

FORMATION

R e v u e e u r o p é e n n e

PROFESSIONNELLE

N° 20
mai - août 2000/II
ISSN 0378-5092

Politique de l'Union
européenne:
une rétrospective
page 5

Questions de politique
actuelles
page 21/30/41

Développements
de politique: débats
page 53/59/65





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

Europe 123
GR-57001 THESSALONIQUE
(Pylea)

Adresse postale:
B. P. 22427
GR-55102 THESSALONIQUE

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

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

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

Le Conseil d'administration du Cedefop a approuvé une série de priorités à moyen terme pour la période 2000-2003. Elles esquissent quatre thèmes qui constituent le point central des activités du Cedefop:

- promouvoir les compétences et l'éducation et formation tout au long de la vie;
- favoriser de nouvelles formes d'apprentissage pour une société en mutation;
- soutenir l'emploi et la compétitivité;
- améliorer la compréhension mutuelle et la transparence en Europe.

Comité de rédaction:

Président:

Jordi Planas

Universitat Autònoma de Barcelona, Espagne

Sergio Bruno

Éric Fries Guggenheim

Ulrich Hillenkamp

Tadeusz Kozek

Martin Mulder

Lise Skanting

Hilary Steedman

Facoltà di Scienze Economiche, Italie

Cedefop, Grèce

European Training Foundation, Italie

Task Force for Training and Human Resources, Pologne

Wageningen University, Pays-Bas

Dansk Arbejdsgiverforening, Danemark

London School of Economics and Political Science,

Centre for Economic Performance, Royaume-Uni

Cedefop, Grèce

Laboratoire LEST/CNRS, France

Manfred Tessaring

Eric Verdier

Secrétariat de rédaction:

Erika Ekström

Jean-François Giret

Gisela Schürings

Institutet För Arbetsmarknadspolitisk Utvärdering

(IFAU), Suède

CEREQ, France

European Training Foundation, Italie

Rédacteur en chef:

Steve Bainbridge

Cedefop, Grèce

Publié sous la responsabilité de :

Johan van Rens, Directeur

Stavros Stavrou, Directeur adjoint

Production technique avec micro-édition :

Agence Axel Hunstock, Berlin

Réalisation technique, coordination :

Bernd Möhlmann

Clôture de la rédaction : 1.7.2000

Responsables de la traduction :

Sylvie Bousquet;

Amaryllis Weiler-Vassilikioti

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

N° de catalogue: HX-AA-00-002-FR-C

Maquette : Agence

Zühlke Scholz & Partner GmbH, Berlin

Printed in Italy, 2000

Couverture :

Rudolf J. Schmitt, Berlin

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

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

Si vous souhaitez contribuer par un article, cf. page 90



Éditorial

Le débat portant sur la nécessité de modification des systèmes de formation et d'enseignement professionnels est bien établi: il ne s'agit plus de savoir s'il faut changer, mais quels changements il convient d'apporter.

Ce numéro de la "Revue européenne" examine certaines des questions clés de la politique concernant la direction que devrait emprunter cette réforme de la formation et de l'enseignement professionnels. Toutefois, afin de contribuer au débat, les questions de politique sont mises en parallèle avec l'histoire du développement de la formation et de l'enseignement professionnels en Europe et à l'aune des résultats émergeants de certaines recherches importantes sur les besoins futurs en qualifications.

Le consensus largement partagé – qui implique les décideurs politiques, les praticiens de la formation et les chercheurs à travers l'UE – concernant la nécessité de changement est significatif et précieux. Il facilite le débat et l'échange d'idées et, qui plus est, encourage l'ouverture aux nouvelles idées.

Cependant, il serait erroné de croire que le changement est un concept nouveau pour les systèmes de formation et d'enseignement professionnels. Ces systèmes se sont avérés très dynamiques au cours des dernières décennies, comme le montre l'article (le premier d'une série de deux) intitulé "Le cadre politique et juridique du développement de la politique de formation dans l'Union européenne", par Steve Bainbridge et Julie Murray. Cet article cartographie le développement de la politique de formation et d'enseignement professionnels depuis le traité de Rome en 1957 jusqu'à l'introduction du traité de Maastricht en 1992. Il montre comment, en réponse aux défis de la montée du chômage, de l'exclusion sociale et du changement technologique, la formation et l'enseignement professionnels sont devenus un outil important de la politique économique et sociale. La perspective historique proposée par l'ar-

ticle peut fournir des approches et des leçons utiles pour le futur développement des politiques.

Après avoir abordé le passé, la Revue examine certaines questions actuelles de politique, face au changement économique, social et technologique qui ne cesse de s'accélérer, en reproduisant le "Mémoire de Berlin pour la modernisation de la formation professionnelle – Orientations pour la création d'un système dual, pluriel et modulaire", rédigé par le comité consultatif de l'administration de Berlin, chargée du travail, de la formation professionnelle et des femmes. Ce mémorandum fait apparaître que même le système allemand de formation et d'enseignement professionnel, largement admiré et respecté, doit se modifier pour conserver sa tradition d'excellence et de respect de normes élevées. Cependant, le mémorandum indique que le problème consiste à préserver la force du système, tout en y introduisant les réformes nécessaires.

Le mémorandum est suivi d'une contribution d'un groupe de travail international des fédérations d'employeurs de sept pays de l'UE, intitulée "En quête de la qualité dans les écoles". Cette contribution est intéressante à plus d'un titre. Elle reflète le consensus à travers l'UE sur la nécessité d'une réforme et le haut degré de préoccupation dont font preuve les employeurs – en tant qu'investisseurs majeurs dans le développement et l'utilisation des compétences – relativement à la direction que cette réforme devrait emprunter. Par ailleurs, bien que l'accent soit porté sur le système d'enseignement général, les questions soulevées soulignent qu'il est important de ne pas traiter l'enseignement professionnel indépendamment des autres parties du cadre apprenant. C'est là un point soulevé également dans un autre document intéressant de politique (non reproduit ici) émanant du groupe des employeurs d'UNICE¹. La Revue a invité la Confédération européenne des syndicats (CES) à exprimer son point de vue en la matière.

1) UNICE (2000): "Pour des politiques de l'éducation et de la formation au service de la compétitivité et de l'emploi: sept priorités de l'UNICE", Bruxelles.



L'article de Senker et al. "Travailler pour apprendre: une approche holistique de l'éducation et de la formation des jeunes" propose une direction à adopter par la formation et l'enseignement professionnels au R.U. Il examine les expériences issues d'un système ayant été soumis à d'énormes transitions au cours des dernières années. En dépit de l'approche en faveur du changement entreprise au R.U., l'article fait apparaître certaines des faiblesses fondamentales qui subsistent toujours. Ce faisant, il illustre certains écarts entre les objectifs et les intentions déclarés des réformes et la réalité des résultats. Cela met en exergue l'importance de l'efficacité des institutions et des instruments de mise en oeuvre des politiques et souligne le fait que le débat doit intégrer non seulement la nature, mais également la manière du changement.

Enfin, la Revue propose une contribution à la formation et à l'enseignement professionnels des personnes faiblement qualifiées, avec trois articles: le premier est rédigé par Eugenia Kazmaki Ottersten et Hilary Steedman et s'intitule "Les personnes faiblement qualifiées sur le marché européen du travail: vers une plate-forme minimale d'enseignement?"; nous devons le deuxième à Arthur Schneeberger: "Le concept de plate-forme minimale d'enseignement – contenu éducatif et méthodes pour améliorer la situation des bas ni-

veaux de qualification", alors que le troisième a pour auteur Roberto Carneiro et s'intitule "Parvenir à une plate-forme minimale d'enseignement pour tous". Ces articles passent en revue les premiers résultats du projet Newskills sur les nouveaux besoins en qualification professionnelle et les personnes faiblement qualifiées, résultats qui semblent indiquer que la meilleure politique pour aider les travailleurs faiblement qualifiés pourrait bien consister à en réduire le nombre accédant au marché du travail. Ce projet examine également l'idée d'une "plate-forme minimale d'enseignement", à savoir une gamme de compétences incluant les qualités requises pour être efficace et apprendre au poste de travail et ailleurs, afin de progresser tant dans le monde du travail que dans la société; cette plate-forme pourrait être adoptée en Europe comme cadre d'objectifs pour l'ensemble de ses citoyens.

Le débat sur la direction que devrait emprunter la politique de formation et d'enseignement professionnels est important. Dès lors, il faut qu'il soit étayé, pour permettre l'adoption de décisions pertinentes et bien comprises. Nous espérons que ce numéro de la Revue sera considéré comme une contribution à ce processus.

Steve Bainbridge
Rédacteur en chef



Sommaire

Politique de l'Union européenne: une rétrospective

Le cadre politique et juridique du développement de la politique de formation dans l'Union européenne

Première partie: du traité de Rome au traité de Maastricht 5

Steve Bainbridge, Julie Murray

“On peut affirmer que la politique européenne de formation professionnelle est une politique orientée sur l'action. La Communauté a joué un rôle fort de point de référence pour le développement de la politique de formation professionnelle dans les États membres, soutenant la coopération par des mesures pratiques, telles que des projets pilotes et l'échange d'informations et de personnes.”

Questions de politique actuelles

Mémorandum de Berlin pour la modernisation de la formation professionnelle. Orientations pour la création d'un système dual, pluriel et modulaire (“système DPM”) d'éducation et formation tout au long de la vie..... 21

Le “Mémorandum de Berlin pour la modernisation de la formation professionnelle”, rédigé par le comité consultatif de l'administration de Berlin chargée du travail, de la formation professionnelle et des femmes, en présentant une stratégie, ne se limite pas à énumérer les problèmes, mais propose au débat quelques amorces de solution.

En quête de la qualité dans les écoles.

Le point de vue des employeurs 30

Groupe de travail informel des fédérations d'employeurs

La réforme est une question d'urgence. Le défi consiste à assurer que les systèmes nationaux d'enseignement incluent des incitations à améliorer la qualité de façon continue.

Travailler pour apprendre: une approche holistique de l'éducation et de la formation des jeunes 41

Peter Senker, Helen Rainbird, Karen Evans, Phil Hodgkinson, Ewart Keep
Malcolm Maguire, David Raffe, Lorna Unwin

Il y a lieu d'instaurer une stratégie cohérente pour aborder les problèmes fondamentaux dont souffre la formation basée sur le travail au Royaume-Uni.

Développements de politique: débats

Les personnes faiblement qualifiées sur le marché européen du travail: vers une plate-forme minimale d'enseignement? 53

Eugenia Kazamaki Ottersten, Hilary Steedman

La meilleure politique pour aider les travailleurs faiblement qualifiés pourrait bien consister à en réduire le nombre accédant au marché du travail et à introduire une “plate-forme minimale d'enseignement”, à savoir une gamme de compétences incluant les qualités requises pour être efficace et apprendre au poste de travail et ailleurs afin de progresser tant dans le monde du travail que dans la société.



**Le concept de plate-forme minimale d'enseignement –
Contenu éducatif et méthodes pour améliorer la situation
des bas niveaux de qualification 59**

Arthur Schneeberger

Il est important d'offrir un enseignement et une formation qui comportent une grande diversité dans les possibilités d'apprentissage et qui permettent d'apprendre à des rythmes et en des lieux variés.

**Parvenir à une plate-forme minimale d'enseignement pour tous –
Questions cruciales pour les stratégies et les options politiques..... 65**

Roberto Carneiro

Parvenir à une plate-forme minimale d'enseignement pour tous est un défi extraordinaire pour les institutions européennes.

À lire

Choix de lectures 73



Le cadre politique et juridique du développement de la politique de formation dans l'Union européenne

Première partie: du traité de Rome au traité de Maastricht

Introduction

Le cadre de la politique de la formation professionnelle examiné ici englobe l'*acquis communautaire* européen, qui est l'ensemble de la législation communautaire imposant des obligations aux États membres ou aux individus en matière de formation professionnelle. Cet article recourt à une interprétation extensive de l'*acquis* communautaire, au titre de laquelle ce dernier englobe:

- (a) les instruments juridiques de la Communauté européenne – règlements, directives, décisions et recommandations;
- (b) les arrêts de la Cour européenne de justice;
- (c) les déclarations de principe non contraignantes – conclusions et résolutions du Conseil des ministres, communications et livres blancs et verts de la Commission européenne et avis communs des partenaires sociaux.

Cet article examine le développement du cadre politique dans la perspective des articles des traités successifs portant directement sur la politique de formation professionnelle. Il ne couvre pas les articles des traités ou les développements politiques concernant le Fonds social européen.

Pendant la période de 1957 à 1992, le changement économique et social a entraîné un gain de profil et d'importance pour la

formation professionnelle. Le cadre politique dans l'UE a été adapté à de nombreuses occasions pour tenir compte de l'évolution du contexte, soutenant le développement de la formation professionnelle en tant qu'instrument clé de la politique active du marché du travail et de l'emploi.

L'article montre comment le cadre politique établi par l'*acquis* communautaire à l'échelon européen a soutenu à deux titres surtout le développement de la formation professionnelle. En premier lieu, il a stimulé le débat parmi les États membres, ouvrant la voie à une plus large discussion des aspects nationaux et autorisant le repérage de domaines d'intérêt commun. L'échelon européen a ainsi constitué une référence majeure pour le développement des politiques nationales de formation professionnelle. En second lieu, des initiatives et programmes divers ont été menés au cours du temps à l'appui de mesures pratiques, y compris des projets pilotes et des échanges d'informations et de personnes. Ces actions ont facilité la coopération entre de nombreux acteurs différents cherchant dans toute l'Europe à améliorer la formation professionnelle.

Le cadre de la politique commune de formation professionnelle du traité de Rome fut institué en 1963 par une décision juridiquement contraignante¹. Il fut par la suite adapté par des déclarations de principe non contraignantes qui, tout en fournissant des orientations politiques, assuraient le financement de certaines mesu-



Steve Bainbridge

*Cedefop,
Thessalonique*



Julie Murray

*Cedefop,
Thessalonique*

Voici le premier de deux articles consacrés à l'élaboration et à la mise en œuvre du cadre de la politique de formation professionnelle dans l'Union européenne, depuis la création de la Communauté économique européenne par le traité de Rome en 1957 jusqu'au traité sur l'Union européenne signé à Amsterdam et entré en vigueur en mai 1999.

Cet article examine la période couvrant la politique commune de formation professionnelle instituée au titre du traité de Rome jusqu'à son remplacement par le traité sur l'Union européenne conclu à Maastricht en 1992, qui introduisait une politique communautaire de formation professionnelle. La période écoulée depuis 1992 fera l'objet du deuxième article, qui sera publié au prochain numéro de la Revue européenne.



“(…) la politique commune de formation professionnelle du traité de Rome fut institué par une décision juridiquement contraignante (...)”

“Dans la perspective politique, la politique commune de formation professionnelle devait impliquer une coopération étroite et variée entre les États membres. Elle était définie comme une action cohérente et progressive devant être menée tant au niveau des États membres qu’au niveau européen aux fins de mise en œuvre [de la] décision de 1963.”

