. Il en ressort que la capacité d'apprendre, loin d'être une simple compétence que l'on transmet, dépend dans une large mesure des attitudes positives qui auront été mobilisées. Le rapport fournit aux décideurs publics une analyse subtile des principales caractéristiques des apprenants dans chaque pays. Il met également en avant les différences d'attitude face à l'apprentissage selon les groupes, notamment en fonction du sexe et du milieu social. Les résultats révèlent quelques pistes qui devraient permettre aux systèmes éducatifs de mieux canaliser les efforts en direction des différents groupes d'élèves, afin que ces derniers deviennent des apprenants plus efficaces.

<http://www.pisa.oecd.org/Docs/download/LearnersForLife.pdf>

Lifelong learning in the global economy: challenges for developing countries / Banque mondiale.

[L'apprentissage tout au long de la vie dans l'économie mondialisée: les défis pour les pays en développement]

Banque mondiale

Washington D. C.: Banque mondiale, 2003, 172 p.

ISBN 9586824837

La mondialisation de l'économie basée sur la connaissance est en passe de transformer les exigences du marché de l'emploi partout dans le monde, avec une nouvelle pression exercée sur les citoyens, dont la vie quotidienne mobilise désormais nombre de connaissances et de compétences que le sys-



tème éducatif formel ne permet pas à lui seul d'acquérir. Dans une économie basée sur la connaissance, l'apprentissage tout au long de la vie (c'est-à-dire, de l'enfance à l'âge de la retraite) est l'éducation de l'avenir, tout aussi vitale pour les pays en développement ou en transition que pour les pays industrialisés. Cet ouvrage destiné aux décideurs publics des pays en développement retrace les principales difficultés et les défis posés par la société basée sur la connaissance en matière d'éducation et envisage les manières dont les systèmes d'apprentissage tout au long de la vie pourront impulser la croissance. Les auteurs examinent le changement de nature de l'apprentissage, ainsi que la participation croissante du secteur privé dans l'éducation et la formation au niveau mondial. Ils considèrent de manière détaillée et concrète les options politiques et financières qui s'offrent aux gouvernements désireux d'assurer des possibilités d'apprentissage adaptées aux besoins des citoyens tout au long de leur vie.

Managing education for lifelong learning
/ **Júlia Sapsál (dir.).**

[Gestion de l'éducation pour l'apprentissage tout au long de la vie]

National Institute of Public Education
OCDE/ Séminaire Hongrie, Budapest, 2001
Budapest: National Institute of Public Education, 2003

Cette publication présente les travaux d'un séminaire de deux jours organisé par le Centre pour la recherche et l'innovation dans l'éducation (CERI) de l'OCDE et le ministère hongrois de l'éducation sur le thème de la gestion des écoles pour l'apprentissage tout au long de la vie, organisé à Budapest en décembre 2001. Parmi les participants figuraient d'éminents spécialistes des politiques internationales de l'éducation, qui ont discuté avec ardeur des questions liées à la gestion de l'éducation et à la gouvernance. Les experts de renommée internationale invités par la Direction de l'éducation de l'OCDE et par le ministère hongrois de l'éducation et les représentants internationaux et hongrois des ministères de plusieurs pays membres de l'OCDE ont ainsi examiné et commenté les enjeux de la gestion des établissements scolaires et de la gouvernance des systèmes éducatifs nationaux. Le séminaire comprenait trois séances thématiques successives, au cours desquelles 23 experts internationaux et 23 experts hongrois ont donné 14

conférences. Le séminaire poursuivait trois objectifs principaux: en premier lieu, contribuer à diffuser sur le plan national et international l'analyse comparative des nouvelles approches en matière de gestion scolaire réalisée par l'OCDE-CERI et replacer la gestion institutionnelle dans une perspective plus large de gouvernance des systèmes; en deuxième lieu, lancer une réflexion commune sur la gestion de l'éducation et son rôle pour réaliser les priorités essentielles des pays de l'OCDE en matière d'éducation; en troisième lieu, faire connaître à la communauté internationale les initiatives hongroises dans le domaine de la gestion de l'éducation et susciter des commentaires à cet égard.

Review of career guidance policies in 11 acceding and candidate countries: synthesis report: July 2003.

[Bilan des politiques d'orientation professionnelle dans onze pays adhérents et candidats: rapport de synthèse, juillet 2003]

Sultana, Ronald G.; Zelloth, Helmut

Fondation européenne pour la formation, ETF

Luxembourg: EUR-OP, 2002

ISBN 92-9157-349-3;

La prestation de services d'orientation et d'information professionnelles tout au long de la vie des citoyens constitue désormais une question cruciale de par le monde, à mesure que les sociétés se préparent à relever les défis posés par la transition vers une société basée sur la connaissance. C'est pourquoi l'OCDE a entrepris un travail de recherche d'une portée sans précédent, qui a commencé par la diffusion d'un questionnaire auprès de 14 pays afin d'obtenir des informations de base sur l'état actuel des politiques en matière d'orientation professionnelle. Ce même questionnaire a été adressé par le CEDEFOP auprès des autres États membres de l'Union européenne, tandis que l'ETF le diffusait parmi 11 pays adhérents et candidats. La Banque mondiale a, quant à elle, conduit une enquête parallèle en faisant circuler le questionnaire auprès d'un certain nombre de pays moyennement industrialisés. Les organisations partenaires effectueront ultérieurement une analyse thématique qui aboutira à la création de la base de données internationale la plus complète jamais réalisée sur les politiques et les pratiques d'orientation professionnelle. Ce



rapport de synthèse dresse l'état des lieux de l'orientation et de l'information professionnelles pratiquées aux niveaux tant du système éducatif que du marché de l'emploi dans les pays suivants: Bulgarie, Chypre, Estonie, Hongrie, Lettonie, Lituanie, Malte, Pologne, Roumanie, Slovaquie et Slovénie. Les études ont été rédigées par des experts de chacun de ces pays en suivant la structure de l'enquête de l'OCDE et en se basant sur leurs propres connaissances du terrain, complétées le plus souvent par un cycle intensif de consultations auprès de partenaires clés. Cet exercice a pour objectif, avant tout, de rendre compte des évolutions les plus récentes et significatives, ainsi que des tendances, défis et problèmes essentiels, et de souligner les points forts et les faiblesses des systèmes d'orientation professionnelle nationaux et des politiques en la matière, en présentant les données de manière à faciliter l'analyse comparative. Le deuxième objectif de ce rapport de synthèse est de favoriser la production d'évaluations comparatives afin que les pays ayant participé à l'enquête puissent juger de leurs activités d'orientation et d'information professionnelles par rapport aux prestations fournies dans d'autres pays comparables.