“La politique commune de formation professionnelle se distinguait des politiques communes dans d’autres domaines tels que l’agriculture, les transports ou la concurrence. (...) Dans le domaine de la formation professionnelle, il s’agissait de concentrer les efforts non pas sur la structure ou l’organisation de la formation professionnelle, mais sur l’objectif de convergence des qualifications, des certificats et des examens.”

res pratiques. Dépourvues de force juridique, les déclarations de principe et les mesures qu’elles instituaient n’en furent pas moins efficaces, parce qu’elles bénéficiaient d’un ferme soutien politique des grands décideurs des États membres.

La décision fut toutefois prise, au début des années 80, de ne financer les actions menées par l’Union européenne, en matière de formation professionnelle comme dans d’autres domaines, qu’au moyen d’instruments juridiquement contraignants. Cette décision, de même que certains arrêts de la Cour européenne de justice, suscita dans les États membres des préoccupations quant à l’étendue de l’influence de la Communauté sur les politiques nationales d’éducation et de formation professionnelle. En conséquence, la politique commune de formation professionnelle du traité de Rome fut transformée en 1992 en une politique communautaire de formation professionnelle ayant pour mission de soutenir et de compléter les actions menées au niveau national, rendant ainsi explicite un principe auparavant implicite, à savoir que ce sont les États membres qui assument la responsabilité du contenu et de la structure de la formation professionnelle.

Ces développements sont retracés dans cet article, qui décrit également comment les partenaires sociaux ont exercé une influence croissante sur le développement de la politique et examine la contribution apportée par la formation professionnelle à la libre circulation des travailleurs.

Le traité de Rome: une politique commune de formation professionnelle

Parmi les dispositions sociales du traité de Rome instituant la Communauté économique européenne, l’article 128 stipule que le Conseil des ministres

...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.

Ces principes ont été adoptés dans la décision du Conseil du 2 avril 1963¹ portant

établissement des principes généraux pour la mise en œuvre d’une politique commune de formation professionnelle (**voir encadré**). La décision de 1963 a exposé les types de coopération envisagés et elle reste toujours en vigueur, malgré des changements apportés par la suite au traité.

Dans la perspective politique, la politique commune de formation professionnelle devait impliquer une coopération étroite et variée entre les États membres. Elle était définie comme une action cohérente et progressive devant être menée tant au niveau des États membres qu’au niveau européen aux fins de mise en œuvre des dix principes définis par la décision de 1963.

La décision définissait divers types de coopération pour la mise en œuvre des principes, y compris des études et des recherches et des échanges d’informations et d’expériences. Un certain degré d’harmonisation était également prévu. Le huitième principe stipulait qu’une politique commune de formation professionnelle doit être orientée de manière à permettre le rapprochement progressif des niveaux de formation, afin de parvenir à la reconnaissance mutuelle des qualifications. La décision ne limitait cependant pas la coopération à une action menée en même temps par tous les États membres sur les mêmes questions, encourageant la Commission européenne à conclure, le cas échéant, des accords multilatéraux ou bilatéraux.

La responsabilité de la mise en œuvre des principes incombe conjointement aux États membres et à la Commission, sans toutefois que la décision ait délimité clairement l’attribution des responsabilités en la matière. Si elle définissait les domaines couverts par la politique commune de formation professionnelle, en l’occurrence la formation des jeunes et des adultes pouvant être appelées à exercer une activité professionnelle ou l’exerçant déjà, jusqu’au niveau des cadres moyens, elle ne définissait pas la formation professionnelle.

Toutefois, la politique commune de formation professionnelle se distinguait des politiques communes dans d’autres domaines tels que l’agriculture, les transports ou la concurrence. Dans ces derniers domaines, les pouvoirs de décision de



l'échelon européen – la “compétence communautaire” – étaient extensifs, et les États membres se voyaient contraints le cas échéant de modifier leurs systèmes nationaux ou leurs dispositifs pour les rendre conformes. Dans le domaine de la formation professionnelle, il s'agissait de concentrer les efforts non pas sur la structure ou l'organisation de la formation professionnelle, mais sur l'objectif de convergence des normes, en matière de qualifications, de certificats et d'examens.

La mise en œuvre de la politique commune de formation professionnelle

À partir du cadre politique que constituait la décision de 1963, la mise en œuvre commença par l'institutionnalisation du rôle des partenaires sociaux aux côtés des États membres dans le développement de la politique, par la mise en place en décembre 1963 du Comité consultatif pour la formation professionnelle (CCFP)², appelé à formuler des avis sur les questions d'importance générale ou les principes concernant la formation professionnelle. L'établissement du CCFP fut suivi par une recommandation de la Commission européenne lançant une procédure de rapport en vue de l'échange d'informations et d'expériences sur l'orientation professionnelle³. Des travaux furent également menés sur le rapprochement des niveaux de formation afin de favoriser la libre circulation des travailleurs et, en 1970, le Conseil adopta une recommandation sur la monographie professionnelle européenne pour la formation d'ouvriers qualifiés sur machines-outils⁴. La Commission européenne parvint toutefois en 1971⁵ à la conclusion que le travail entrepris à la suite de la décision de 1963 n'avait pas abouti aux résultats escomptés. Les raisons invoquées étaient l'absence d'expérience des méthodes permettant de traduire des principes abstraits en projets opérationnels, une distinction insuffisante entre projets à court et à long terme et l'inadéquation des ressources.

L'ère des résolutions

Depuis le milieu des années 70 jusqu'au milieu des années 80, la mise en œuvre de la politique commune de formation

professionnelle fut caractérisée par une série de résolutions non contraignantes du Conseil des ministres (la démarche était différente dans les domaines concernant la libre circulation des travailleurs, qui est évoquée plus loin). Ces résolutions établissaient le cadre politique, définissant les domaines politiques clés dans lesquels la coopération devait avoir lieu. Elles servaient de référence pour le développement des politiques nationales, reflétant les grands débats économiques et sociaux dans lesquels la formation professionnelle jouait un rôle. Elles exposaient également diverses mesures pour la mise en œuvre du cadre politique et indiquaient le cas échéant les mesures à prendre au niveau européen et à mener par les États membres. En adaptant les principes de 1963 aux besoins modernes, les résolutions développèrent la formation professionnelle pour en faire un instrument plus sophistiqué de politique du marché du travail, ainsi qu'un outil favorisant la réalisation d'objectifs sociaux.

Après les orientations de 1971, qui appelaient à un renouvellement des efforts dans la formation professionnelle, la première résolution fut adoptée en 1974⁶. Elle renforçait l'importance de la politique commune de formation professionnelle et la réalisation progressive de ses objectifs. Elle prévoyait la création du Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (généralement connu sous son acronyme “Cedefop”). Mis en place en 1975⁷, le Centre devait fournir une expertise et des informations techniques sur la formation professionnelle, compiler et diffuser des documentations, stimuler la recherche et le travail sur le rapprochement des normes de formation afin de promouvoir la libre circulation des travailleurs.

Le changement économique et social intervenu dans les années 70 favorisa également le recours à la formation professionnelle pour atteindre des objectifs sociaux en orientant certaines mesures sur des groupes cibles.

Le premier groupe cible retenu pour bénéficier d'une aide spéciale fut, en 1974, celui des handicapés⁸, suivi de celui des jeunes. Le Conseil prit une série de mesures basées sur deux résolutions, l'une en 1976⁹ pour améliorer la transition de l'école à la vie active, l'autre en 1979¹⁰

“Depuis le milieu des années 70 jusqu'au milieu des années 80, la mise en œuvre de la politique commune de formation professionnelle fut caractérisée par une série de résolutions non contraignantes du Conseil des ministres (...). Ces résolutions établissaient le cadre politique, définissant les domaines politiques clés dans lesquels la coopération devait avoir lieu. Elles servaient de référence pour le développement des politiques nationales, reflétant les grands débats économiques et sociaux dans lesquels la formation professionnelle jouait un rôle. Elles exposaient également diverses mesures pour la mise en œuvre du cadre et indiquaient le cas échéant les mesures à prendre au niveau européen et à mener par les États membres.”



“En réponse aux défis résultant du changement, les États membres mirent au cours du temps leur expérience en commun. Tirant profit de l’ample débat européen, ils adoptèrent des résolutions mettant en œuvre et développant la politique commune de formation professionnelle au moyen d’un cadre qui, sans être juridiquement contraignant, jouissait d’un fort soutien politique. L’échelon européen s’établit ainsi comme référence pour le développement des politiques nationales de formation professionnelle.”

“Tandis que l’échelon européen servait de référence, les États membres conservaient la liberté de décider comment mettre en œuvre la politique commune de formation professionnelle et gardaient le contrôle de la structure, du contenu et de l’organisation de leur formation professionnelle.”

sur la formation en alternance des jeunes.

La formation professionnelle fut par ailleurs utilisée comme un instrument de promotion de l’égalité des chances. La directive de 1976 relative à l’égalité de traitement¹¹ prescrivit aux États membres d’assurer l’accès à l’orientation professionnelle et à la formation professionnelle sans aucune discrimination fondée sur le sexe. Reconnaissant que l’égalité des chances d’accès à la formation est essentielle pour que l’égalité des chances d’emploi devienne réalité, elle conféra à la formation professionnelle un rôle dans l’instauration d’une société plus équitable.

Le problème de la montée du chômage affecta au début des années 80 tous les groupes d’âge. En particulier, le chômage de longue durée augmenta sensiblement (au milieu des années 80, plus de la moitié des chômeurs étaient sans emploi depuis plus d’un an). Ces difficultés amenèrent à fonder des espoirs sur la formation professionnelle en tant qu’instrument de la politique du marché du travail et de l’emploi. C’est un rôle primordial que la formation professionnelle se voyait attribuer pour l’amélioration du rapprochement de la demande et de l’offre de travail, le soutien des chômeurs de longue durée et, élément nouveau, la promotion des petites et moyennes entreprises (PME). Le début des années 80 fut également marqué par une prise de conscience croissante de l’impact des nouvelles technologies en tant que moteur essentiel du changement. Dans une résolution adoptée en 1983¹², le Conseil accordait un rôle majeur à la formation professionnelle pour doter les travailleurs de la capacité de s’adapter aux changements résultant des nouvelles technologies, adaptation primordiale non seulement pour réduire le chômage, mais aussi pour exploiter le potentiel économique des nouvelles technologies et en encourager la mise en œuvre sur une vaste échelle.

En juillet 1983, le Conseil actualisa le cadre de la politique commune de formation professionnelle par une résolution concernant les politiques de formation professionnelle pour les années 1980¹³. Cette résolution avait pour objectif de renforcer la mise en œuvre de la politique commune de formation profession-

nelle et soulignait le rôle stratégique de la formation professionnelle, qu’il prévoyait de développer comme:

(a) un instrument d’une politique active de l’emploi destinée à promouvoir le développement économique et social ainsi que l’adaptation aux nouvelles structures du marché du travail;

(b) un moyen d’assurer une réelle préparation des jeunes à la vie active et à leurs responsabilités d’adultes;

(c) un instrument pour la promotion de l’égalité des chances de tous les travailleurs dans l’accès au marché du travail.

La résolution reflétait la manière dont le changement économique et social intervenu au cours des 20 années qui avaient suivi la décision instaurant les principes généraux pour la mise en œuvre de la politique commune de formation professionnelle avait significativement modifié le profil et l’importance de la formation professionnelle, considérée désormais comme un élément stratégique pour la réalisation d’objectifs tant économiques que sociaux.

En réponse aux défis résultant du changement, les États membres mirent au cours du temps leur expérience en commun. Tirant profit de l’ample débat européen, ils adoptèrent des résolutions mettant en œuvre et développant la politique commune de formation professionnelle au moyen d’un cadre qui, sans être juridiquement contraignant, jouissait d’un fort soutien politique.

L’échelon européen s’établit ainsi comme un point de référence pour le développement des politiques nationales de formation professionnelle. Ce rôle fut renforcé par le Conseil européen, qui dans une résolution adoptée en juillet 1983, engagea les États membres à mettre tout en œuvre pour assurer que tous les jeunes le souhaitant, et en particulier les jeunes dépourvus de qualifications, puissent bénéficier d’un programme à temps plein d’au moins six mois et, si possible, d’une année comportant une formation de base et/ou une première expérience professionnelle.

Tandis que l’échelon européen servait de point de référence, les États membres conservaient la liberté de décider com-



ment mettre en œuvre la politique commune de formation professionnelle et gardaient le contrôle de la structure, du contenu et de l'organisation de leur formation professionnelle. Les résolutions opéraient une distinction entre les mesures des États membres et les mesures au niveau européen. En outre, la résolution de 1983 soulignait l'impératif de flexibilité dans la mise en œuvre des politiques au niveau européen et la nécessité de respecter la diversité des systèmes nationaux. Si une coopération était menée dans les domaines d'intérêt commun, elle ne visait pas à aboutir à un alignement des systèmes de formation professionnelle, mais plutôt à ce que les États membres abordent des problèmes similaires de différentes manières.

Les résolutions étaient novatrices en ce qu'elles introduisaient de nouvelles formes de coopération qui s'approfondirent et s'élargirent au cours du temps. Elles prévoyaient des procédures de rapport pour analyser les expériences des États membres dans des domaines spécifiques, parmi lesquels les visites d'étude pour spécialistes de la formation et les ateliers pour enseignants et formateurs d'enseignants, les projets pilotes expérimentaux, les actions communes de recherche, les réseaux, la coopération en matière de statistiques, les échanges d'informations et d'expériences et l'établissement d'une expertise technique au sein du Cedefop. La coopération ne se déroulait donc pas simplement au niveau des décideurs politiques et entre les représentants des gouvernements, mais également entre les chercheurs et les praticiens, faisant intervenir directement les personnes les plus étroitement concernées par les problèmes repérés.

Toutefois, alors que le développement et la mise en œuvre de la politique commune de formation professionnelle étaient jusqu'alors le fait de résolutions juridiquement non contraignantes appuyées par des engagements au niveau politique de pointe, la situation se modifia au milieu des années 80 après la conclusion par les institutions de la Communauté européenne d'un accord au titre duquel tout financement de la Communauté européenne devait être sanctionné par un instrument juridique fondé sur le traité. Ce changement allait avoir des répercussions considérables.

L'âge des programmes d'action

Pendant la période 1986-1991, un certain nombre de programmes d'action de la Communauté européenne concernant la formation professionnelle furent mis en place par des décisions juridiquement contraignantes fondées (mais pas toujours exclusivement) sur l'article 128 du traité de Rome. Chaque programme portait sur un aspect spécifique de la politique commune de formation professionnelle, développant le rôle de la formation professionnelle en matière d'adaptation au changement (Comett I & II, 1986¹⁴ et 1989¹⁵, et Eurotecnet, 1990¹⁶), d'aide aux jeunes (Petra I & II, 1987¹⁷ et 1991¹⁸), d'amélioration de la formation professionnelle continue (Force, 1990¹⁹), de promotion de la coopération dans l'enseignement supérieur (Erasmus, 1987²⁰), d'apprentissage des langues (Lingua, 1990²¹) et de soutien à l'intégration des personnes handicapées (Helios I & II, 1988²² et 1993²³).

Les programmes d'action misaient sur des méthodes de coopération bien établies: des projets pilotes, des réseaux, des programmes d'échange et des recherches. La coopération se poursuivit au niveau tant des décideurs politiques que des praticiens sur le terrain.

Toutefois, l'obligation de fonder le financement des actions communautaires sur des instruments juridiques entraîna des divergences, non pas sur les types de coopération, mais sur la définition de la formation professionnelle et par conséquent sur l'ampleur de la compétence de l'UE en matière de développement des politiques nationales.