[http://www.etf.eu.int/WebSite.nsf/0/C63B14262A11C92CC1256DB100455C70/\\$FILE/ENL-Career+guidance-0703_EN.pdf](http://www.etf.eu.int/WebSite.nsf/0/C63B14262A11C92CC1256DB100455C70/$FILE/ENL-Career+guidance-0703_EN.pdf)

Student engagement at school: a sense of belonging and participation: results from PISA 2000 / Jon Douglas Willms.
[L'engagement des élèves à l'école: sentiment d'appartenance et participation: résultats de PISA 2000]

Organisation de coopération et de développement économiques, OCDE
 Paris: OCDE, 2003, 84 p.
 ISBN 92-64-01892-1

Quelle est la gravité de la désaffection des élèves à l'égard de l'école dans les différents systèmes scolaires ? Quelles politiques et quelles mesures sont-elles le plus à même de renforcer le sentiment d'appartenance et la participation des jeunes à l'école ? Ces questions sont au cœur des préoccupations des éducateurs dans bien des pays, non seulement en raison de la corrélation observée entre le niveau d'engagement des élèves à l'école et leurs résultats scolaires, mais aussi parce que l'engagement des élèves est un résultat valorisé en tant que tel. Le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de l'OCDE offre un cadre comparatif international permettant d'évaluer le niveau d'engagement des élèves à l'âge où ils s'apprentent à quitter l'enseignement obligatoire. Les résultats de l'enquête fournissent des indications non seulement sur les compétences des élèves en termes de littératie, mais aussi sur leurs attitudes, leurs valeurs et leur milieu socio-économique d'origine, ainsi que sur les caractéristiques pertinentes des établissements scolaires. Les analyses soulignent les facteurs propres à l'école qui déterminent l'engagement des élèves et montrent que la poursuite d'un meilleur engagement des élèves ne doit pas se faire au détriment de leurs performances scolaires.

Union européenne: politiques, programmes, acteurs

La formation professionnelle continue en Europe: résultats de la deuxième enquête européenne sur la formation professionnelle continue dans les entreprises. Commission européenne, Direction générale de l'éducation et de la culture
 Bruxelles: Commission européenne, 2003, 137 p.

Cette publication présente des résultats importants de la deuxième enquête sur la

formation professionnelle continue dans les entreprises (CVTS2), conduite en 2000/2001. La CVTS est la première et unique enquête communautaire susceptible de fournir des données comparables au plan européen sur l'investissement des entreprises en matière de ressources humaines. Elle est donc à ce titre l'un des principaux instruments dont dispose l'Union européenne pour définir des indicateurs dans le domaine de l'éducation et de la formation tout au long de la vie.



http://europa.eu.int/comm/education/programmes/leonardo/new/leonardo2/cvts/cvts_fr.pdf

Cross-country statistical analysis of acceding and candidate countries: synthesis of challenges in the fields of employment and human resource development. [Analyse statistique transnationale des pays adhérents et candidats: synthèse des enjeux dans le domaine de l'emploi et du développement des ressources humaines]

Fondation européenne pour la formation, ETF

Turin: ETF, 2004, 27 p.

Dans tous les pays adhérents ou candidats, le développement du capital humain est un préalable pour que ces pays atteignent des niveaux de prestations et de réactivité au marché de l'emploi comparables à ceux des États membres de l'UE, et ce dans l'un au moins des domaines d'intervention suivants: politiques actives de l'emploi (principalement dirigées aux chômeurs), renforcement des capacités des services publics pour l'emploi, formation professionnelle continue (des travailleurs actifs), éducation et formation professionnelle initiale. Dans la plupart des pays étudiés, les besoins les plus impérieux (qui ne sont pas nécessairement les plus coûteux) concernent les mesures actives pour l'emploi et le renforcement concomitant des capacités de l'administration publique en charge de l'emploi. Toutefois, dans pratiquement tous les cas, les besoins les plus coûteux, et parfois les plus urgents, concernent le renforcement des systèmes d'éducation et de FEP. Ces pays ont également un retard à combler dans le domaine de la formation continue par rapport aux niveaux européens.

European Union-supported educational research: 1995-2003: briefing papers for policy makers / Angelos S. Agalianos. [La recherche pédagogique soutenue par l'Union européenne: 1995-2003: notes pour les décideurs politiques]

Commission européenne, Direction générale de la recherche

Luxembourg: EUR-OP, 2004, 204 p.

(Report, EUR 20791)

ISBN 92-894-5770-8;

Réf. catalogue KI-NA-20-791-EN-C

La recherche sur les enjeux de l'éducation en Europe fait partie intégrante du programme

de recherche en sciences sociales et humaines de l'Union européenne. Un large éventail de problématiques sont abordées, notamment les enjeux à venir des politiques de l'éducation et de la formation en Europe; la dynamique de l'éducation et de l'emploi; les questions liées à la formation des enseignants; les problèmes de l'enseignement supérieur; le recours aux TIC en tant qu'outils didactiques; les liens entre apprentissage et citoyenneté; le rôle de l'éducation face à l'exclusion sociale; les stratégies d'apprentissage tout au long de la vie; le développement des compétences et l'apprentissage organisationnel; les pédagogies innovantes et l'amélioration des établissements scolaires. Les résultats de la recherche démontrent que dans les sociétés d'aujourd'hui, soumises à de rapides transformations sociales, politiques et économiques, l'éducation et la formation sont inextricablement liées aux préoccupations relatives à la citoyenneté et à la participation démocratique, aux inégalités et à la justice sociale, à la diversité culturelle et à la qualité de la vie. Ils soulignent, en outre, la nécessité que l'éducation et la formation soient prises en compte lors de l'élaboration des politiques du logement, de la santé, de la protection sociale, de la jeunesse, de l'emploi et des migrations.

http://www.mennt.net/files/%7B6a0d18ed-346f-44f1-9053-050564f5e365%7D_european%20union%20supported%20educational%20research%201995%20-%202003.pdf

Rapport sur une stratégie d'information et de communication pour l'Union européenne (2002/2205(INI)) / Parlement européen - Commission de la culture, de la jeunesse, de l'éducation, des médias et des sports.

Bayona de Perogordo, Juan José

Parlement européen

Document de session, A5-0053/2003

Luxembourg: Parlement européen, 2003, 31 p.

Parlement européen,

Bâtiment Schuman,

Place de l'Europe,

L-2929 Luxembourg,

tél. (352) 430022597,

fax (352) 430022457,

URL: <http://www.europarl.eu.int/>

Le fossé entre les citoyens et les institutions européennes pose à ces dernières un grave problème. Pour le résoudre, l'Union euro-



péenne devra donner davantage de poids et de vigueur à sa politique de communication. À cet effet, il est aussi utile qu'important de renforcer la coopération entre les institutions européennes, tout comme il importe que les États membres contribuent activement au succès des grandes campagnes d'information sur l'Union. La politique européenne de l'information devra combiner avec bonheur, créativité et efficacité, la «promotion des valeurs communes» que sont la démocratie, le pluralisme, la diversité culturelle et linguistique, la cohésion et la solidarité, et les avantages concrets découlant de l'appartenance à l'Union.

http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/leg/eprep/2003_0053_en.pdf

Rapport sur la proposition de décision du Parlement européen et du Conseil arrêtant un programme pluriannuel (2004-2006) pour l'intégration efficace des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans les systèmes d'éducation et de formation en Europe (Programme eLearning) (COM(2002) 751 - C5-0630/2002 - 2002/0303(COD)) / Parlement européen - Commission de la culture, de la jeunesse, de l'éducation, des médias et des sports; Mauro, Mario

Parlement européen
Document de session, A5-0080/2003
Luxembourg: Parlement européen, 2003, 30 p.
Parlement européen,
Bâtiment Schuman,
Place de l'Europe,
L-2929 Luxembourg,
tél. (352) 430022597,
fax (352) 430022457,
URL: <http://www.europarl.eu.int/>

Le programme eLearning est un programme pluriannuel pour l'intégration effective des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans les systèmes d'éducation et de formation en Europe. Cette proposition vise à faire approuver un programme de soutien financier. L'objectif global est d'améliorer la qualité et l'accessibilité des systèmes européens d'éducation et de formation par le biais d'une intégration effective des nouvelles technologies (e-learning), afin de soutenir et de compléter les actions déjà entreprises par les États membres dans ce domaine.

http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/leg/eprep/2003_0080_en.pdf

Renforcement de la dimension locale de la stratégie européenne pour l'emploi: étude de faisabilité relative aux indicateurs des niveaux local et régional ainsi qu'à l'économie sociale / Jacques Dahan.

Commission européenne, Direction générale pour l'emploi et les affaires sociales; Bruxelles: Commission européenne, 2004, 110 p.

L'objectif de l'étude, achevée en 2004, était d'identifier l'existence de données fiables et comparables permettant de mesurer les performances au niveau local en matière d'emploi et dans l'économie sociale, et de développer et proposer un panel d'indicateurs quantitatifs et qualitatifs communs utilisables par les acteurs concernés. Cette étude vise à contribuer à une meilleure prise de conscience et à stimuler la discussion aux niveaux national et sub-national sur l'utilisation des indicateurs et des données en matière de développement local de l'emploi. Elle servira d'instrument méthodologique utilisé par les acteurs concernés aux niveaux national, régional et local.

http://europa.eu.int/comm/employment_social/local_employment/publications/ees_local_fr.pdf

Les qualifications professionnelles dans le cadre du dialogue social: présentation des résultats, conclusions finales et recommandations / Esperanza Roquero et al.

Commission européenne, Direction générale pour l'éducation et la culture
Madrid: Forcem, 2003, 45 p.

Les études réalisées jusqu'à présent pour définir les nouveaux besoins en qualifications par secteurs ne se sont guère intéressées aux négociations en matière de qualifications, aux systèmes de classification des compétences professionnelles mis en place par les conventions collectives ni, plus généralement, aux processus de négociation collective au niveau des partenaires sociaux. Ce projet de recherche est donc unique en ce qu'il tente d'analyser et de reconstruire minutieusement, par secteur d'activité et par domaine de négociation, les difficultés concrètes rencontrées par les acteurs de la négociation collective, notamment celles qui touchent aux critères de qualification, à la formation continue, aux compétences, etc. Il s'agit donc d'illustrer, dans une approche ancrée sur les réalités du terrain, la situation



actuelle aux niveaux national, régional et sectoriel, ainsi que les préoccupations et les activités des partenaires sociaux (par exemple, leurs critères de négociation, le «concept» de formation, etc.). L'étude entreprend une comparaison sur le plan européen, considérée comme un préalable pour élucider les disparités des qualifications d'un pays à l'autre

et entre différents secteurs. Ce projet se démarque par la volonté de se concentrer sur les réalités du terrain afin de se rapprocher le plus possible des processus sociaux.

http://vqt-dialogue.nuov.cz/vicenik/vqt-dialogue/studies/Final_report-VQT-czech.doc

Du côté des États membres

AT AMS-Qualifikations-Barometer. [Baromètre AMS des qualifications]

Arbeitsmarktservice Österreich, AMS
Vienne: AMS, 2003

Le baromètre AMS des qualifications est le premier système autrichien global d'information en ligne sur les tendances des qualifications. Il s'adresse tant aux clients et aux agents du service de l'emploi AMS, aux journalistes et responsables politiques et économiques, qu'à tous ceux qui sont en passe d'effectuer un choix sur leur avenir professionnel. L'abondance des données qu'il contient, son actualité et sa fonctionnalité prévisionnelle, sans oublier la clarté de sa présentation, en font un instrument indispensable pour tous ceux qui, pour des raisons privées ou professionnelles, s'intéressent à l'évolution du marché du travail et des besoins de qualifications. Le baromètre AMS des qualifications est structuré en trois niveaux: domaines professionnels, champs professionnels, professions. Il présente de façon détaillée, aux niveaux des «domaines professionnels» et des «champs professionnels», les tendances du marché du travail et des qualifications, en tenant compte des particularités régionales et aussi en effectuant pour la première fois des évaluations au niveau micro (celui des professions). Le baromètre AMS des qualifications comporte également un glossaire portant sur un bon millier de qualifications. Des hyperliens vers des informations de fond («informations complémentaires»), vers quelque 700 profils professionnels détaillés et près de 500 indications de sources complètent la présentation ample et claire. L'évaluation des professions et des catégories professionnelles se base sur les avis d'experts et sur les résultats d'analyses d'offres d'emplois, dont l'accès était jusqu'à présent fermé à un large public. Ces informations sont présentées ici pour la pre-

mière fois en ligne de manière claire et détaillée.

http://www.ams.or.at/b_info/indexqb.htm

DK 10 år med PIU: ti eksempler på god praksis / Lars Møller Bentsen [et al]

[Dix années de formation en entreprise à l'étranger: dix exemples de bonnes pratiques]

Møller Bentsen, Lars Cirius

Copenhague: Cirius, 2003, 40 p.

ISBN 87-90021-88-6;

Cirius,

Fiolstræde 44,

DK-1171 Copenhagen K,

tél. (45-33) 957000,

fax (45-33) 957001,

E-mail: cirius@ciriusmail.dk,

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

En 1992, le Parlement danois a entériné un dispositif permettant aux élèves en formation professionnelle d'effectuer un stage à l'étranger dans le cadre de leur formation pratique (*Praktik i Udlandet* - PIU). Ce dispositif visait à compenser la pénurie de places de stagiaires dans les entreprises danoises, mais également à promouvoir la FEP en la rendant plus attractive. Cette publication décrit les dix premières années de fonctionnement du dispositif et donne dix exemples de bonnes pratiques observées aux niveaux tant des lycées professionnels que des entreprises. En dix ans, le plan PIU a pris toute sa place parmi les efforts déployés pour internationaliser le système de FEP au Danemark.

http://www.ciriusonline.dk/download/PIU_tiaar_2848.pdf

Almen voksenuddannelse 2003-2004: avu - om dansk, matematik og alle andre fag / red. af Kirsten Preisler og Iben Svensson.



[Éducation générale des adultes 2003-2004: apprentissage des adultes, formation continue, etc.]

Preisler, Kirsten; Svensson, Iben Rådet for Uddannelses- og Erhvervsvejledning - RUE 14e éd.

Copenhague: RUE, 2003, 26 p.