Vers un changement du traité

Jusqu'aux programmes d'action, les seuls instruments juridiquement contraignants basés sur l'article 128 du traité de Rome avaient été la décision de 1963 portant établissement des principes généraux pour la mise en œuvre d'une politique commune de formation professionnelle et l'établissement du statut du Comité consultatif pour la formation professionnelle. L'adoption d'un instrument au titre de l'article 128 ne requerrait au sein du Conseil qu'une majorité simple. La con-

“Alors que le développement et la mise en œuvre de la politique commune de formation professionnelle étaient jusqu'alors le fait de résolutions juridiquement non contraignantes appuyées par des engagements au niveau politique de pointe, les choses changèrent au milieu des années 80 après la conclusion par les institutions de la Communauté européenne d'un accord au titre duquel tout financement de la Communauté européenne devait être sanctionné par un instrument juridique fondé sur le traité.”

“(…) l'obligation de fonder le financement des actions communautaires sur des instruments juridiques entraîna des divergences, non pas sur les types de coopération, mais sur la définition de la formation professionnelle et par conséquent sur l'ampleur de la compétence de l'UE en matière de développement des politiques nationales.”



“L’arrêt [de la CJCE] interprétait l’article 128 et la décision de 1963 d’une manière qui, aux yeux des États membres, étendait aux domaines de l’enseignement et de la formation professionnelle la latitude d’action de l’échelon européen. (...) Parallèlement à ce qu’ils considéraient comme un affaiblissement de leur position, les États membres s’inquiétèrent de plus en plus de la perspective d’un instrument juridiquement contraignant d’ampleur européenne sur l’accès à la formation professionnelle.”

sultation du Parlement européen n’était pas obligatoire.

La décision instituant Comett, le premier programme d’action, fut adoptée en 1986 au titre des articles 128 et 235, l’article “fourre-tout” permettant de prendre des mesures lorsqu’il n’existait pas d’articles spécifiques du traité. Le recours à l’article 235 imposait que le Conseil statue à l’unanimité après consultation du Parlement européen pour adopter la proposition. Cette procédure reposant sur une double base juridique fut reprise par la suite pour l’adoption du programme Erasmus en 1987. Cependant, la proposition de modification du programme Erasmus présentée en 1989²⁴ par la Commission européenne s’avéra problématique, non pas en raison des mesures qu’elle prévoyait, mais parce qu’elle ne se basait que sur l’article 128, omettant la référence complémentaire à l’article 235 qui avait été utilisé pour adopter à l’origine le programme. Le Conseil reprit l’article 235, ce que la Commission européenne contesta dans une action²⁵ engagée devant la Cour européenne de justice (CJCE).

Le cas Erasmus révéla d’importantes dissensions entre les États membres et la Commission européenne quant à l’étendue de la compétence communautaire dans le domaine de la formation professionnelle. Les États membres craignaient que l’article 128 puisse être utilisé pour introduire, à la majorité simple du Conseil, des obligations juridiques de mettre en œuvre la politique commune de formation professionnelle. Ils étaient en outre préoccupés par l’extension de la politique dans le secteur éducatif, le programme Erasmus portant sur des échanges universitaires.

La CJCE décida qu’il n’était pas nécessaire d’ajouter l’article 235. Se référant à des arrêts antérieurs, elle conclut que l’article 128 aboutissait à des mesures juridiques pouvant imposer aux États membres des obligations correspondantes de coopération, y compris celles susceptibles de requérir des changements dans l’organisation de leurs systèmes d’enseignement et de formation professionnelle. La CJCE stipula également que pour l’essentiel, l’enseignement supérieur relevait des attributions d’une politique commune de formation professionnelle, dans la mesure

où l’enseignement préparant à une profession, un métier ou un emploi spécifique est une formation professionnelle et que l’enseignement supérieur remplit en général ces conditions.

L’arrêt interprétait l’article 128 et la décision de 1963 d’une manière qui, aux yeux des États membres, étendait aux domaines de l’enseignement et de la formation professionnelle la latitude d’action de l’échelon européen. Il s’agissait là pour eux d’un aspect préoccupant, puisque le Conseil des ministres avait stipulé dès 1974 que la coopération dans le domaine de l’éducation devait tenir compte des traditions de chaque pays, ainsi que de la diversité des politiques et des systèmes existant dans ce domaine. Les résolutions relatives à la formation professionnelle adoptées au cours du temps avaient également opéré une distinction entre les mesures des États membres et celles menées au niveau européen. En outre, les programmes d’action comportaient des références à la nécessité que les mesures menées au niveau européen respectent la diversité des coutumes et des pratiques et les prérogatives des législations nationales. Toutefois, si ces distinctions, qui par le passé avaient constitué un élément si important de la politique, ne pouvaient être ignorées, elles apparaissaient maintenant affaiblies et il semblait qu’elles exerceraient probablement une influence moindre sur l’aménagement des mesures futures au niveau européen.

Parallèlement à ce qu’ils considéraient comme un affaiblissement de leur position, les États membres s’inquiétèrent de plus en plus de la perspective d’un instrument juridiquement contraignant d’ampleur européenne sur l’accès à la formation professionnelle. Ces inquiétudes furent alimentées par la Charte sociale des droits fondamentaux des travailleurs, adoptée pendant la Présidence française en 1989 et qui était un document non contraignant énumérant un certain nombre de “droits” des travailleurs²⁶. Elle incluait le droit à l’accès à la formation professionnelle pendant toute la vie active et proposait la mise en place de systèmes de formation continue prévoyant des congés de formation. La possibilité que soit proposé un instrument juridiquement contraignant sur l’accès à la formation professionnelle qui instaurerait un droit légal au congé de formation (qui, s’il était



proposé en vertu de l'article 128, ne requerrait pour son adoption que la majorité simple du Conseil) entraîna un fort malaise et un intense débat politique.

Le débat ne portait pas sur la nécessité d'agir au niveau européen en matière de formation professionnelle, mais plutôt sur le type d'actions approprié. Les États membres considéraient que le rôle européen dans la formation professionnelle était de nature complémentaire. Mais l'objectif de la Communauté européenne était d'agir au mieux des intérêts du marché unique, qui pourrait faire appel à des réglementations en matière de formation professionnelle.

Il y avait d'une part des raisons de renforcer le rôle de l'échelon européen dans la politique de formation professionnelle. Suite à l'Acte unique européen de 1986 et au désir d'achever pour la fin de 1992 le marché unique, le rythme de l'intégration européenne s'était accéléré. L'achèvement du marché unique était un objectif commun à tous, et les États membres concédaient que la formation professionnelle était un élément important pour le marché unique. Les changements économiques et sociaux qui avaient favorisé une coopération plus étroite dans le domaine de la formation professionnelle agissaient comme une force intervenant à la création du marché unique, mais s'en trouvaient en même temps eux-mêmes accélérés. Le changement technologique imposait des niveaux de compétence plus élevés d'une façon générale, et l'instauration dans l'ensemble de la l'Union européenne d'un droit au congé de formation assurerait que même les personnes les moins susceptibles de recevoir une formation professionnelle pourraient y accéder davantage.

D'autre part, surtout du point de vue des États membres, un aspect décisif était celui du principe crucial de la subsidiarité – en vertu duquel l'échelon européen ne doit intervenir que lorsque des objectifs ne peuvent être atteints de manière adéquate à l'échelon national ou local – et de la question de savoir s'il était désirable d'agir dans ce domaine à l'échelon européen (même s'il ne s'agissait que d'une possibilité), quel que soit le soutien dont pourrait bénéficier une proposition donnée.

Il y avait lieu de prendre en compte un certain nombre de facteurs. L'un était l'impact des dispositifs nationaux existants. Un droit au congé de formation existait dans de nombreux États membres, mais les dispositifs étaient variés et non universels. Le problème n'était toutefois pas un problème d'incommodité administrative. L'organisation et les systèmes de formation professionnelle dans les États membres reflétaient les différents choix opérés au cours du temps à la lumière de leurs caractéristiques sociales, économiques et culturelles divergentes. Ceux-ci constituaient à leur tour l'aboutissement de l'instauration d'un équilibre parfois délicat entre toute une gamme d'intérêts divers – gouvernement national et autorités régionales et locales, partenaires sociaux, prestataires de formation professionnelle, organismes de certification, associations sectorielles et syndicales, organismes professionnels et individus – et impliquaient l'affectation à la formation professionnelle de ressources publiques et privées importantes. Le poids de ces divers intérêts au sein des États membres – certains favorisant l'action à l'échelon européen en matière d'accès tandis que d'autres la rejetaient – au niveau par exemple des frais supplémentaires pour les entreprises, était indéniable. C'est ainsi que les partenaires sociaux indiquèrent que là où le droit au congé de formation était régi par des conventions collectives, il devrait en rester ainsi.

La question du précédent jouait également un rôle. Même si un État membre était favorable à une action européenne juridiquement contraignante en matière d'accès, rien ne garantissait que des propositions futures dans le domaine de la formation professionnelle trouveraient son assentiment. Étant donné qu'une telle proposition pourrait être adoptée à la majorité simple du Conseil, un État membre pourrait se voir contraint de mettre en œuvre au niveau national une politique qui n'aurait pas son aval. Un tel précédent pourrait également avoir une grande portée à la suite de la décision de la CJCE, qui avait fermement stipulé dans une large mesure que l'enseignement supérieur relevait des attributions d'une politique commune de formation professionnelle.

Dans ce cas, la politique l'emporta sur l'économie. Les États membres décidèrent

“Le débat ne portait pas sur la nécessité d'agir au niveau européen en matière de formation professionnelle, mais plutôt sur le type d'actions approprié. Les États membres considéraient que le rôle européen dans la formation professionnelle était de nature complémentaire. Mais l'objectif de la Communauté européenne était d'agir au mieux des intérêts du marché unique, qui pourrait faire appel à des réglementations en matière de formation professionnelle.”

“La question du précédent jouait également un rôle. Même si un État membre était favorable à une action européenne juridiquement contraignante en matière d'accès, rien ne garantissait que des propositions futures dans le domaine de la formation professionnelle trouveraient son assentiment.”



“Les États membres décidèrent que, si la formation professionnelle était importante pour le marché unique, il était politiquement plus important pour eux d'en conserver l'entière responsabilité. (...) La politique commune de formation professionnelle fut remplacée par une politique communautaire de formation professionnelle appelée à appuyer et compléter les actions des États membres en vertu de l'article 127 du traité sur l'Union européenne, signé à Maastricht en 1992. (...) Le traité de Maastricht précisait que c'est aux États membres qu'incombait la responsabilité du contenu et de l'organisation de la formation professionnelle, et toute harmonisation des dispositions législatives et réglementaires des États membres était expressément exclue.”

“Par les changements induits par le traité de Maastricht, les États membres ne modifièrent pas – et ne cherchèrent pas à modifier – la nature de la politique de formation professionnelle menée au titre du traité de Rome. Ils poursuivirent la démarche qui avait caractérisé la politique commune de formation professionnelle.”

“Les changements avaient été introduits pour écarter toute possibilité d'intervention dans les systèmes de formation professionnelle des États membres de la part de l'échelon européen tout en poursuivant les diverses formes de coopération pratique.”

que, si la formation professionnelle était importante pour le marché unique, il était politiquement plus important pour eux d'en conserver l'entière responsabilité. Les temps avaient changé depuis l'article 128 et la décision de 1963. L'objectif d'une étroite coopération aboutissant à l'harmonisation des normes dans la formation professionnelle, qui avait semblé adéquate pour une Communauté de six membres fondateurs en 1957, ne convenait plus à une Communauté de douze, menant en plus des négociations d'adhésion avec d'autres pays. Les différences des systèmes et dispositifs de formation professionnelle des États membres et le fort attachement que ces derniers leur portaient, de même que l'importance de l'éducation pour leur culture et la structure de leur société, amena les États membres à conclure qu'il était nécessaire de reconsidérer l'idée et la signification d'une politique commune de formation professionnelle.

La conférence intergouvernementale qui s'ouvrit en 1991 prépara les mesures menant à l'union économique et monétaire et fournit aux États membres la chance de réviser le chapitre social du traité de Rome, y compris l'article 128. L'occasion fut saisie. La politique commune de formation professionnelle fut remplacée par une politique communautaire de formation professionnelle appelée à appuyer et compléter les actions des États membres en vertu de l'article 127 du traité sur l'Union européenne, signé à Maastricht en 1992²⁷. C'est désormais à la majorité qualifiée et après consultation du Parlement européen, et non plus à la majorité simple, que le Conseil adopterait les mesures visées à l'article 127. Il était clairement précisé que c'est aux États membres qu'incombait la responsabilité du contenu et de l'organisation de la formation professionnelle, et toute harmonisation des dispositions législatives et réglementaires des États membres était expressément exclue. L'éducation fut disjointe de la politique de formation professionnelle et se vit conférer une base juridique distincte avec l'article 126, sur lequel devait être basée la coopération future dans ce domaine. Toute harmonisation était également exclue pour l'éducation.

Après la signature du traité de Maastricht, mais avant son entrée en vigueur, une recommandation non contraignante relative à l'accès à la formation profession-

nelle continue fut adoptée en juin 1993²⁸. Il devait s'agir du dernier acte relevant de la politique commune de formation professionnelle.

Cette recommandation ne visait pas à réglementer les systèmes de formation professionnelle et, ce qui est intéressant, ne faisait aucune référence au congé de formation. Ses propositions se concentraient bien davantage sur les entreprises, les encourageant, ainsi que les autorités de développement local et régional, à considérer la formation professionnelle continue comme un instrument de planification stratégique et les dépenses correspondantes comme un investissement.

Cette recommandation anticipait à bien des titres la nouvelle politique visant à appuyer et compléter les actions menées au niveau des États membres. Renonçant à réglementer et stipulant une démarche politique orientée sur le marché et procédant “depuis la base vers le sommet” en matière de développement de la formation professionnelle continue pour compléter la démarche pratique de ses programmes d'action, la recommandation donnait le ton pour les développements futurs.

Un nouveau traité, mais pas une nouvelle politique

Par les changements induits par le traité de Maastricht, les États membres ne modifièrent pas – et ne cherchèrent pas à modifier – la nature de la politique de formation professionnelle menée au titre du traité de Rome. Ils poursuivirent la démarche qui avait caractérisé la politique commune de formation professionnelle. Les cinq objectifs de la politique de formation professionnelle stipulés à l'article 127 du traité de Maastricht reprenaient les grands domaines qui avaient été mis en place par son prédécesseur. Les changements avaient été introduits pour écarter toute possibilité d'intervention dans les systèmes de formation professionnelle des États membres de la part de l'échelon européen, tout en poursuivant les diverses formes de coopération pratique.

En plus du nouvel article sur la formation professionnelle, le traité de Maastricht comportait en annexe un accord sur la politique sociale²⁹ (le protocole social)



conclu par tous les États membres à l'exception du Royaume-Uni³⁰. Le protocole social prévoyait la conclusion entre les partenaires sociaux européens d'accords qui pourraient être alors mis en œuvre par le Conseil sur proposition de la Commission européenne. Le protocole social était très prudent en ce qui concernait la formation professionnelle. Les accords que les partenaires sociaux pouvaient souscrire en matière de formation professionnelle se limitaient à l'insertion des personnes exclues du marché du travail et s'appliquaient sans préjudice de l'article du traité relatif à la formation professionnelle. Cela montre que si les onze États membres qui avaient signé le protocole social favorisaient l'attribution à l'Union européenne d'un rôle plus important en matière de politique sociale, ils n'en souhaitaient pas moins éviter toute proposition juridiquement contraignante pouvant empiéter sur leurs compétences quant au contenu et à l'organisation de la formation professionnelle, de même que toute proposition d'harmonisation.

La formation professionnelle et le dialogue social européen

Du fait de leur rôle au sein du Comité consultatif pour la formation professionnelle mis en place en 1963, les partenaires sociaux ont contribué au développement tout d'abord de la politique commune et ensuite de la politique communautaire de formation professionnelle. Ils ont influencé de manière croissante les développements depuis l'Acte unique européen de 1986, qui encourageait le dialogue social au niveau européen, par le moyen d'avis communs sur certaines questions, parmi lesquelles la formation professionnelle³¹.

Les avis communs reflétaient les tendances du changement économique et social qui, dans la perspective des partenaires sociaux, imprimaient leur empreinte au développement de la politique de formation professionnelle. Ils encourageaient le recours à la formation professionnelle en tant qu'instrument de la politique active de l'emploi, propre à promouvoir l'adaptation au changement, l'insertion des jeunes dans le marché du travail, l'intégration sociale et l'égalité des chances.

L'avis commun des partenaires sociaux de mars 1987 sur la formation et la motivation, l'information et la consultation, soulignait qu'il était important que la formation professionnelle accompagne l'introduction des nouvelles technologies. Par référence à l'avis commun, les partenaires sociaux furent inclus dans le comité de supervision de la mise en œuvre du programme Comett II mis en place en 1988. Ce fut là un précédent pour les programmes suivants – Force, Petra II et Eurotecnet.

Les partenaires sociaux contribuèrent également au développement de la politique communautaire de formation professionnelle arrêtée dans le traité de Maastricht. Leur avis commun de juillet 1993 sur le rôle futur et les actions de la Communauté dans les domaines de l'éducation et de la formation (suivi par un autre en avril 1995) attirait l'attention sur les grands objectifs et les défis majeurs concernant les exigences en qualifications. Les préoccupations des partenaires sociaux – adaptation au changement, amélioration de la formation pour favoriser l'insertion dans le marché du travail et rapprochement entre les mondes de l'éducation, de la formation et du travail – se retrouvaient dans les objectifs politiques définis par le traité.

L'accord sur la politique sociale (le protocole social) annexé au traité de Maastricht en 1992 (incorporé dans le traité négocié à Amsterdam en 1997) était en outre presque intégralement basé sur un texte arrêté conjointement par les partenaires sociaux en octobre 1991. L'accord représentait une étape importante, car il permettait que des accords contractuels soient mis en œuvre au moyen d'actions juridiquement contraignantes par le Conseil sur la base d'une proposition de la Commission européenne.

Tout en marquant de leur empreinte le cadre politique général, les partenaires sociaux ont par ailleurs contribué aux développements dans des domaines spécifiques. Leur avis commun sur les modalités susceptibles de permettre l'accès effectif le plus large possible à la formation (1991) constitua le fondement de la recommandation sur l'accès à la formation professionnelle continue adoptée après bien des discussions en 1993. L'avis commun d'octobre 1992 sur les qualifications professionnelles et leur certification sou-

“(…) les partenaires sociaux ont contribué au développement tout d'abord de la politique commune et ensuite de la politique communautaire de formation professionnelle. Ils ont influencé de manière croissante les développements depuis l'Acte unique européen de 1986, qui encourageait le dialogue social au niveau européen, par le moyen d'avis communs sur certaines questions, parmi lesquelles la formation professionnelle.”



“C’est à différents titres que la formation professionnelle a été utilisée pour promouvoir la libre circulation des travailleurs. Il s’agissait surtout de programmes en faveur de la mobilité et de différentes initiatives visant à permettre aux qualifications acquises dans un État membre d’être utilisées pour obtenir un emploi dans un autre, notamment par la reconnaissance mutuelle, le rapprochement des niveaux de formation, la comparabilité des qualifications et la transparence.”

lignait l’importance de la transparence des qualifications pour que les employeurs des divers États membres soient en mesure d’en saisir le contenu, aspect que l’on retrouva dans la résolution du Conseil sur la transparence des qualifications professionnelles adoptée en décembre 1992.

La formation professionnelle et la libre circulation des travailleurs

C’est à différents titres que la formation professionnelle a été utilisée pour promouvoir la libre circulation des travailleurs. Il s’agissait surtout de programmes en faveur de la mobilité et de différentes initiatives visant à permettre aux qualifications acquises dans un État membre d’être utilisées pour obtenir un emploi dans un autre, notamment par la reconnaissance mutuelle, le rapprochement des niveaux de formation, la comparabilité des qualifications et la transparence.

Le premier programme d’échange de jeunes travailleurs fut adopté en mai 1964³². S’il ne relevait pas à strictement parler de la politique commune de formation professionnelle, l’un des objectifs du programme était de mettre à profit la possibilité de travailler pendant un certain temps dans un autre État membre comme un moyen d’améliorer la formation des jeunes. Un deuxième programme fut mis en place en juillet 1979³³ et un troisième en 1984³⁴. À partir de 1991, les stages en entreprise pour les jeunes suivant une formation professionnelle furent inclus dans le programme Petra II, puis dans les programmes Leonardo da Vinci³⁵.

Les directives sur la reconnaissance mutuelle des qualifications reconnaissent le droit à l’exercice d’une profession dans un autre État membre sans discrimination³⁶. Bon nombre des premières directives étaient des dispositions transitoires en l’attente de la reconnaissance mutuelle des lois en question. Mais les négociations s’avèrent ardues (c’est ainsi qu’il fallut six ans pour que la directive sur les produits toxiques entre en vigueur), même lorsqu’il fut possible après l’Acte unique européen de 1986 de parvenir à des décisions à la majorité qualifiée. Des directives relatives à la reconnaissance générale des qualifications universitaires et

d’autres qualifications professionnelles pour certaines professions réglementées furent adoptées en 1988³⁷ et 1992³⁸.

À la différence des programmes en faveur de la mobilité et de la reconnaissance mutuelle, le rapprochement des niveaux de formation était un élément spécifique de la politique commune de formation professionnelle, énoncé au huitième principe de la décision de 1963. À ce titre, il concernait la formation professionnelle des travailleurs jusqu’au niveau des cadres moyens. En 1970, le Conseil adopta la recommandation sur la monographie professionnelle européenne pour la formation d’ouvriers qualifiés sur machines-outils, qui allait devenir une référence pour les programmes de formation professionnelle et les qualifications de plusieurs professions différentes de cette catégorie. Elle comportait une énumération détaillée des éléments considérés comme les exigences minimales pour se qualifier aux professions concernées et énonçait même la note requise pour satisfaire aux exigences. Elle contenait aussi une liste des qualifications de chaque État membre reconnues conformes aux exigences européennes. Comme il s’agissait d’une recommandation, la monographie (le “profil”) n’était pas juridiquement contraignante, mais sa mise en œuvre bénéficiait d’un puissant engagement politique. Cette démarche fut toutefois remise en cause en 1971 par le Conseil, désireux de savoir comment actualiser les profils à la lumière des changements. Elle fit l’objet en 1974 d’une redéfinition subtile mais capitale qui écartait le rapprochement tel qu’il avait été prévu en 1963, lequel revenait à une harmonisation, pour adopter une démarche plus flexible de rapprochement des niveaux de formation.

Les travaux sur le rapprochement des niveaux de formation aboutirent à la décision de juillet 1985³⁹ sur la correspondance des qualifications de formation professionnelle. Elle comportait une structure en cinq niveaux devant servir de référence pour identifier les niveaux respectifs des qualifications professionnelles des différents pays. Le recours à la structure des niveaux de formation n’était pas obligatoire et les comparaisons n’étaient pas juridiquement contraignantes. Cependant, même si la structure contribuait à améliorer la compréhension des systèmes de



qualification, elle était complexe et ne pouvait, eu égard à l'allure du changement, refléter les besoins du marché du travail. Ce qu'il fallait, avançait-on, c'est que les employeurs et les partenaires sociaux disposent d'informations mieux accessibles pour pouvoir apprécier si un travailleur formé dans un État membre convenait pour un emploi dans un autre. La discussion évolua donc vers l'amélioration de la "transparence" des qualifications professionnelles.

La notion de transparence exprime la nécessité d'une meilleure visibilité et d'une meilleure compréhension des qualifications. En décembre 1992⁴⁰, le Conseil adopta à la place des démarches centralisées une approche centrée sur la nécessité que les travailleurs fournissent des informations sur leur formation professionnelle, leurs aptitudes, leurs compétences et leur expérience. Le Conseil suggéra que ces informations soient présentées dans un format normalisé.

Conclusions

On peut affirmer que la politique européenne de formation professionnelle est une politique orientée sur l'action. La Communauté a joué un rôle fort de référence pour le développement de la politique de formation professionnelle dans les États membres, soutenant la coopération par des mesures pratiques, telles que les projets pilotes et les échanges d'informations et de personnes.

Au cours du temps, le cadre politique tel qu'il avait été établi par les dix principes de la décision de 1963 a été adapté et redéfini par diverses déclarations de principe, juridiquement non contraignantes mais bénéficiant d'un ferme soutien, telles que des résolutions du Conseil et des communications de la Commission européenne. Les partenaires sociaux ont également apporté une contribution croissante au développement du cadre politique, notamment par leurs avis communs. Sous l'impulsion des forces du changement économique et social, le cadre politique a favorisé le développement de la formation professionnelle en tant qu'instrument puissant de la politique de l'emploi et de la politique active du marché du travail. La formation professionnelle

s'est vu conférer la tâche capitale d'améliorer les perspectives d'emploi en facilitant l'adaptation au changement, en soutenant l'insertion des jeunes et d'autres groupes sur le marché du travail et en favorisant l'égalité des chances.

Le passage, avec le nouveau traité, d'une politique commune de formation professionnelle à une politique communautaire de formation professionnelle ayant pour mission de soutenir et de compléter les actions menées au niveau national, a constitué un événement important. L'impératif que toute action communautaire soit fondée sur une base légale, de même que certains arrêts de la Cour européenne de justice étendant, au yeux des États membres, les compétences de la Communauté dans ce domaine, ont affecté et modifié la nature de la coopération entre les États membres et la Communauté européenne. Les États membres, préoccupés par la perspective de voir leurs systèmes de formation professionnelle soumis à des dispositions juridiquement contraignantes applicables dans l'ensemble de la Communauté, ont saisi l'occasion de réviser le traité. Mais les changements qu'ils ont opérés ont préservé l'essence de la politique menée avant 1992 et maintenu le délicat équilibre entre leurs intérêts nationaux et ceux de la Communauté, excluant toute harmonisation des systèmes de formation professionnelle et réaffirmant que la responsabilité du contenu et de l'organisation de la formation professionnelle revenait aux États membres. Dès lors, le traité de Maastricht a bien poursuivi la politique initiale, comme en témoignent les cinq objectifs de la formation professionnelle qu'il stipule et qui, comme auparavant, voient en elle un instrument important de la politique de l'emploi et de la politique active du marché du travail.

En outre, les développements relatifs à la reconnaissance mutuelle, à l'harmonisation, à la comparabilité et à la transparence vont de pair avec le développement général du cadre de la politique de formation professionnelle. Les changements représentent une réorientation depuis une approche centralisée et juridique vers une démarche de promotion de la mobilité plus axée sur les utilisateurs, démarche qui par ailleurs tient compte de la diversité nationale.

“On peut affirmer que la politique européenne de formation professionnelle est une politique orientée sur l'action. La Communauté a joué un rôle fort de référence pour le développement de la politique de formation professionnelle dans les États membres, soutenant la coopération par des mesures pratiques, telles que les projets pilotes et échanges d'informations et de personnes.”



Décision du Conseil du 2 avril 1963 portant établissement des principes généraux pour la mise en œuvre d'une politique commune de formation professionnelle

Premier principe

Par politique commune de formation professionnelle on entend une action commune cohérente et progressive impliquant que chaque État membre définisse des programmes et assure des réalisations qui soient conformes aux présents principes généraux et aux mesures d'application qui en découleront.

Les principes généraux doivent permettre à chacun de recevoir une formation adéquate, dans le respect du libre choix de la profession, de l'établissement et du lieu de formation ainsi que du lieu de travail.

Ils concernent la formation des personnes jeunes et adultes pouvant être appelées à exercer une activité professionnelle ou l'exerçant déjà, jusqu'au niveau des cadres moyens.

L'application de ces principes généraux incombe aux États membres et aux institutions compétentes de la Communauté dans le cadre du traité.

Deuxième principe

La politique commune de formation professionnelle doit tendre aux objectifs fondamentaux suivants:

- réaliser les conditions qui rendent effectif pour tous le droit à recevoir une formation professionnelle adéquate;
- organiser en temps voulu les moyens de formation appropriés pour assurer les forces de travail nécessaires aux différents secteurs de l'activité économique;
- sur la base de l'enseignement général, rendre la formation professionnelle suffisamment large pour favoriser le développement harmonieux de la personne ainsi que pour satisfaire aux exigences découlant du progrès technique, des innovations dans l'organisation de la production et de l'évolution sociale et économique;
- permettre à chacun d'acquérir les connaissances et les capacités techniques nécessaires à l'exercice d'une activité professionnelle déterminée et d'atteindre le plus haut niveau de formation possible tout en favorisant, en ce qui concerne plus spécialement les jeunes, l'évolution intellectuelle et morale, l'éducation civique et le développement physique;
- éviter toute interruption préjudiciable tant entre l'enseignement général et le début de la formation professionnelle qu'au cours de celle-ci;
- favoriser, au cours des différentes étapes de la vie professionnelle, une formation et un perfectionnement professionnels dûment adaptés et, le cas échéant, une conversion et une réadaptation;
- offrir à chacun, selon ses aspirations, ses aptitudes, ses connaissances et ses expériences du travail et par les moyens permanents propres à permettre une amélioration sur le plan professionnel, l'accès à un niveau professionnel supérieur ou la préparation à une activité nouvelle de niveau plus élevé;



- établir les relations les plus étroites entre les différentes formes de la formation professionnelle et les secteurs économiques, afin que, d'une part, la formation professionnelle réponde le mieux aux besoins de l'activité économique ainsi qu'aux intérêts des personnes en cours de formation et que, d'autre part, les milieux économiques et professionnels apportent partout aux problèmes que pose la formation professionnelle tout l'intérêt qu'ils méritent.

Troisième principe

Lors de la mise en œuvre de la politique commune de formation professionnelle, une importance particulière doit être attribuée:

- à la prévision et l'estimation, tant à l'échelon national que communautaire, des besoins quantitatifs et qualitatifs en travailleurs dans les diverses activités productives;
- au dispositif permanent d'information et d'orientation ou de conseils professionnels, organisé au bénéfice des jeunes et des adultes, fondé sur la connaissance des aptitudes individuelles, des moyens de formation et des possibilités d'emploi et bénéficiant de la collaboration étroite des secteurs de la production et distribution, des services intéressés à la formation professionnelle et des écoles d'enseignement général;
- à l'existence des conditions permettant à chacun de recourir en temps opportun au dispositif prévu ci-dessus avant le choix de sa profession aussi bien qu'au cours de sa formation professionnelle et pendant toute sa vie active.