ISBN 87-7773-442-4

RUE,

Vester Voldgade 123,

DK-1552 Copenhague V,

tél. (45-33) 955300,

fax (45-33) 955349,

E-mail: r-u-e@r-u-e.dk,

URL: <http://www.r-u-e.dk>

Cette brochure décrit le plan danois pour l'éducation des adultes (*almenvoksenuddannelse* - AVU). Le plan AVU vise à offrir aux adultes la possibilité d'améliorer ou de mettre à jour leur niveau de qualification générale. Les cours sont structurés par discipline et préparent à un examen dont le niveau est équivalent au brevet (*folkeskole*). Les horaires tiennent compte des contraintes des participants (cours de jour ou du soir). Les programmes AVU sont assurés dans les centres de formation pour adultes (*voksenuddannelsescentre* - VUC). La brochure décrit en détail les matières enseignées dans le cadre du programme AVU.

<http://www.r-u-e.dk/avu/>

EE Access to adult learning in Estonia / Talvi Märja.

[L'accès des adultes à la formation en Estonie]

Märja, Talvi

Apprentissage des adultes pour l'emploi et la citoyenneté: conférence internationale, Kaunas, 2003

Kaunas: VMU, 2003, 6 p.

Depuis son adhésion à l'UE en 2004, l'une des priorités pour l'Estonie consiste à s'approprier rapidement le nouveau modèle sur l'éducation élaboré par la Commission européenne, notamment pour ce qui concerne l'apprentissage tout au long de la vie en tant que nouvelle possibilité ouverte à tous; un meilleur accès à la formation, en particulier pour les adultes; l'importance de construire une nouvelle aire apprenante. Le ministre estonien de l'éducation a lancé le processus d'élaboration d'une stratégie pour l'apprentissage tout au long de la vie en invitant d'éminents spécialistes de divers domaines à participer à la rédaction d'un livre

blanc sur l'apprentissage tout au long de la vie en Estonie. Afin de fournir à ce collectif des informations susceptibles de les guider dans leur travail, diverses enquêtes ont été réalisées pour réunir les données pertinentes. Cet article analyse les résultats des enquêtes sur la formation des adultes et examine les possibilités et l'état d'avancement actuel de la construction d'une aire d'apprentissage tout au long de la vie en Estonie. Date de la dernière consultation du site: novembre 2003.

http://www.vdu.lt/alearning2003/II%20Dalis/Talvi%20Marja_en.doc

FI Towards closer European cooperation in vocational education and training: the Leonardo da Vinci programme supporting the Copenhagen Declaration: case Finland / Paula Rouhiainen et Sonja Valjus.

[Pour une meilleure coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation: le programme Leonardo da Vinci en appui à la déclaration de Copenhague: le cas de la Finlande]

Helsinki: CIMO, 2004, 44 p.

Centre for International Mobility, CIMO, Leonardo unit,

URL: www.cimo.fi

Cette publication traite du programme Leonardo da Vinci et de sa contribution aux discussions sur l'enseignement professionnel en Europe. En particulier, le rapport examine le processus dit de Copenhague, dont les objectifs sont de renforcer la coopération dans le domaine de la formation professionnelle, d'améliorer l'attractivité de la formation et de promouvoir la mobilité. Le rapport résume les résultats d'une enquête réalisée durant l'été 2003 pour identifier les projets Leonardo soutenant le processus de Copenhague.

<http://europa.eu.int/comm/education/programmes/leonardo/new/leonardo2/studies/finland.pdf>

FR Accord sur la formation: plusieurs partenaires sociaux soulignent l'avancée du dialogue social / Philippe Grandin.

Inffo Flash, n° 622 (octobre 2003), p. 4

Saint-Denis-La Plaine: Centre INFFO, 2003

ISSN 0397-3301

Lors des assises de la formation en septembre 2003, la CGT-FO (Confédération générale



du travail - Force ouvrière), la CFDT (Confédération française démocratique du travail) et le MEDEF (Mouvement des entreprises de France) ont souligné le caractère novateur de l'accord sur la formation professionnelle, en particulier le nouveau dispositif intitulé «droit individuel à la formation» (DIF), qui donne au salarié les moyens de devenir acteur de sa formation. Un encadré rappelle la position de la CGT qui a décidé de signer l'accord du 20 septembre 2003.

Apprendre autrement au 3e millénaire: la cyberformation / Stéphane Hérault, Laurence Le Bars.

Saint-Denis-La Plaine: Centre INFFO, 2003, 372 p.

(Dossier documentaire)

ISBN 2-84821-014-1

Ces dernières années ont vu se développer de nouvelles pratiques de formation à distance utilisant les technologies de l'information et de la communication. Quels que soient les termes utilisés: e-formation, e-learning, apprentissage électronique... ou cyberformation, ces modes de formation font désormais partie du paysage de l'éducation et de la formation. La littérature très abondante sur le sujet reflète bien la multiplicité et la diversité des expériences et des pratiques, en évolution constante. Ce dossier documentaire a pour ambition de faire le point sur les travaux réalisés et en cours, et d'identifier les principales sources d'information. Il contient près de 900 références bibliographiques illustrées par une trentaine de morceaux choisis (articles de presse spécialisée et extraits d'ouvrages), une webographie d'une centaine de sites ressources, la liste des revues spécialisées diffusées en ligne ou sur papier, ainsi que les manifestations organisées autour de la formation ouverte et à distance (FOAD) et de la e-formation en 2003/2004.

DE The OECD-Projekt "The role of qualifications systems in promoting lifelong learning": country report: Germany / Georg Hanf, Jochen Reuling. [OECD-Projekt «Rôle des systèmes de qualification dans la promotion de l'apprentissage tout au long de la vie»: rapport national: Allemagne]

BIBB; Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 2004, 104 p.

ISBN 3-7639-1012-3

Le rapport allemand «OECD-Projekt» sur le rôle des systèmes de qualification dans la promotion de l'apprentissage tout au long de la vie a été élaboré dans le cadre d'un projet de l'OCDE sur ce thème. Les rapports préparés par les pays membres participants visent à déterminer l'impact des systèmes de qualification nationaux sur les structures et la qualité de l'apprentissage tout au long de la vie et à décrire les actions de promotion engagées dans ce domaine dans chaque pays. La première partie décrit les principaux sous-systèmes de formation professionnelle de niveau postobligatoire en Allemagne. L'influence de ces systèmes de qualification sur l'apprentissage est ensuite analysée à la lumière des derniers travaux de recherche. La section suivante décrit et analyse les principales réformes introduites ces dernières années dans les sous-systèmes de formation, ainsi que leurs effets sur les mécanismes susceptibles de favoriser l'apprentissage tout au long de la vie. Enfin, la dernière section tente de mettre en lumière, à partir de quelques exemples, les liens entre les systèmes de qualification et l'apprentissage, aux niveaux tant des prestataires que des utilisateurs des programmes pédagogiques et didactiques.

GR Οι φροντιστές της γης : Η Αμερικανική Γεωργική Σχολή και η Ελλάδα στον 20ό αιώνα.

Stewards of the land: the American Farm School and Greece in the 20th Century / Marder, Brenda L.

[Les régisseurs de la terre: le Lycée agricole américain et la Grèce au XXe siècle]

Macon: Mercer University Press, 2004, 496 p.
ISBN 0-86554-8498

Une histoire du Lycée agricole américain basé à Thessalonique.