Quatrième principe

En conformité avec les présents principes généraux et en vue de la réalisation des objectifs y énoncés, la Commission pourra proposer au Conseil ou aux États membres, dans le cadre du traité, les mesures appropriées qui pourraient s'avérer nécessaires.

Par ailleurs, en étroite collaboration avec les États membres, la Commission effectue toutes études et recherches dans le domaine de la formation professionnelle pour assurer la réalisation de la politique commune, notamment en vue de promouvoir les facilités d'emploi et la mobilité géographique et professionnelle des travailleurs à l'intérieur de la Communauté.

D'autre part, elle établit un inventaire des moyens de formation dans les États membres, les compare aux besoins existants en vue de déterminer les actions à recommander aux États membres, en indiquant, le cas échéant, un ordre de priorité; éventuellement, elle favorise la conclusion d'accords bilatéraux ou multilatéraux.

La Commission suit le développement de ces actions, en compare les résultats et les porte à la connaissance des États membres.

Dans l'accomplissement des tâches qui lui sont confiées dans le domaine de la formation professionnelle, la Commission est assistée d'un comité consultatif tripartite dont la composition et le statut seront arrêtés par le Conseil, après avis de la Commission.

Cinquième principe

Afin de favoriser une meilleure connaissance de toutes les données et publications concernant la situation et l'évolution de la formation professionnelle dans la Com-



munauté, et afin de promouvoir la mise à jour des moyens didactiques utilisés, la Commission prend toute initiative opportune en vue de rassembler, diffuser et échanger parmi les États membres toutes informations utiles, ainsi que la documentation et le matériel didactique. Elle assure en particulier la diffusion systématique de la documentation relative aux innovations réalisées ou en cours de réalisation. De leur côté, les États membres fournissent à la Commission toute l'aide et l'appui nécessaires pour l'accomplissement de ces différentes tâches et, en particulier, toutes informations utiles concernant la situation et l'évolution des systèmes nationaux de formation professionnelle.

Sixième principe

La Commission favorise, en coopération avec les États membres, tous échanges directs d'expériences dans le domaine de la formation professionnelle, susceptibles de fournir aux services compétents pour la formation professionnelle ainsi qu'aux spécialistes dans ce domaine la possibilité de connaître et d'étudier les réalisations et les innovations des autres pays de la Communauté en cette matière.

Ces échanges sont réalisés notamment au moyen de séminaires d'études et de programmes de visites et de séjours auprès d'institutions de formation professionnelle.

Septième principe

La formation adéquate du personnel enseignant et instructeur, dont il convient d'accroître le nombre et de développer les capacités techniques et pédagogiques, constitue un des éléments de base de toute politique efficace de formation professionnelle.

Les États membres encouragent, le cas échéant avec le concours de la Commission, toutes les mesures susceptibles de contribuer à une amélioration et au développement de cette formation, notamment celles qui sont de nature à assurer une adaptation constante aux progrès réalisés dans les domaines économique et technique.

La formation d'instructeurs recrutés parmi les travailleurs particulièrement qualifiés sera favorisée. Un rapprochement des formations d'instructeurs sera recherché; pourront y contribuer tous échanges d'expériences et autres moyens appropriés de même nature, et notamment ceux mentionnés au sixième principe.

Des mesures particulières seront prises dans les pays de la Communauté en vue de promouvoir la formation et le perfectionnement du personnel enseignant et des instructeurs appelés à exercer leurs activités dans les régions moins favorisées de la Communauté ainsi que dans les États et territoires en voie de développement, notamment ceux qui sont associés à la Communauté.

Huitième principe

La politique commune de formation professionnelle doit notamment être orientée de manière à permettre le rapprochement progressif des niveaux de formation.

En collaboration avec les États membres, la Commission établit, selon les besoins, pour différentes professions nécessitant une formation déterminée une description harmonisée des exigences de base requises pour l'accès aux divers niveaux de formation.

Sur cette base, sera recherché un rapprochement des conditions objectives exi-



gées pour la réussite aux épreuves finales, afin de parvenir à la reconnaissance mutuelle des certificats et autres titres sanctionnant la conclusion de la formation professionnelle; les États membres et la Commission encourageront la réalisation de concours et d'épreuves européens.

Neuvième principe

Afin de contribuer à assurer l'équilibre global entre la demande et l'offre de travail dans le cadre de la Communauté et en tenant compte des prévisions établies à cet effet, les États membres et la Commission peuvent prendre en collaboration des initiatives adéquates, notamment pour l'établissement de programmes de formation appropriés. Ces initiatives et programmes doivent viser la formation accélérée d'adultes ainsi que la conversion et la réadaptation professionnelles, compte tenu des situations provoquées par l'expansion ou la régression économique, des transformations technologiques et structurelles et des nécessités particulières à certaines professions, catégories professionnelles ou régions déterminées.

Dixième principe

Dans l'application des principes généraux de la politique commune de formation professionnelle, une attention particulière est accordée aux problèmes spéciaux intéressant des secteurs d'activité ou des catégories de personnes déterminés; des actions particulières pourront être entreprises à cet égard.

Les actions entreprises en vue de réaliser les objectifs de la politique commune de formation professionnelle pourront faire l'objet d'un financement commun.

Bibliographie

- 1) Décision du Conseil, du 2 avril 1963, portant établissement des principes généraux pour la mise en œuvre d'une politique commune de formation professionnelle (63/266/CEE), JO n° 63 du 20/4/1963.
- 2) Statut du Comité consultatif pour la formation professionnelle (63/688/CEE), JO n° 190 du 30/12/1963.
- 3) Recommandation de la Commission du 18 juillet 1966 aux États membres tendant à développer l'orientation professionnelle (66/484/CEE), JO n° 2815/66.
- 4) Recommandation du Conseil, du 29 septembre 1970, adressée aux États membres au sujet de l'utilisation de la monographie professionnelle européenne pour la formation d'ouvriers qualifiés sur machines-outils (70/449/CEE), JO n° L 219 du 05/10/1970.
- 5) Orientations générales pour l'élaboration d'un programme d'activités au niveau communautaire en matière de formation professionnelle, JO n° C 81 du 12/8/1971.
- 6) Résolution du Conseil, du 21 janvier 1974, concernant un programme d'action sociale, JO n° C 13 du 12/2/1974.
- 7) Règlement (CEE) n° 337/75 du Conseil, du 10 février 1975, portant création d'un centre européen pour le développement de la formation professionnelle, JO n° L 39 du 13/2/1975.
- 8) Résolution du Conseil, du 27 juin 1974, portant établissement du premier programme d'action communautaire pour la réadaptation professionnelle des handicapés, JO n° C 80 du 09/7/1974.
- 9) Résolution du Conseil et des ministres de l'éducation, réunis au sein du Conseil, du 13 décembre 1976, concernant des mesures à prendre en vue d'améliorer la préparation des jeunes à l'activité professionnelle et de faciliter leur passage de l'éducation à la vie active, JO n° C 308 du 30/12/1976 (amendé par les Résolutions du 15 janvier 1980, JO n° C 23 du 30/1/1980, et du 12 juillet 1982, JO n° C 193 du 28/7/1982).
- 10) Résolution du Conseil, du 18 décembre 1979, concernant la formation en alternance des jeunes, JO n° C 1 du 3/1/1980 (cf. aussi la recommandation de la Commission, du 6 juillet 1977, concernant la préparation professionnelle, JO n° L 180 du 20/7/1977).
- 11) Directive 76/207/CEE du Conseil, du 9 février 1976, relative à la mise en œuvre du principe de l'égalité de traitement entre hommes et femmes en ce qui concerne l'accès à l'emploi, à la formation et à la promotion professionnelles, et les conditions de travail, JO n° L 39 du 14/2/1976.
- 12) Résolution du Conseil et des ministres de l'éducation, réunis au sein du Conseil, du 19 septembre 1983, sur les mesures relatives à l'introduction des nouvelles technologies de l'information dans l'éducation, JO n° C 256 du 24/9/1983.



- 13) Résolution du Conseil, du 11 juillet 1983, concernant les politiques de formation professionnelle dans la Communauté européenne pour les années 1980, JO n° 193 du 20/7/1983.
- 14) Décision du Conseil du 24 juillet 1986 portant adoption du programme de coopération entre l'université et l'entreprise en matière de formation dans le domaine des technologies (Comett), JO n° L 222 du 8/8/1986.
- 15) Décision du Conseil du 16 décembre 1988 (Comett II) (1990-1994) (89/27/CEE), JO n° L 13 du 17/1/1989.
- 16) Décision du Conseil, du 18 décembre 1989, établissant un programme d'action visant à promouvoir l'innovation dans le domaine de la formation professionnelle résultant du changement technologique dans la Communauté européenne (Euroctnet) (89/657/CEE), JO n° L 393 du 30/12/1989.
- 17) Décision du Conseil du 1er décembre 1987 concernant un programme d'action pour la formation professionnelle des jeunes et la préparation des jeunes à la vie adulte et professionnelle (Petra) (87/569/CEE), JO n° L 346 du 16/12/1987.
- 18) Décision du Conseil du 22 juillet 1991 modifiant la décision 87/569/CEE concernant un programme d'action pour la formation professionnelle des jeunes et la préparation des jeunes à la vie adulte et professionnelle (Petra) (91/387/CEE), JO n° L 214 du 2/8/1991.
- 19) Décision du Conseil du 29 mai 1990 établissant un programme d'action pour le développement de la formation professionnelle continue dans la Communauté européenne (Force) (90/267/CEE), JO n° L 156 du 21/6/1990.
- 20) Décision du Conseil, du 15 juin 1987, portant adoption du programme d'action communautaire en matière de mobilité des étudiants (Erasmus) (87/327/CEE), JO n° L 166 du 25/6/1987.
- 21) Décision du Conseil, du 28 juillet 1989, établissant un programme d'action visant à promouvoir la connaissance de langues étrangères dans la Communauté européenne (Lingua) (89/489/CEE), JO n° L 239 du 16/8/1989.
- 22) Décision du Conseil, du 18 avril 1988, portant établissement d'un deuxième programme d'action communautaire en faveur des personnes handicapées (88/231/CEE), JO n° L 104 du 23/4/1988.
- 23) Décision du Conseil, du 25 février 1993, portant sur l'établissement d'un troisième programme d'action communautaire en faveur des personnes handicapées (Helios II 1993-1996) (93/136/CEE), JO n° L 56 du 9/3/1993.
- 24) Décision du Conseil, du 14 décembre 1989, modifiant la décision du Conseil (87/327/CEE), du 15 juin 1987, portant adoption du programme d'action communautaire en matière de mobilité des étudiants (Erasmus) (89/663/CEE), JO n° L 395 du 30/12/1989.
- 25) Affaire 242/87, Commission des Communautés européennes contre Conseil des Communautés européennes (1989) CJCE 687.
- 26) Charte communautaire des droits sociaux fondamentaux des travailleurs, COM(89) 248 final.
- 27) JO n° C 224 du 31/8/1992.
- 28) Recommandation du Conseil, du 30 juin 1993, relative à l'accès à la formation professionnelle continue (93/404/CEE), JO n° L 181 du 23/7/1993.
- 29) JO n° C 224 du 31/8/1992, p. 126.
- 30) Le protocole social fut signé par le Royaume-Uni en 1997 et incorporé par la suite au traité sur l'Union européenne négocié à Amsterdam.
- 31) Une liste des principaux avis communs des partenaires sociaux figure dans: Cedefop, Bainbridge, Murray (2000), Apprendre: une nécessité de notre temps - La politique de formation professionnelle au niveau européen, Cedefop, Thessalonique.
- 32) Décision du Conseil du 8 mai 1964 établissant le premier programme commun pour favoriser l'échange de jeunes travailleurs au sein de la Communauté (64/307/CEE), JO n° 78 du 22/5/1964.
- 33) Décision du Conseil du 16 juillet 1979 établissant un deuxième programme commun visant à favoriser l'échange de jeunes travailleurs au sein de la Communauté (79/642/CEE), JO n° L 185 du 21/7/1979.
- 34) Décision du Conseil du 13 décembre 1984 établissant un troisième programme commun visant à favoriser l'échange de jeunes travailleurs au sein de la Communauté (84/636/CEE), JO n° L 331 du 19/12/1984.
- 35) Décision du Conseil, du 6 décembre 1994, établissant un programme d'action pour la mise en œuvre d'une politique de formation professionnelle de la Communauté européenne (94/819/CE), JO n° L 340 du 29/12/1994. Décision du Conseil, du 26 avril 1999, établissant la deuxième phase du programme d'action communautaire en matière de formation professionnelle "Leonardo da Vinci" (1999/382/CE), JO n° L 146 du 11/6/1999.
- 36) Une liste des directives sur la reconnaissance mutuelle des diplômes figure dans: Cedefop, Bainbridge, Murray (2000), Apprendre: une nécessité de notre temps - La politique de formation professionnelle au niveau européen, Cedefop, Thessalonique.
- 37) Directive 88/48/CEE du Conseil du 21 décembre 1988 relative à un système général de reconnaissance des diplômes d'enseignement supérieur qui sanctionnent des formations professionnelles d'une durée minimale de trois ans, JO n° L 19 du 24/1/1989.
- 38) Directive 92/51/CEE du Conseil du 18 juin 1992 relative à un deuxième système général de reconnaissance des formations professionnelles, JO n° L 209 du 24/7/1992.
- 39) Décision du Conseil du 16 juillet 1985 concernant la correspondance des qualifications de formation professionnelle entre États membres des Communautés européennes (85/368/CEE), JO n° L 199 du 31/7/1985.
- 40) Résolution du Conseil du 3 décembre 1992 concernant la transparence des qualifications, JO n° C 49 du 19/2/1993.



Mémorandum de Berlin pour la modernisation de la formation profes- sionnelle

Orientations pour la création d'un système dual, pluriel et modulaire ("système DPM") d'éducation et formation tout au long de la vie

Introduction

Dans leur mémorandum, les membres du Comité consultatif pour la formation professionnelle et la politique de l'emploi analysent les origines de la situation actuelle et tiennent compte des propositions émises par différents groupes d'intérêt en rapport avec la formation professionnelle. Ils intègrent également des solutions intéressantes élaborées dans d'autres pays de l'UE.

Sur cette base, ils ont développé sept orientations qui doivent aider le système fédéral de formation professionnelle à s'adapter aux exigences sociales et technologiques des prochaines décennies. L'essentiel du contenu de ce mémorandum est résumé ci-après.

L'accélération des progrès scientifiques et technologiques crée de nouveaux secteurs d'emploi à un rythme de plus en plus rapide, alors que d'anciens secteurs disparaissent. Des emplois d'un niveau simple cèdent la place à des activités qualifiées, notamment dans les services. Les technologies d'information et de communication (TIC) sont en train de s'imposer dans presque tous les domaines de l'industrie et

des services. Les nouvelles biotechnologies et le génie génétique, associés aux technologies modernes d'information, sont en passe de décupler la productivité. Depuis les années 80, on assiste dans de nombreuses nations industrielles – Europe occidentale, États-Unis, Amérique latine, Asie de l'Est – à de vastes processus de réorganisation des entreprises, grâce auxquels celles-ci tentent de s'assurer une place compétitive dans le contexte d'un développement économique chaotique, en réduisant les coûts, en améliorant la qualité et en raccourcissant les cycles d'innovation. La nouvelle "orientation client", la diversification et la spécialisation des entreprises, le caractère éphémère des produits technologiques et les nouvelles formes d'organisation du travail commencent à exiger plus de professionnalisme et une grande flexibilité.