IE Report of a discussion forum on the implementation of the Copenhagen Declaration on Enhanced European Co-operation in Vocational Education and Training / National Qualifications Authority of Ireland, Further Education and Training Awards Council.

[Rapport sur le forum de discussions consacré à la mise en œuvre de la déclaration de Copan Hague pour une meilleure coopération européenne dans le domaine de la formation et de l'enseignement professionnels]



Dublin: NQAI, 2004, 10 p.
National Qualifications Authority, NQAI,
4th Floor, 6-9 Trinity Street,
IRL-Dublin 2.,
tél. (353-1) 6127080,
fax (353-1) 6127095,
E-mail: info@nqai.ie,
URL: <http://www.nqai.ie/>

Ce forum de discussion visait à informer les acteurs de la formation et de l'enseignement professionnels en Irlande des dernières évolutions communautaires relatives à la mise en œuvre de la déclaration de Copenhague et de leurs relations avec la situation irlandaise. Le forum a été hébergé par le Conseil irlandais de certification chargé des qualifications de l'enseignement postobligatoire (FETAC) et par l'Agence nationale irlandaise pour les qualifications (NQAI). Les participants représentaient diverses entités œuvrant dans le domaine de l'éducation et de la formation professionnelle: agences gouvernementales, services ministériels, organismes de certification, prestataires. Le forum a reconnu que des progrès significatifs ont été accomplis dans des domaines essentiels, tels que l'assurance qualité, la transparence et le transfert d'unités capitalisables. Un porte-parole du ministère a souligné que la lourdeur du processus de reconnaissance constitue le principal obstacle à la construction d'une aire de la connaissance et d'un marché de l'emploi européens, dans la mesure où elle empêche la libre mobilité entre pays, secteurs, emplois et institutions. Le processus de mise en œuvre de la déclaration de Copenhague en Irlande est décrit en reprenant les termes des différents groupes de travail et groupes techniques constitués à cet effet, dont les travaux ont été présentés au sein de groupes de discussion spécifiques. Les travaux de ces groupes dans les domaines de l'assurance qualité, la capitalisation et le transfert d'unités et la transparence des qualifications y sont décrits en détail. Le rapport de la conférence présente en fin d'ouvrage une liste des cybersites pertinents.

<http://www.nqai.ie/copenhagenforum.pdf>

MT Lifelong guidance and the European challenge: issues for Malta / by Ronald G. Sultana.

Sultana, Ronald G.

[L'orientation tout au long de la vie et le défi européen: les enjeux pour Malte]

Malte: Government Printing Press, 2003, 144 p.
ISBN 99932-666-0-4

Cet ouvrage dresse l'état des lieux de l'orientation professionnelle à Malte et la compare avec la situation d'autres pays européens et du monde, à partir d'une série de critères et d'aspects servant à évaluer ce domaine sur le plan international. Il décrit les accomplissements actuels, mais également les déficits cruciaux en termes de prestation, ainsi que les défis restant à relever.

ES Derecho del trabajo y formación / Mario Garmendia Arigón.

[Droit du travail et formation]

Montevideo: Cinterfor, 2003, 179 p.

(Herramientas para la transformación, 19)

ISBN 92-9088-155-0

Cette étude est consacrée à la réglementation de la formation professionnelle en général et plus particulièrement en Uruguay. Les analyses portent notamment sur les différents types de contrat de travail, le processus de sélection, la réglementation de la formation professionnelle et de la formation initiale, les normes salariales, les horaires de travail, les allocations chômage, les procédures de licenciement et la négociation collective.

http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/gar_dtra/index.htm

Trabajo, calificación y formación: comprender el fenómeno de la formación / Raquel de la Fuente Anuncibay.

[Travail, qualifications et formation: à quoi sert la formation?]

Burgos: Université de Burgos, 2002, 686 p.

(Estudios y monografías, 22)

ISBN 84-95211-60-2;

Servicio de Publicaciones,

Universidad de Burgos,

Plaza de la Infanta doña Elena, s/n,

09001 Burgos

Cette monographie analyse de manière approfondie les nombreux problèmes qui se posent en Espagne dans le domaine difficile de la formation professionnelle. L'ouvrage décrit d'abord le contexte socioéconomique expliquant les complexités du système espagnol de formation en ses multiples variantes. Il présente ensuite les résultats d'une étude empirique sur les centres de formation, ainsi que sur des besoins et exigences des entreprises de Burgos. Pour finir, ces résultats sont analysés et interprétés



afin d'en tirer les enseignements et de définir les aspects qu'il conviendra d'améliorer à l'avenir dans ce domaine.

<http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/arteleite/index.htm>

UK The assessment of prior experiential learning in Europe: radical challenges to the idea of a university / Pat Davies.

[L'évaluation des acquis de l'expérience en Europe: un défi radical lancé à la notion d'université]

DfES Research Conference 2003, 'Learning by comparison: International experiences in education and training', Londres, 2003

Sheffield: University of Sheffield, 2003, 10 p.

University of Sheffield,
Elmfield Lodge,

Northumberland Road,
UK-Sheffield S10 2TY,

URL: <http://www.shef.ac.uk/>

Ce document tente de déterminer quelles seraient les conséquences pour les politiques publiques britanniques de l'introduction au Royaume-Uni d'un système d'évaluation des acquis de l'expérience (APEL) similaire à celui que la France a récemment mis en place. La discussion porte spécifiquement sur

les conséquences pour l'enseignement supérieur.

The UK education system: an international perspective / Dr. Anna Vignoles. [Le système éducatif britannique: une perspective internationale]

DfES Research Conference 2003, 'Learning by comparison: International experiences in education and training', Londres, 2003

Londres: London School of Economics, 2003, 10 p.

London School of Economics and Political Science,

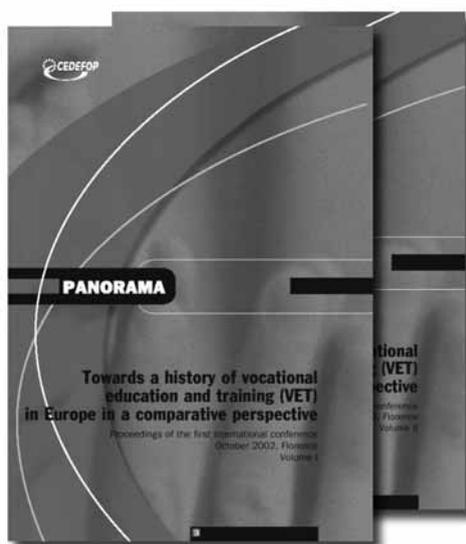
Houghton Street,

UK-London WC2A 2AE,

tél. (44-20) 74057686,

URL: <http://www.lse.ac.uk/>

Ce document examine les principales caractéristiques du système éducatif britannique et les compare avec ses principaux concurrents sur le plan international. Les caractéristiques clés du système britannique sont comparées à d'autres systèmes, en Europe et aux États-Unis. Ces particularités sont définies et décrites, tant du point de vue quantitatif (performances en termes de niveaux de qualifications) que qualitatif (participation du secteur privé).