Les questions fondamentales sont omniprésentes: les formes d'enseignement général et de formation développées en Allemagne au cours des 100 ou 200 dernières années sont-elles encore d'actualité? Les formes de naissance, de transmission, de diffusion du savoir et de son application adaptées à la société industrielle sont-elles encore valables dans notre nouvelle

Le "Mémorandum de Berlin pour la modernisation de la formation professionnelle", rédigé par le comité consultatif de l'administration de Berlin chargée du travail, de la formation professionnelle et des femmes, en présentant une stratégie, ne se limite pas à énumérer les problèmes, mais propose au débat quelques amorces de solution. Le mémorandum de Berlin a été remis à la représentante du ministère fédéral de la recherche et de la formation lors de la réunion du comité consultatif et, selon les déclarations de Veronika Pahl, chef de division au ministère, il devrait s'intégrer dans les travaux en cours du ministère.



"Le système allemand de formation persiste en revanche dans son rôle traditionnel: préparer à la vie professionnelle en début de carrière. Les "discours" sur l'éducation et formation systématiques tout au long de la vie sont restés lettre morte, de même que les demandes réitérées de réorganisation des institutions sociales pour qu'elles deviennent des "organisations apprenantes" n'ont eu jusqu'à présent que peu de résultats en termes de politique de l'éducation, et n'apportent d'exemples de solution qu'au niveau de l'entreprise.

Si l'on considère d'un peu plus près le développement de la formation duale ces dernières années, on constate que la "crise" actuelle de la formation professionnelle en Allemagne se compose en réalité de deux crises associées, une crise conjoncturelle et une crise structurelle, (...)"

ère de création de valeur différente? L'école, la formation professionnelle initiale, les instituts techniques supérieurs et l'université constituent-ils encore un ensemble cohérent? Assistons-nous à la fin de la "professionnalité" et du système allemand du "travail qualifié"? Est-il encore utile de former quelqu'un dans la perspective d'un métier, à un niveau de qualification universitaire ou intermédiaire, alors que l'éducation et la formation tout au long de la vie sont prévues pour presque toutes les activités professionnelles? Le concept de métier en tant qu'objectif personnel participant au sens de la vie est-il devenu obsolète?

La forme actuelle du travail qualifié doit en conséquence s'écarter de la définition tayloriste et une part importante des compétences de la direction doivent être considérées comme un élément du travail qualifié dans sa nouvelle acception. Si des structures d'organisation plates, une direction coopérative, le travail en équipes et l'autonomie de décision sont des caractéristiques essentielles de la future organisation du travail, il faut qu'elles soient enseignées, mais également que l'on s'y exerce. C'est là que la formation professionnelle doit s'engager sur des voies totalement nouvelles, puisque ces orientations ne correspondent pas à sa conception traditionnelle. Le modèle du citoyen majeur, responsable et acteur social doit être une référence pour toute formation et, en outre, il doit être ancré dans l'action, au niveau de la société comme à celui de l'entreprise.

Il en découlera une revalorisation du travail qualifié, et nous allons assister à l'éclatement des frontières traditionnelles entre la direction et les services techniques, ainsi qu'à celui du cloisonnement des piliers de la formation et de l'enseignement général par rapport à la formation professionnelle. L'avenir appartient à la modernisation de la "professionnalité" et à une nouvelle forme de travail qualifié, ouverte et dynamique, tant dans le secteur de l'industrie que dans celui des services.

La réponse des pays européens à cette nouvelle donne prend la forme d'initiatives très diverses: des pays tels que le Danemark et les Pays-Bas parviennent de mieux en mieux à maîtriser les mutations

du marché du travail et ainsi à faire baisser sensiblement les chiffres du chômage en général et de celui des jeunes en particulier. De même, la Suède et la Finlande ont obtenu des résultats remarquables ces dernières années. Outre toute une série de mesures pour l'emploi, ces pays ont notamment misé sur des stratégies de qualification adaptées. C'est ainsi qu'une découverte importante s'est imposée à grande échelle: plus le rythme du progrès technologique s'accélère et plus les emplois deviennent fluctuants, moins le savoir lié au poste occupé sera durable et plus les politiques, les entreprises et les salariés devront modifier leur façon de penser, apprendre toujours davantage et se confronter sans arrêt aux innovations.

Plaidoyer pour le développement du système dual. Nécessité d'une perspective européenne

Le système allemand de formation persiste en revanche dans son rôle traditionnel: préparer à la vie professionnelle en début de carrière. Les "discours" sur l'éducation et formation systématiques tout au long de la vie sont restés lettre morte, de même que les demandes réitérées de réorganisation des institutions sociales pour qu'elles deviennent des "organisations apprenantes" n'ont eu jusqu'à présent que peu de résultats en termes de politique de l'éducation, et n'apportent d'exemples de solution qu'au niveau de l'entreprise.

Si l'on considère d'un peu plus près le développement de la formation duale ces dernières années, on constate que la "crise" actuelle de la formation professionnelle en Allemagne se compose en réalité de deux crises associées, une crise conjoncturelle et une crise structurelle, les paramètres structurels devant être considérés avec plus d'attention. Il est frappant que, depuis le début des années 90, on enregistre un recul continu des capacités de formation dans quasiment toutes les branches: tant dans les secteurs prospères que dans ceux qui réduisent leur personnel, et tant dans les secteurs tournés vers l'avenir que dans ceux qui sont plutôt traditionnels. Seules les filières professionnelles scolaires élargissent leur offre. Ni la politique d'incitation des gouvernements, ni l'augmentation du finance-



ment par l'État – dans les nouveaux Länder, environ 80 % des places de formation sont subventionnées par des budgets publics – n'ont pu y changer quoi que ce soit.

On peut citer bon nombre de raisons à l'origine de cette "crise" du système dual, telles que l'inadéquation de la structure de formation à celle de l'emploi, la modification des modalités de recrutement, notamment des entreprises très innovantes, le développement des concepts intégrationnistes d'organisation du travail, le classement de la formation par l'entreprise comme facteur de coût et non comme investissement, l'élévation du niveau moyen des qualifications, ainsi que les exigences accrues en termes de compétences extrafonctionnelles. En outre, la vision que se font maintenant les jeunes de la formation et de la vie professionnelle a également conduit à la réduction des structures de formation duale.

Si l'on veut remédier à cette situation, il est essentiel que la formation professionnelle en Allemagne se fonde sur des perspectives réalistes susceptibles d'être mises en œuvre au niveau politique. Cela dit, il est certain que toutes les mesures prises dans les pays voisins ne peuvent pas être transférées en l'état au système allemand de formation professionnelle. Elles constituent toutefois des bases de réflexion non négligeables pour les débats qui s'ouvrent actuellement en Allemagne sur ce thème.

Les débats sur la politique de l'éducation ont attiré l'attention d'un large public grâce aux discours engagés de l'ancien Président fédéral Roman Herzog. De même, la campagne pour les élections législatives de 1998 a mis en avant l'importance particulière que revêt la modernisation du système de formation. Toutefois on attend toujours des avancées concrètes pour la réalisation du projet de réforme. Quant au réaménagement du contenu de la nouvelle politique de formation, on ne peut que le pressentir, en se référant à l'accord de coalition SPD/Bündnis 90 – les Verts. S'il est vrai que des concepts clés essentiels pour une future politique de la formation y figurent, on a de plus en plus l'impression qu'après les adjurations euphoriques de la campagne électorale on ne s'attaque pas assez

énergiquement et largement aux choses. L'avenir dira si le "Forum formation" créé par la ministre de la Formation et de la Recherche répond aux exigences.

Dualité, pluralité et modularité. Principes d'organisation d'un système moderne de formation professionnelle en Allemagne et en Europe

Le Comité consultatif pour la formation professionnelle et la politique de l'emploi part du principe que les points forts évidents du système allemand de formation professionnelle doivent absolument être conservés. Parmi eux on compte notamment la capacité remarquable de répondre aux exigences économiques du niveau intermédiaire de qualification. Ce point fort résulte du fait qu'en Allemagne, la formation professionnelle ne se concentre pas sur un lieu et un niveau, mais fait l'objet d'une offre "plurielle", répartie sur plusieurs lieux de formation dans le cadre de la formation initiale et continue. L'un des objectifs centraux de la formation en Allemagne demeure l'obtention de diplômes professionnels donnant une qualification complète dans des métiers reconnus.

Cette formation à un métier offre aux salariés et aux employeurs une aide pour s'orienter sur le marché du travail; en outre, dans le cas d'une formation en entreprise, elle réduit les coûts de transaction lors du recrutement de personnel, et elle ajoute à la sécurité du revenu garantie par la convention collective la protection sociale du statut obtenu. Il est donc clair qu'une formation en vue d'une profession réglementée homologuée à l'échelle nationale procure non seulement des chances d'obtenir une rémunération, mais aussi une situation. C'est pourquoi une réforme du système de formation professionnelle doit se tenir à l'objectif de "professionnalité", toutefois dans la mesure où l'on renonce aux principes périmés du taylorisme.

Une autre conquête essentielle qui a valu à la formation professionnelle initiale allemande une reconnaissance mondiale est

"Si l'on veut remédier à cette situation, il est essentiel que la formation professionnelle en Allemagne se fonde sur des perspectives réalistes susceptibles d'être mises en œuvre au niveau politique."

"(...) en Allemagne, la formation professionnelle ne se concentre pas sur un lieu et un niveau, mais fait l'objet d'une offre "plurielle", répartie sur plusieurs lieux de formation dans le cadre de la formation initiale et continue. L'un des objectifs centraux de la formation en Allemagne demeure l'obtention de diplômes professionnels donnant une qualification complète dans des métiers reconnus. (...) une formation en vue d'une profession réglementée homologuée à l'échelle nationale procure non seulement des chances d'obtenir une rémunération, mais aussi une situation. C'est pourquoi une réforme du système de formation professionnelle doit se tenir à l'objectif de "professionnalité", toutefois dans la mesure où l'on renonce aux principes périmés du taylorisme."

"Une autre conquête essentielle qui a valu à la formation professionnelle initiale allemande une reconnaissance mondiale est le label de la "dualité"."



"Afin de ne pas mettre en péril les points forts de la formation professionnelle allemande, le Comité consultatif pour la formation professionnelle et la politique de l'emploi propose de transformer le système en douceur. Le système allemand doit passer d'une concentration importante sur la formation initiale à un système "dual, pluriel et modulaire" (système DPM) de formation professionnelle, qui mise davantage sur l'éducation et la formation tout au long de la vie. Le schéma du système DPM est celui d'un processus de formation autodirigé et assumé par les intéressés."

"Cela signifie pour l'État qu'il doit abandonner sa pratique habituelle, à savoir définir exactement les filières de formation et les organiser jusque dans le moindre détail, et créer un nouveau cadre."

le label de la "dualité". Le partage de la responsabilité de la formation professionnelle initiale entre l'État et les milieux économiques, exprimé par la notion de dualité, constitue un label de qualité, tant en termes d'acquisition de qualifications qu'en termes de socialisation professionnelle, par comparaison avec les systèmes "monostructurés".

Cela est toujours valable, même si le terme de "dualité" ne correspond plus, depuis un certain temps déjà, à la réalité du système allemand de formation initiale. En ce qui concerne la répartition classique des lieux de formation entre l'entreprise et l'école, il y a aujourd'hui une multiplicité de lieux et de combinaisons de lieux de formation différents grâce à la création de centres de formation interentreprises et extrascolaires. De même, l'organisation du système ne se limite pas à la dualité État-marché; elle est caractérisée par le fait qu'elle tient compte de la multiplicité des intérêts des organisations patronales, des syndicats et des associations sectorielles dans un processus complexe de négociation. Le pilotage du système dual sur la base de cet accord des partenaires sociaux a largement contribué par le passé à lutter contre une polarisation des chambres professionnelles et des syndicats, à limiter les risques de défaillance du marché et de l'État, à mettre en réseau les ressources d'informations, ainsi qu'à éviter des blocages lors de l'application des décisions politiques en matière de formation professionnelle dans la pratique de la formation en entreprise. Sans cette organisation complexe, le système de formation axé sur la profession et financé pour une large part par l'économie privée aurait sans doute échoué depuis longtemps du fait des intérêts divergents.

Afin de ne pas mettre en péril les points forts de la formation professionnelle allemande, le Comité consultatif pour la formation professionnelle et la politique de l'emploi propose de transformer le système en douceur. Le système allemand doit passer d'une concentration importante sur la formation initiale à un système "dual, pluriel et modulaire" (système DPM) de formation professionnelle, qui mise davantage sur l'éducation et la formation tout au long de la vie. Le schéma du système DPM est celui d'un processus de forma-

tion autodirigé et assumé par les intéressés. Avec ces nouveaux principes, les idéaux du passé, tels que l'égalité des droits, l'égalité des chances et l'efficacité, ne sont pas évincés, ils sont complétés par quelques composantes essentielles pour s'adapter au contexte actuel. Cela requiert, il est vrai, un changement dans la façon de penser de tous les intéressés. Chacun doit prendre conscience de sa nouvelle responsabilité, l'accepter et y voir une chance. Cela signifie pour l'État qu'il doit abandonner sa pratique habituelle, à savoir définir exactement les filières de formation et les organiser jusque dans le moindre détail, et créer un nouveau cadre. Les institutions qu'il a mises en place pour assurer la formation professionnelle devront davantage répondre au défi d'assurer information, conseil et assurance qualité, à côté des offres de formation.

Étapes et orientations pour la réalisation du système DPM de formation professionnelle en Allemagne

L'objectif est de définir des bases pour une réforme de la formation professionnelle en déterminant des "secteurs stratégiques de modernisation". Il ne faut donc pas s'attendre à un catalogue d'actions présentant 150 étapes et des propositions concrètes sur les aspects qui doivent être réglementés par tel ou tel projet de loi. Il est en fait trop tôt pour songer à cela.

L'introduction du système DPM de formation professionnelle implique un débat sur les points suivants:

Le développement du système dual en un système pluriel de lieux de formation en réseau, en vue d'encourager l'apprentissage auto-organisé et d'améliorer les infrastructures régionales.

Concrètement, en Allemagne, ce sont surtout les grandes entreprises qui s'engagent dans une réforme de la formation "par le bas". Le volume des places de formation étant en baisse constante, les changements prennent deux directions: d'un côté, les entreprises tiennent compte de



la nécessité d'accroître leur potentiel de flexibilité dans l'utilisation de leur personnel par une *réduction de l'éventail des métiers proposés* ainsi que par une *concentration accrue des contenus de formation*. D'un autre côté, *elles renforcent l'orientation sur le processus au niveau de la formation*. Si l'on veut réveiller l'intérêt des entreprises pour le système dual, il est capital de suivre cette voie déjà tracée et de ne pas tenter de mettre en place un modèle abstrait opposé aux intérêts économiques.

En ce qui concerne la mise en œuvre pratique, il faudrait que les règlements de formation laissent suffisamment de marge, à côté d'un noyau de qualifications de base relativement stables, à des contenus de formation flexibles (concept des profils professionnels dynamiques ouverts). Une telle marge de flexibilité garantit, dans le cadre d'objectifs définis, que les particularités propres à la branche, à l'entreprise ou à la région pourront être prises en compte au cours de la formation professionnelle initiale.

La poursuite du développement des écoles professionnelles à temps partiel en centres régionaux d'innovation, de conseil et de formation qui s'engagent également dans la formation continue et puissent assurer conjointement recherche, travail, éducation et formation en acceptant du travail sur commande.

À l'avenir, les écoles professionnelles devront pouvoir offrir aux apprentis et aux entreprises, pour la formation professionnelle axée sur le processus, une assistance sous la forme de conseils, d'expérimentations et de développement. Dans ce cadre, la transmission d'un savoir professionnel contextuel doit se situer à l'avant-plan du travail pédagogique. Le savoir professionnel contextuel constitue la base d'un savoir-faire de haut niveau lorsqu'il est axé sur les chaînes de création de valeur dans les entreprises et sur leurs technologies de plus en plus intégrées. C'est pourquoi il est nécessaire que les écoles professionnelles elles-mêmes se modernisent et se structurent en fonction des demandes exprimées, en offrant des prestations individualisées, et qu'elles deviennent des centres régionaux d'innovation pour l'artisanat, l'industrie et les services.

La meilleure garantie serait qu'elles s'engagent plus avant dans une coopération avec d'autres centres de formation et de recherche et que leur activité elle-même devienne innovante. Dans cet ordre d'idées, la transformation des écoles professionnelles sur le modèle des écoles de production danoises constitue réellement une possibilité d'offrir une formation, notamment aux jeunes en difficulté scolaire. À cela s'ajoute le fait que ces écoles peuvent et doivent couvrir une partie de leurs frais d'exploitation. Elles sont ainsi en mesure d'assumer des tâches que les activités scolaires "normales" négligent. Dans le système dual, l'école de production ne serait pas uniquement un partenaire pour la majorité des entreprises apprenantes, elle serait également un véritable concurrent.

La possibilité d'obtenir des doubles qualifications et la création d'une perméabilité entre la formation professionnelle initiale et l'enseignement supérieur.

Dans le contexte d'une formation professionnelle duale, plurielle et modulaire, il serait nécessaire de créer des liens étroits avec les *Fachhochschulen* et les universités. L'accès à ces établissements s'en verrait amélioré grâce aux doubles qualifications. L'ouverture d'une telle voie devient urgente, parce qu'on enregistre dans tous les secteurs économiques une augmentation du besoin en cadres ayant une qualification orientée vers la profession. C'est ainsi que l'on progresserait vers l'objectif très débattu ces derniers temps de l'"universalisation de l'acquisition duale de qualifications". Du côté professionnel, il n'y a à ce jour qu'une contrepartie, mais certes prometteuse, constituée par les écoles supérieures professionnelles, face à la structure claire que présente l'enseignement général associant lycée et études supérieures. À l'inverse, il faudrait bien évidemment que les *Fachhochschulen* et les universités proposent une offre subséquente cohérente pour le cycle supérieur professionnel. Les propositions de formation intégrée des ingénieurs et techniciens sous la forme d'une formation duale dans le cycle supérieur vont donc dans le bon sens, car c'est précisément une telle filière qui pourra positivement aider à combler les déficits d'entrepreneurs dans l'artisanat.



"(...) l'un des grands enjeux de la formation professionnelle est notamment l'accès au niveau intermédiaire de qualification pour tous les jeunes. Les exigences croissantes de qualification associées à une diminution du nombre d'emplois pour les personnels non qualifiés menacent de plus en plus les chances professionnelles ultérieures des jeunes défavorisés au niveau social et éducatif."

" (...) on ne doit pas négliger les avantages d'une acquisition de qualifications orientée sur des modules. Lorsque des modules sont développés en tant que compétences partielles normalisées pouvant s'appliquer dans des domaines différents - horizontalement et verticalement - , on peut alors miser sur le succès de l'intégration des formations initiale et continue."

L'intégration complète des mesures et programmes d'aide aux personnes défavorisées dans le système de formation initiale et continue. Faire obstacle à la misère éducative.

Une composante essentielle de la formation professionnelle duale, plurielle et modulaire est le droit à la formation "pour tous". Une société qui se considère comme solidaire ne doit avoir aucun doute à ce sujet, même si la conjoncture ou des données régionales entravent la réalisation de cet objectif. L'Allemagne ne peut s'offrir aucune sorte de "misère éducative". L'accès à la formation professionnelle dans un ordre social centré sur la profession est la condition préalable pour assurer à chacun un "minimum vital" économique et social, indépendamment des potentiels identitaires encore actuellement attribués à la profession pour le développement de la personnalité.

C'est pourquoi l'un des grands enjeux de la formation professionnelle est notamment l'accès au niveau intermédiaire de qualification pour tous les jeunes. Les exigences croissantes de qualification associées à une diminution du nombre d'emplois pour les personnels non qualifiés menacent de plus en plus les chances professionnelles ultérieures des jeunes défavorisés au niveau social et éducatif. Il semble toutefois de plus en plus invraisemblable que les jeunes défavorisés n'intègrent le marché du travail qu'à travers des programmes d'aide traditionnels. Si l'on veut une vraie égalité des chances pour tous les jeunes sur le marché du travail, il faut en tirer les conséquences et modifier la politique d'aide et d'orientation. Dans cette perspective, le programme d'urgence "Jump" présenté par le gouvernement représente un premier pas dans cette direction. Les programmes de remise à niveau préalable, les aides à l'obtention d'un diplôme scolaire et professionnel et les passerelles vers l'emploi à la fin de la formation vont dans le bon sens. Toutefois, si l'on veut apporter une aide continue et sûre aux jeunes, il faut que "Jump" se développe d'urgence et que le droit aux prestations issues de ce programme soit inscrit dans la législation. "Jump" n'aura réellement atteint son objectif que lorsqu'il sera admis comme programme et qu'à long terme il deviendra synonyme d'inté-

gration réussie des jeunes sur le marché du travail.

L'amélioration de l'accès pour les personnes issues de parcours transversaux ou parallèles, grâce à la validation des expériences d'apprentissage informel ou de travail, parce que le transfert effectif des connaissances est souvent informel et improvisé.

Pour cela, il est nécessaire de procéder à des essais systématiques de programmes sur le terrain qui prévoient une "modularisation adaptée dans le cadre du projet professionnel". Ce type de proposition renvoie à l'approche britannique d'acquisition de qualifications et a fait l'objet de discussions animées ces dernières années. Entre-temps, des variantes du système modulaire ont fait leur apparition dans les systèmes de formation professionnelle français, suisse, néerlandais et espagnol. En Allemagne, les avis divergent encore beaucoup, car ce système se fonde sur une tout autre philosophie que le système allemand de formation professionnelle. Ces remarques critiques sont justifiées et doivent impérativement être prises en compte lors de l'élaboration d'un programme modulaire. La modularisation ne doit pas contribuer à favoriser les formations au rabais. D'un autre côté, on ne doit pas négliger les avantages d'une acquisition de qualifications orientée sur des modules. Lorsque des modules sont développés en tant que compétences partielles normalisées pouvant s'appliquer dans des domaines différents - horizontalement et verticalement - , on peut alors miser sur le succès de l'intégration des formations initiale et continue. La formation initiale pourrait ainsi gagner en flexibilité et la formation continue en clarté.

La mise en place d'un système d'éducation et de formation tout au long de la vie qui ramène la "jungle" de la formation continue dans un cadre bien défini.

L'apprentissage en tant qu'acquis définitif pour toute une vie professionnelle, tel qu'il est conçu jusqu'à présent, s'oppose aux exigences actuelles et futures du processus de travail et de qualification. Il faut que l'éducation et la formation systématiques tout au long de la vie le remplacent. La condition fondamentale est



que l'on commence dès l'école à transmettre un savoir fondamental et contextuel en rapport avec les questions clés de la société contemporaine. De même, il faut que les compétences méthodologiques nécessaires à l'utilisation de techniques toujours plus évoluées, les compétences sociales nécessaires aux relations humaines et les compétences personnelles s'intègrent plus franchement, par la réflexivité et l'identité, dans la formation de base.

Le changement de signification de la formation continue est magistralement démontré par la demande sans cesse croissante et l'offre correspondante. Toutefois, la diversité souhaitable masque toute une série de problèmes. Actuellement, personne ne sait quels établissements proposent effectivement une formation continue sérieuse. Même l'Office fédéral du travail (BA), client principal sur le marché de la formation continue, ne peut actuellement pas savoir qui fait des offres de qualité. Il faut ici élaborer des règlements qui systématisent la liste des établissements et assurent la transparence. Si l'on veut voir les centres de formation évoluer en prestataires de services de haut niveau, il faut exiger des différents organismes et prestataires un profil plus précis. Les organismes doivent mieux intégrer la planification des besoins, l'assurance qualité et l'évolution des programmes (d'enseignement) lorsqu'ils établissent leur offre. Pour en avoir la garantie, il est nécessaire que les entreprises de formation continue se soumettent régulièrement à des contrôles fédéraux effectués par des bureaux indépendants. Cela est également dans l'intérêt des prestataires eux-mêmes et ne pose aucun problème aux entreprises sérieuses de cette branche. Un tel bureau de contrôle (± TÜV-formation) serait aussi l'institution adaptée pour développer un système général de validation de la formation continue commun aux organismes et institutions. Les possibilités d'utilisation et de valorisation des certificats remis actuellement à ceux qui ont suivi une formation continue sont souvent très limitées. Les attestations de participation et de résultats obtenus dans le cadre d'une formation continue doivent être plus claires dans leur formulation, et les différentes offres doivent être comparables, indépendamment du lieu et du moment.

La rotation emploi-formation comme un premier pas vers un système d'éducation et de formation tout au long de la vie.

Les dispositifs de rotation emploi-formation ont constitué en 1994 un élément central de la réforme de la politique danoise de l'emploi. Ce dispositif, prévu initialement dans le cadre de la politique de l'emploi, a été associé au droit à une formation continue d'une année au maximum. Après un entretien et l'accord de leur employeur, les employés peuvent obtenir un congé-formation d'une durée maximale d'un an. Au cours de cette période, ils reçoivent l'intégralité de l'allocation chômage (parfois augmentée de prestations salariales supplémentaires versées par l'employeur après accord). Si l'entreprise recrute alors un chômeur, elle bénéficie en outre d'une participation de l'État aux charges salariales. C'est la situation rencontrée au Danemark dans environ 60 % des cas. Cela montre que le dispositif de rotation emploi-formation sert autant d'élément de qualification et d'insertion que de dispositif de reconversion du personnel.

Le dispositif de rotation emploi-formation ne constitue pas la panacée pour résoudre les problèmes d'emploi et les besoins de qualifications dans les entreprises. C'est uniquement une méthode intelligente, au sens positif du terme, pour associer à peu de frais l'acquisition de qualifications, les mutations structurelles des entreprises et la politique de l'emploi. Au Danemark, ce dispositif est arrivé entre-temps au terme de son efficacité. Cela se justifie du fait que le chômage a pu y être abaissé durablement. Le dispositif ne fonctionne plus, car il n'y a plus suffisamment de remplaçants, et la demande des salariés comme celle des employeurs ne peut plus être satisfaite. Mais en Allemagne, nous n'en sommes pas encore là.

La poursuite de la professionnalisation du personnel de formation.

Le comportement professionnel des enseignants, pédagogues et formateurs est l'une des conditions préalables décisives pour la refonte de la formation professionnelle en Allemagne. Un niveau de qualification réglementaire a déjà été défini pour le personnel de formation du

"(...) il est nécessaire que les entreprises de formation continue se soumettent régulièrement à des contrôles fédéraux effectués par des bureaux indépendants. Cela est également dans l'intérêt des prestataires eux-mêmes et ne pose aucun problème aux entreprises sérieuses de cette branche."

"Le comportement professionnel des enseignants, pédagogues et formateurs est l'une des conditions préalables décisives pour la refonte de la formation professionnelle en Allemagne. Un niveau de qualification réglementaire a déjà été défini pour le personnel de formation du système dual. Toutefois, il est nécessaire de vérifier s'il est adapté dans sa forme actuelle pour répondre aux nouvelles exigences."



“Le financement de la formation professionnelle est un problème ancien, toujours à l’ordre du jour. (...) Une possibilité serait un pilotage du système en place non pas par les prestataires, comme c’est le cas actuellement, mais par les demandeurs. À cette fin, il faudrait créer un fonds de qualification auquel participeraient toutes les institutions publiques et privées, y compris l’État, les Länder et les communes, à concurrence d’un pourcentage à définir de leur budget. L’État encouragerait en outre l’épargne privée pour la formation en fonction des revenus.”

système dual. Toutefois, il est nécessaire de vérifier s’il est adapté dans sa forme actuelle pour répondre aux nouvelles exigences. Un manque à combler d’urgence se fait sentir partout où aucune norme minimale n’existe en matière de formation professionnelle. C’est le cas, par exemple, dans le secteur sensible de la santé et du social. Dans le domaine de la formation continue, on note également un grand décalage entre les compétences techniques et l’efficacité pédagogique. La majorité des enseignants y sont recrutés sur la base d’honoraires. Le nombre d’enseignants dont c’est l’activité principale reste minime. C’est ainsi que l’on va vers une “professionnalisation marginale”, qui ne correspond plus aux exigences actuelles. C’est pourquoi il faut améliorer sensiblement les conditions des collaborateurs à part entière et des intervenants, mais également assurer la formation initiale et continue du personnel. L’apport d’une aide publique aux organismes de formation continue pour leur personnel peut constituer un début de solution au problème.

Il faudrait fondamentalement prêter plus d’attention aux fonctions qu’aux établissements (telles que l’école professionnelle) lors de la formation des enseignants de formation professionnelle. La professionnalisation des pédagogues doit être axée tant sur des priorités techniques que sur des questions de gestion de la formation, de contrôle des processus d’apprentissage et de développement des ressources humaines. C’est la raison pour laquelle des examens universitaires (par exemple licences ou maîtrises) devraient remplacer les examens d’État (*Staatsexamina*). Les pédagogues diplômés qui associent une pédagogie professionnelle à une spécialisation professionnelle sont mieux en mesure d’assurer l’interconnexion des domaines d’application avec les différents lieux de formation.

Le renforcement des chances des clients de la formation sur le marché grâce à un système de financement de la formation initiale et continue reposant sur des bases solides et durables.

Le financement de la formation professionnelle est un problème ancien, toujours à l’ordre du jour. Le besoin sans cesse croissant de formation professionnelle,

dont la charge financière est actuellement supportée de manière variable par les individus, l’État et les milieux économiques, suscite de plus en plus la nécessité de trouver des solutions alternatives pour ce financement. Les premiers essais ont été entrepris au cours de la dernière législature, mais n’ont pas abouti en raison du nombre des réserves émises.