Towards a history of vocational education and training (VET) in Europe in a comparative perspective

Proceedings of the first international conference

October 2002, Florence

Volumes I + II

5153 EN

Cedefop Panorama series

N° de catalogue: TI-13-04-001-EN-C et
TI-13-04-002-EN-C

Disponible sur demande auprès
du Cedefop



ReferNet – Réseau européen de référence et d'expertise

CEDEFOP

Centre européen pour le développement de la formation professionnelle
PO Box 22427
GR-55102 Thessaloniki, Grèce
Tél. (30) 2310 49 00 79
Fax (30) 2310 49 00 43
M. Marc Willem
Chef de l'aire D - Information, communication et diffusion
E-mail: mwi@cedefop.eu.int
Site web: <http://www.cedefop.eu.int>
<http://www.trainingvillage.gr>

FOREM

Office wallon de la Formation professionnelle et de l'Emploi
Boulevard Tirou 104
B-6000 Charleroi, Belgique
Tél. (32-71) 20 61 67
Fax (32-71) 20 61 74
Coordinatrice nationale du ReferNet:
Mme Sigrid Dieu
E-mail: sigrid.dieu@forem.be
Site web: <http://www.leforem.be>

NVF

Národní vzdělávací fond
Opletalova 25
CZ-11000 Praha 1, République tchèque
Tél. (420-2) 24 50 05 40
Fax (420-2) 24 50 05 02
Coordinatrice nationale du ReferNet:
Mme Vera Czesana
E-mail: czesana@nvf.cz
Site web: <http://www.nvf.cz>

CIRIUS

Center for Information og Rådgivning om International Uddannelses- og Samarbejdsaktiviteter
Fiolstræde 44
DK-1171 København K, Danemark
Tél. (45-33) 95 70 00
Fax (45-33) 95 70 01
Coordinateur national du ReferNet:
M. Sven-Erik Povelsen
E-mail: sep@CiriustMail.dk
Site web: <http://www.ciriusonline.dk>

BIBB

Bundesinstitut für Berufsbildung
Robert-Schumann-Platz 3
D-53142 Bonn, Allemagne
Tél. (49-228) 107 16 02
Fax (49-228) 107 29 74
Coordinateur national du ReferNet:
M. Georg Hanf
E-mail: hanf@bibb.de
Site web: <http://www.bibb.de>

INNOVE

Elukestva Õppe Arendamise Sihtasutus
Liivalaia 2
EE-10118 Tallinn, Estonie
Tél. (372) 69 98 080
Fax (372) 69 98 081
Coordinatrice nationale du ReferNet:
Mme Evelin Silla
E-mail: evelin.silla@innove.ee
Site web: <http://www.innove.ee>

OEEK

Organismos Epangelmatikis Ekpaidefsis kai Kartartisis
Ethnikis Antistasis 41 and Karamanoglou
GR-14234 Athina, Grèce
Tél. (30) 210 77 22 08
Fax (30) 210 2 71 49 44
Coordinateur national du ReferNet:
M. Argyros Protopappas
E-mail: tm.t.v@oEEK.gr
Site web: <http://www.oEEK.gr>

INEM

Servicio Público de Empleo Estatal
Condesa de Venadito 9
E-28027 Madrid, Espagne
Tél. (34-91) 585 95 82
Fax (34-91) 377 58 81
Coordinatrice nationale du ReferNet:
Mme Maria Luz de la Cuevas Torresano
E-mail: mluz.cuevas@inem.es
Site web: <http://www.inem.es>

Centre INFO

Centre pour le développement de l'information sur la formation permanente
4, avenue du Stade de France
FR-93218 Saint Denis de la Plaine Cedex, France
Tél. (33-1) 55 93 91 91
Fax (33-1) 55 93 17 28
Coordinatrice nationale du ReferNet:
Mme Henriette Perker
E-mail: h.perker@centre-info.fr
Site web: <http://www.centre-info.fr/>

FÁS

Training and Employment Authority
P.O. Box 456
27-33 Upper Baggot Street
Dublin 4
Irlande
Tél. (353-1) 607 05 36
Fax (353-1) 607 06 34
Coordinatrice nationale du ReferNet:
Mme Jean Wrigley
E-mail: jean.wrigley@fas.ie
Site web: <http://www.fas.ie>

ISFOL

Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori
Via Morgagni 33
I-00161 Roma, Italie
Tél. (39-06) 44 59 01
Fax (39-06) 44 29 18 71
Coordinateur national du ReferNet:
M. Colombo Conti
E-mail: c.conti@isfol.it
Site web: <http://www.isfol.it>

Human Resource Development Authority of Cyprus

2 Anavissou Street, Strovolos
P.O. Box 25431
CY-1392 Nicosia
Chypre
Tél. (357-22) 39 03 63
Fax (357-22) 42 85 22
Coordinateur national du ReferNet:
M. George Siekkeris
E-mail: g.siekkeris@hrdauth.org.cy
Site web: <http://www.hrdauth.org.cy>

Academic Information Centre

Valnu iela 2
LV-1050 Riga
Lettonie
Tél. (371-7) 21 23 17
Fax (371-7) 22 10 06
Coordinatrice nationale du ReferNet:
Mme Baiba Ramina
E-mail: baiba@aic.lv
Site web: <http://www.aic.lv>

PMMC

Methodological Centre for Vocational Education and Training
Gelezinio Vilko g. 12
LT-2600 Vilnius, Lituanie
Tél. (370-5) 21 23 523
Fax (370-5) 24 98 183
Coordinatrice nationale du ReferNet:
Mme Giedre Beleckiene
E-mail: giedre@pmmc.lt
Site web: <http://www.pmmc.lt>

Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle

Service de la Formation professionnelle
29, rue Aldringen
L-2926 Luxembourg
Luxembourg
Tél. (352) 47 85 241
Fax (352) 47 41 16
Coordinateur national du ReferNet:
M. Jos Noesen
E-mail: noesen@men.lu
Site web: <http://www.men.lu>

OMAI

Oktatási Minisztérium Alapkezelő Igazgatósága
Ajtosí Durer Sor 19-21
HU-1146 Budapest
Hongrie
Tél. (36-1) 30 46 62 391
Fax (36-1) 30 13 242
Coordinatrice nationale du ReferNet:
M. Tamas Köpeczi-Bocz
E-mail: kopeczit@omai.hu
Site web: <http://www.nive.hu>

Department of Further Studies and Adult Education

Ministeru ta' l-Edukazzjoni Room 325,
Education Division
Great Siege Road, MT-CMR02 Floriana, Malte
Tél. (356-21) 22 81 94
Fax (356-21) 23 98 42
Coordinatrice nationale du ReferNet:
Mme Margaret M Ellul
E-mail: margaret.m.ellul@gov.mt
Site web: <http://www.education.gov.mt>

CINOP

Centrum voor Innovatie van Opleidingen
Pettelaarpark - Postbus 1585
NL-5200 BP 's-Hertogenbosch
Pays-Bas
Tél. (31-73) 680 08 00
Fax (31-73) 612 34 25
Coordinatrice nationale du ReferNet:
Mme Martine Maes
E-mail: mmaes@cinop.nl
Site web: <http://www.cinop.nl>

IBW

Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft
Rainergasse 38
A-1050 Wien
Autriche
Tél. (43-1) 54 51 10
Fax (43-1) 54 51 67 122
Coordinateur national du ReferNet:
M. Thomas Mayr
E-mail: mayr@ibw.at
Site web: <http://www.ibw.at>

BKKK

Co-operation Fund
ul. Górnoślaska 4A
PL-00444 Warszawa
Pologne
Tél. (48-22) 62 53 937
Fax (48-22) 62 52 805
Coordinatrice nationale du ReferNet:
Mme Kinga Motysia
E-mail: kingam@cofund.org.pl
Site web: <http://www.cofund.org.pl>

IQF

Institute for Quality in Training (former INOFOR)
Avenida Almirante Reis, n.º 72
P-1150-020 Lisboa
Portugal
Tél. (351-21) 81 07 000
Fax (351-21) 81 07 190
Coordinatrice nationale du ReferNet:
Mme Fernanda Ferreira
E-mail: fernanda.ferreira@inofor.gov.pt
Site web: <http://www.inofor.pt>

CP

Centra RS za poklicno izobraževanje
Ob Zeleznicí 16
SI-1000 Ljubljana
Slovénie
Tél. (386-1) 58 64 216
Fax (386-1) 54 22 045
Coordinatrice nationale du ReferNet:
Mme Mojca Cek
E-mail: mojca.cek@cpi.si
Site web: <http://www.cpi.si>

SIOV

State Institute of Vocational Education and Training
Cernyševskeho 27
SK-85101 Bratislava, Slovaquie
Tél. (421-2) 62 41 06 78
Fax (421-2) 62 41 06 78
Coordinatrice nationale du ReferNet:
Mme Dagmar Jelinkova
E-mail: sno@netax.sk
Site web: <http://www.siov.sk>

OPH

Opetushallitus
Hakaniemenkatu 2
P.O. Box 380
FI-00531 Helsinki
Finlande
Tél. (358-9) 77 47 71 24
Fax (358-9) 77 47 78 65 or 69
Coordinateur national du ReferNet:
M. Matti Kyrö
E-mail: matti.kyro@oph.fi
Site web: <http://www.oph.fi>



Organisations associées

Skolverket - Statens Skolverk

Kungsgatan 53
S-10620 Stockholm
Suède
Tél. (46-8) 723 32 00
Fax (46-8) 24 44 20
Coordinateur national du ReferNet:
M. Sten Pettersson
E-mail: Sten.Pettersson@skolverket.se
Site web: <http://www.skolverket.se>

CINTERFOR/OIT

Centro interamericano de investigación y documentación sobre formación profesional
Avenida Uruguay 1238
Casilla de correo 1761
UY-11000 Montevideo
Uruguay
Tél. (598-2) 92 05 57
Fax (598-2) 92 13 05
Site web: <http://www.cinterfor.org.uy>

EVTA

AEFP
Association européenne pour la formation professionnelle
Rue de la Loi 93-97
B-1040 Bruxelles
Belgique
Tél. (32-2) 644 58 91
Fax (32-2) 640 71 39
Site web: <http://www.evta.net>

QCA

Qualifications and Curriculum Authority
83 Piccadilly
UK-W1J8QA London
Royaume-Uni
Tél. (44-20) 75 09 55 55
Fax (44-20) 75 09 66 66
Coordinateur national du ReferNet:
M. Tom Leney
E-mail: leneyt@qca.org.uk
Site web: <http://www.qca.org.uk>

DG EAC

Commission européenne
Direction générale de l'éducation et de la culture
Rue de la Loi 200
B-1049 Bruxelles
Belgique
Tél. (32-2) 299 42 08
Fax (32-2) 295 78 30
Site web: <http://europa.eu.int>

ILO

Bureau International du Travail
4 Route des Morillons
CH-1211 Genève 22
Suisse
Tél. (41-22) 799 69 59
Fax (41-22) 799 76 50
Site web: <http://www.ilo.org>

EDUCATE Iceland

Grensásvegur 16a
IS-108 Reykjavik
Islande
Tél. (354) 511 26 60
Fax (354) 511 26 61
Coordinateur national du ReferNet:
M. Arnbjörn Ólafsson
E-mail: arnbjorn@mennt.is
Site web: <http://www.mennt.is/>

EFVET

European Forum of Technical and Vocational Education and Training
Rue de la Concorde 60
B-1050 Bruxelles
Belgique
Tél. (32-2) 51 10 740
Fax (32-2) 51 10 756
Site web: <http://www.efvet.org>

KRIVET

The Korean Research Institut for Vocational Education and Training
15-1 Ch'ongdam, 2-Dong
KR-135-102 Kangnam-gu, Seoul
Corée
Tél. (82-2) 34 44 62 30
Fax (82-2) 34 85 50 07
Site web: <http://www.krivet.re.kr>

TI

Teknologisk Institutt
Akersveien 24C
N-0131 Oslo
Norvège
Tél. (47-22) 86 50 00
Fax (47-22) 20 42 62
Coordinatrice nationale du ReferNet:
Mme Signe Engli
E-mail: signe.a.engli@teknologisk.no
Site web: <http://www.teknologisk.no>

ETF

Fondation européenne pour la formation
Villa Gualino
Viale Settimio Severo 65
I-10133 Torino
Italie
Tél. (39-011) 630 22 22
Fax (39-011) 630 22 00
Site web: <http://www.etf.eu.int>

NCVVER

National Centre for Vocational Education Research Ltd.
P.O. Box 8288
AU-SA5000 Station Arcade
Australie
Tél. (61-8) 82 30 84 00
Fax (61-8) 82 12 34 36
Site web: <http://www.ncver.edu.au>

European Schoolnet

Rue de Trèves 61
B-1000 Bruxelles
Belgique
Tél. (32-2) 790 75 75
Fax (32-2) 790 75 85
Site web: <http://www.eun.org>

OVTA

Overseas Vocational Training Association
1-1 Hibino, 1 Chome, Mihama-ku
JP-261-0021 Chiba-shi
Japon
Tél. (81-43) 87 60 211
Fax (81-43) 27 67 280
Site web: <http://www.ovta.or.jp>

EURYDICE

Le réseau d'information sur l'éducation en Europe
Avenue Louise 240
B-1050 Bruxelles
Belgique
Tél. (32-2) 600 53 53
Fax (32-2) 600 53 63
Site web: <http://www.eurydice.org>

UNEVOC

International Centre for Technical and Vocational Education and Training
Unesco-Unevoc
Görresstr. 15
D-53113 Bonn
Allemagne
Tél. (49-228) 243 37 12
Fax (49-228) 243 37 77
Site web: <http://www.unevoc.unesco.org>



Derniers numéros en français



N° 29/2003

Recherche

- La qualité dans la formation électronique (Ulf Ehlers)
- Organisations apprenantes: entre prétendre et être (Christian Harteis)
- Formuler les politiques des établissements éducatifs grâce à la discussion électronique entre enseignants et direction (P.M. van Oene, M. Mulder, A.E. Veldhuis-Diermanse, H.J.A. Biemans)

Analyse des politiques de formation professionnelle

- Expériences de création d'entreprises encadrées par des centres de formation professionnelle du Pays basque espagnol (Imanol Basterretxea, Ana González, Aitziber Olasolo, Maria Saiz, Lola Simón)
- Difficultés et perspectives de la FEP en Afrique – les expériences de Misereor (Thomas Gerhards)
- Stratégies du temps d'apprentissage dans les entreprises – études empiriques sur la mise en œuvre de la formation (Sabine Schmidt-Lauff)
- Jeter des ponts entre l'école et la vie active – Comment les écoles s'y prennent-elles pour créer des conditions propices à l'insertion des jeunes dans la vie adulte et le monde du travail? (Marita Olsson)



N° 30/2003

Éditorial

- 2003, année européenne des personnes handicapées (Martin Mulder, Éric Fries Guggenheim)

Dossier sur la «formation professionnelle des personnes à besoins éducatifs spéciaux»

- Dispositifs inclusifs de formation professionnelle des élèves handicapés (Annet De Vroey)
- Aider les jeunes défavorisés à obtenir une qualification générale ou professionnelle du secondaire supérieur (Karl Johan Skårbrevik, Randi Bergem, Finn Ove Båtevik)
- De nouveaux acteurs dans la formation des groupes sociaux défavorisés (Cristina Milagre, João Passeiro, Victor Almeida)
- Les élèves à besoins spéciaux dans la formation et l'enseignement professionnels en Norvège – Une étude longitudinale (Jon Olav Myklebust)

Recherche

- Les influences de l'Union européenne sur le système de formation professionnelle en Allemagne (Dieter Münk)
- Mesure des activités de formation (Gottfried Langer)



N° 31/2004

Recherche

- La formation: une des stratégies dans le processus de création de valeur (Tahir Nisar)
- La scolarisation de la formation professionnelle des jeunes en France: l'État au service des entreprises (Vincent Troger)
- De la suréducation au sousapprentissage: état des lieux de la recherche suédoise sur l'interaction entre éducation, travail et apprentissage (Kenneth Abrahamsson, Lena Abrahamsson, Jan Johansson)

Analyse des politiques de formation professionnelle

- Une nouvelle approche pédagogique et didactique dans l'enseignement professionnel aux Pays-Bas: des intérêts institutionnels aux ambitions des élèves (Elly de Bruijn)
- La formation des enseignants des écoles d'infirmiers. Contribution à l'évaluation des pratiques de formation (Maria de Lourdes Magalhães Oliveira)

Article d'opinion

- e-learning: université virtuelle en contexte! (Olaf Pollmann)



Prière de découper ou de recopier le bon de commande, de le glisser dans l'enveloppe à fenêtre et de l'envoyer au Cedefop



- Veuillez m'envoyer un exemplaire de démonstration gratuit
- Je souhaite lire européen et m'abonne à la Revue européenne «Formation professionnelle» pour un an. (3 numéros, EUR 20 plus TVA et frais d'envoi)
- Veuillez m'envoyer les numéros suivants de la Revue européenne «Formation professionnelle» au prix symbolique de EUR 10 par exemplaire (plus TVA et frais d'envoi)

CEDEFOP

Centre européen pour le développement
de la formation professionnelle
PO Box 22427

GR-55102 Thessalonique

Numéro				
Langue				

Nom et prénom _____

Adresse _____



Revue européenne «Formation professionnelle» Appel à contributions

La Revue européenne «Formation professionnelle» publie des articles rédigés par des chercheurs ou des spécialistes de la formation professionnelle et de l'emploi. Nous sommes en quête de contributions permettant à un vaste public de décideurs politiques, de chercheurs et de praticiens à l'échelle internationale d'être informés des résultats des recherches de haute qualité qui sont menées, notamment de la recherche comparative transnationale.

La Revue européenne est une publication indépendante, dont les articles sont soumis à une critique exigeante. Paraissant trois fois par an en espagnol, allemand, anglais, français et portugais, elle 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). Elle 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. La Revue publie des articles qui présentent des idées nouvelles, rendent compte des résultats de la recherche ou exposent les expériences et pratiques nationales ou européennes. Elle publie 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://www2.trainingvillage.gr/etv/publication/publications.asp?section=18>.

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 2000 à 4000 mots. Ils peuvent être rédigés dans l'une des 26 langues suivantes: les 20 langues officielles de l'Union européenne (espagnol, tchèque, danois, allemand, estonien, grec, anglais, français, italien, letton, lituanien, hongrois, maltais, néerlandais, polonais, portugais, slovaque, slovène, finnois, suédois), les langues des deux pays associés (islandais et norvégien), les langues officielles des pays candidats (bulgare, croate, roumain, turc).

Les articles seront transmis au Cedefop par courrier électronique (annexe au format Word); ils seront accompagnés d'une biographie succincte de l'auteur indiquant ses fonctions actuelles, d'un résumé pour le sommaire (45 mots au maximum), d'un résumé (entre 100 et 150 mots) et de 6 mots clés en anglais non présents dans le titre et correspondant aux descripteurs du Thésaurus européen de la formation.

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 Éric Fries Guggenheim (rédacteur en chef) par courrier électronique à l'adresse suivante: efg@cedefop.eu.int, par téléphone (30) 23 10 49 01 11 ou par fax (30) 23 10 49 01 17.

De la divergence à la convergence
Une histoire de la formation et de l'enseignement professionnels en Europe

Recherche

Les «systèmes» européens de formation professionnelle - réflexions sur le contexte théorique de leur évolution historique
Wolf-Dietrich Greinert

Entre école et entreprise. Aspects de l'évolution historique de la formation et de l'enseignement professionnels aux Pays-Bas et en Allemagne dans une perspective comparative
Dietmar Frommberger et Holger Reinisch

Modèles, paradigmes ou cultures de la formation et de l'enseignement professionnels
Anja Heikkinen

La politique commune de formation professionnelle dans la CEE de 1961 à 1972
Francesco Petrini

Les syndicats et la relance de la politique sociale européenne
Maria Eleonora Guasconi

Le rôle de la formation et de l'enseignement professionnels dans la politique sociale européenne et le Cedefop
Antonio Varsori

La place de la formation professionnelle dans l'idée d'espace social européen de François Mitterrand (1981-1984)
Georges Saunier

Rubrique bibliographique réalisée par le service de documentation du Cedefop, avec l'appui des membres du réseau européen de référence et d'expertise (ReferNet)
Anne Waniart

Revue européenne Formation professionnelle

N° 32 mai - août 2004/II



Centre européen pour le développement
de la formation professionnelle

Europe 123, GR-570 01 Thessalonique (Pylea)
Adresse postale: PO Box 22427, GR-551 02 Thessalonique
Tél. (30) 2310 490 111 Fax (30) 2310 490 099
E-mail: info@cedefop.eu.int
Page d'accueil: www.cedefop.eu.int
Site interactif: www.trainingvillage.gr

Prix au Luxembourg, TVA exclue:

Par numéro EUR 10

Abonnement annuel EUR 20



Office des publications
Publications.eu.int

TI-AA-04-032-FR-C