Comme finalement un fonds commun de financement n’a que peu de chances de voir le jour, il est nécessaire d’imaginer d’autres solutions alternatives. Une possibilité serait un pilotage du système en place non pas par les prestataires, comme c’est le cas actuellement, mais par les demandeurs. À cette fin, il faudrait créer un fonds de qualification auquel participeraient toutes les institutions publiques et privées, y compris l’État, les Länder et les communes, à concurrence d’un pourcentage à définir de leur budget. L’État encouragerait en outre l’épargne privée pour la formation en fonction des revenus. Le fonds attribue un compte-coupons à toute personne ayant accompli la période d’obligation scolaire. Les destinataires sont libres d’utiliser leurs coupons-formation durant toute leur vie active et pour tout type de formation professionnelle dans les établissements homologués, ce compte pouvant également rapporter des intérêts. Les coupons sont constitués d’une partie “subvention” et d’une partie “prêt”. Le montant du prêt dépend des conditions économiques individuelles (évaluées en fonction du revenu courant et des biens des ménages, en tenant compte des responsabilités familiales). Cela signifie que la partie “prêt” augmente parallèlement à l’élévation des conditions économiques, mais qu’en revanche les personnes moins favorisées peuvent demander une série de coupons-formation intégralement subventionnés. Les personnes favorisées devront se satisfaire d’une partie “prêt” élevée, qu’elles ne sont pas obligées d’utiliser si elles disposent de moyens propres suffisants (par ex., sur leur compte-épargne formation).

Ce modèle, dont nous reconnaissons la présentation un peu simpliste, devrait rapidement s’attirer le reproche d’un appareil bureaucratique surdimensionné, d’une inefficacité organisationnelle et d’exécution et bien entendu du déplacement du pouvoir décisionnel – cependant cette fois



non sur le fonds mais vers les demandeurs. Cette critique anticipée serait à vérifier au cas par cas, sa portée dépendant naturellement de l'organisation concrète d'un tel système de financement. En principe, ce modèle doit surtout démontrer que le développement continu de la formation professionnelle en une structure permettant l'éducation et la formation tout au long de la vie exige de nouvelles solutions de financement.

Résumé

Face à l'évolution des secteurs stratégiques présentés ici, il est évident que toute une série de mesures sont devenues nécessaires pour se rapprocher de l'objectif d'un système de formation professionnelle DPM (dual, pluriel et modulaire) moderne en Allemagne. La référence sur laquelle les modifications doivent d'abord s'appuyer est la loi sur la formation professionnelle de 1969, dont certaines dispositions et orientations importantes sont à conserver. Le niveau élevé d'exigence exprimé par le terme de "loi sur la formation professionnelle" doit toutefois être réintroduit dans les discussions et respecté en conséquence. Cette loi permet de définir des moyens d'identifier les besoins de qualifications, de mettre en place des champs professionnels dynamiques ouverts, de redéfinir la valeur des écoles professionnelles et surtout d'établir les

conditions cadres applicables aux doubles qualifications et aux qualifications subséquentes. Il serait utile de réglementer un système de rotation emploi-formation calqué sur le Danemark dans le cadre de la législation en matière de politique du marché du travail (Code social III), car il s'agit ici de créer des stratégies d'acquisition de qualifications au sens large pour une période de transition. Certains aspects de la pré-formation professionnelle et des examens de rattrapage seront alors à définir et à inscrire dans le système.

Étant donné l'enjeu important consistant à accroître la force novatrice et la modernisation de l'économie et de la société grâce à un relèvement sensible du potentiel des populations actives actuelles et futures, il serait utile que des experts se réunissent, débattent de ces propositions et s'assurent de l'absence d'éventuelles inepties ou collisions d'intérêts. Pour étayer les débats sur le plan technique et scientifique, il semble urgent d'attribuer aux commissions Bund/Länder correspondantes des comités consultatifs qui, chargés d'une mission précise, auraient à développer des propositions de solution détaillées pour répondre aux questions soulevées. C'est dans ce sens que le Comité consultatif pour la formation professionnelle et la politique de l'emploi entend poursuivre son travail et présenter des résultats concrets.

"Étant donné l'enjeu important consistant à accroître la force novatrice et la modernisation de l'économie et de la société grâce à un relèvement sensible du potentiel des populations actives actuelles et futures, il serait utile que des experts se réunissent, débattent de ces propositions et s'assurent de l'absence d'éventuelles inepties ou collisions d'intérêts."



**Groupe de travail
informel des
fédérations
d'employeurs¹**

En quête de la qualité dans les écoles

Le point de vue des employeurs

Cet article reprend les points de vue de base des organisations d'employeurs de sept pays de l'UE concernant l'amélioration de la qualité de l'enseignement primaire et secondaire. Tout en reconnaissant que l'enseignement est une question qui relève des gouvernements nationaux, le groupe vise à contribuer au débat sur la qualité dans les écoles.

Introduction

Cet article se veut une contribution au débat sur la qualité dans les écoles. Dans les pays traités ci-dessous, des démarches ont été entreprises en faveur d'une amélioration de la qualité des systèmes nationaux d'enseignement. Nous espérons que cette contribution au débat suscitera des actions ultérieures, et d'autres points de vue sont les bienvenus. L'article est divisé en quatre sections: **pourquoi une réforme de l'école au siècle nouveau, en quoi consistera-t-elle, comment sera-t-elle menée et, enfin, par qui et quand.** Nous pensons que nos propositions de réforme sont interdépendantes et se complètent entre elles (cf. tableau 1).

Nous recommandons qu'elles soient mises en oeuvre dans le cadre d'une vision systémique. Accentuer certains éléments des propositions aux dépens d'autres réduira leur efficacité, et peut même compromettre l'objectif initial.

Pourquoi une réforme de l'école ?

Au 20^e siècle, les pays développés sont parvenus à rendre l'enseignement accessible à tous et ont relevé le défi d'adapter leurs écoles aux exigences de l'enseignement universel sans modifier forcément la nature et l'organisation de leurs écoles. Le défi pour l'enseignement au seuil de ce siècle-ci est de répondre à de nouveaux besoins et de faire en sorte que les systèmes nationaux d'enseignement incluent des incitations à une amélioration constante de la qualité. Nos propositions partent du postulat que seuls des systèmes d'enseignement de haute qualité peu-

vent garantir la cohésion sociale, le progrès et la croissance économique durable.

Les compétences et les connaissances qui seront exigées dans cinquante ans, voire d'ici à dix ans, risquent de différer sensiblement de celles exigées à l'heure actuelle. Les tendances économiques suggèrent dès à présent certaines des grandes lignes que présentera le proche avenir:

- le rythme du changement sera rapide: connaissances et compétences seront rapidement dépassées;
- l'évolution technologique deviendra encore plus omniprésente dans la vie et le travail;
- la mondialisation des échanges, et son impact sur notre vie, a toutes les chances de s'accroître, non de diminuer;
- les compétences et les capacités des personnes seront le principal facteur de la compétitivité et de la prospérité nationale, ainsi que de leur employabilité et de leur qualité de vie;
- les marchés du travail demeureront ouverts, flexibles et porteurs de défis.

Au cours du siècle à venir, les écoles fonctionneront dans un environnement radicalement transformé par de nouveaux supports, par les progrès des technologies de l'information et de la communication et par de nouvelles réponses aux exigences en matière d'information et d'enseignement. Les écoles doivent rendre les étudiants aptes à utiliser de nouveaux médias, à exercer leur choix parmi les informations proposées et à utiliser

1) En 1999, A. Oliva, président de la commission scolaire de Confindustria (l'organisation italienne des employeurs), invitait les fédérations d'employeurs des autres pays de l'UE à constituer un groupe de travail informel pour se pencher sur la qualité de l'enseignement primaire et secondaire dans leurs pays. Les membres de ce groupe de travail sont:

pour l'Autriche (VOI): G. Riemer, E. Altrichter
pour le Danemark (DA): L. Skanting
pour la France (MEDEF): A. Dumont, J.P. Farrugia
pour l'Allemagne (BDA): D. Kluxen-Pyta
pour l'Italie (Confindustria): A. Oliva (président), C. Gentili, F. Paterno
pour les Pays-Bas (VNO-NCW): C. Renique
pour le Royaume-Uni (CBI): M. Murray

**Tableau 1**

Dix messages clés

Une réforme fondamentale du système d'enseignement est nécessaire pour permettre aux écoles de préparer leurs étudiants à s'épanouir au 21^e siècle et pour combler l'écart entre les connaissances et les compétences actuellement enseignées par les écoles, et celles que réclament de plus en plus l'excellence et la compétitivité.

Les écoles doivent renouveler leur mission et leur organisation. Elles doivent continuer à apporter des compétences de base de grande qualité et de solides connaissances fondamentales. Mais elles doivent également mettre l'accent sur les compétences sociales et personnelles, sur les valeurs de la citoyenneté et sur la capacité d'apprendre tout au long de la vie, qui sont nécessaires pour le travail, la mobilité et la qualité de la vie au 21^e siècle.

Les gouvernements doivent permettre suffisamment d'autonomie pour que les écoles se dirigent elles-mêmes. Les écoles doivent avoir des aspirations élevées, fixer des objectifs et prendre la responsabilité de les atteindre. Elles devraient être habilitées à choisir leur personnel enseignant et à développer des contacts soutenus avec les parents, la collectivité locale, d'autres écoles et les employeurs.

Les gouvernements doivent également faire en sorte que les écoles soient responsables du coût et de la qualité et définir des normes nationales pour chaque matière du programme d'études, normes qui serviront d'indice de mesure de la performance scolaire et d'outil pour l'autoévaluation et l'amélioration continue des écoles. Les normes nationales devraient conduire aux résultats les plus élevés. Les gouvernements doivent créer un organisme indépendant pour évaluer la qualité de chaque école et du système dans son ensemble. Les informations publiées relatives à la performance des écoles devraient être disponibles pour l'étalonnage national des performances entre écoles comparables et constituer une source d'information pour les étudiants, les parents, les employeurs et le gouvernement.

Des fonds supplémentaires ne signifient pas nécessairement une meilleure qualité. La priorité doit aller à la réforme de la gestion du personnel, des méthodes d'enseignement et de l'organisation. Les écoles doivent utiliser plus efficacement les ressources existantes pour répondre aux besoins en mutation des étudiants et des employeurs. Le financement public des écoles devrait, par principe, être déterminé par la demande et être fonction du nombre d'étudiants dans chaque école.

Coopération et compétition sont toutes deux nécessaires pour apporter intégration et efficacité. Des éléments de compétition - choix informé des parents concernant l'école la plus appropriée, écoles choisissant leurs enseignants et étalonnage des performances entre écoles comparables - doivent être introduits dans un cadre réglementaire public.

Les écoles devraient devenir des centres stimulants d'un apprentissage actif, individualisé, utilisant pleinement le potentiel de la technologie de l'information et de la communication.

Les écoles doivent assurer un équilibre entre la théorie et la pratique - apporter à la fois le *savoir* et le *savoir-faire*. Pour stimuler la curiosité des étudiants, les écoles devraient les aider à apprendre les façons d'appliquer leurs connaissances et leur compréhension.

Ce sont les chefs d'établissement et les enseignants qui font la différence. Leur rôle est crucial dans le succès des écoles. Ils doivent avoir des qualifications de haut niveau - universitaire ou équivalent, ou même supérieur - ainsi qu'une formation pratique et un accès au développement professionnel continu. Les modalités et les conditions de la profession doivent être actualisées pour assurer que les chefs d'établissement et les enseignants sont encouragés à réussir, avec des récompenses variables en fonction de leurs tâches et de leurs performances. Tout enseignant doit également reconnaître l'importance de l'innovation étant donné que son rôle devient de plus en plus celui d'un entraîneur. Ce rôle demandera souvent un accent plus marqué sur le travail d'équipe.

Les employeurs doivent s'impliquer activement dans le soutien aux écoles pour qu'elles préparent leurs étudiants à la vie active et se gèrent elles-mêmes plus efficacement - notamment par l'orientation des carrières, l'expérience professionnelle, la proposition de détachements, l'ouverture aux stages pour les chefs d'établissement et les enseignants et le soutien à la mise en oeuvre des changements dans les TIC. Écoles, parents et employeurs doivent coopérer afin que les étudiants fassent des choix informés sur leurs études et leur travail ultérieurs.

**Tableau 2**

Les systèmes nationaux d'enseignement - le point de vue des employeurs

Autriche Bien que l'Autriche se situe à l'avant-garde en termes de dépenses internationales pour l'instruction et l'enseignement, un écart sépare les qualifications exigées par l'économie et celles que dispensent les écoles. L'application d'éléments du marché tels que le contrôle de la qualité, la gestion scolaire, etc., améliorerait la qualité de l'enseignement et l'utilisation des ressources existantes. Rapport de la Fédération de l'industrie autrichienne "Österreich AG" ("Austria PLC"), 1999

Danemark Le talon d'Achille du système d'enseignement national est son manque de sensibilisation au monde extérieur à l'école: les écoles manquent de liens avec le monde de l'emploi et avec les objectifs de la croissance économique et de la compétitivité. Rapport de la Confédération des employeurs danois "Objectifs, qualité et gestion - exigences pour l'école primaire et secondaire inférieure", 1999

France Les écoles françaises fournissent des connaissances de bon niveau, mais n'apprennent pas aux étudiants comment les améliorer ou les développer. Traditionnellement, les entreprises comptaient sur l'enseignement public, tout en le critiquant acerbement... À présent, elles doivent se rendre compte du rôle qu'elles ont à jouer. MEDEF - Mouvement des employeurs français, cité dans Godet et Crozier, "Objectif Compétences", 1998

Allemagne Les écoles échouent à activer le potentiel des étudiants, voire à transmettre des compétences élémentaires pour la vie. Préparer un étudiant au travail coûte aux employeurs allemands environ 70 000 DM - une préparation qu'il reviendrait aux écoles de parfaire. Enquête de l'Institut commercial allemand, 1999

Italie Ce qui caractérise l'enseignement en Italie est la quantité au détriment de la qualité: trop de matières inscrites au programme d'études, trop d'enseignants et trop d'écoles pour le nombre d'étudiants. Rapport de Confindustria, "Vers l'école de l'an 2000: coopération et concurrence", 1998

Pays-Bas Trop peu d'écoles ont une politique scolaire axée sur l'amélioration de l'enseignement en classe. L'innovation dans les écoles est rarement évaluée. En moyenne, l'enseignement secondaire inférieur atteint seulement 64 % des objectifs du programme d'études national. Rapport de l'Inspection nationale des Pays-Bas, septembre 1999

Royaume-Uni Les résultats insuffisants de l'apprentissage de base sont préoccupants pour tous les employeurs. Le problème tient principalement aux faibles niveaux visés... La grande majorité des jeunes disposent du potentiel pour faire bien mieux que ce qu'on attend d'eux, et doit être encouragée dans ce sens. Rapport de la CIB, "Un passeport pour la compétence", 1995. Les conclusions du rapport concernent les systèmes d'enseignement de l'Angleterre et du Pays de Galles, de l'Écosse et de l'Irlande du Nord

Il existe un fossé entre les compétences que les employeurs rechercheront de plus en plus chez leurs employés et celles que les écoles apportent aujourd'hui à leurs étudiants (tableau 2). Ce fossé se creuse. Les étudiants devraient être qualifiés au plus haut niveau, à la fois pour préserver et élargir la richesse culturelle de nos pays et pour renforcer la compétitivité de nos économies.

Si ces défis ne sont pas relevés et gagnés, ce sont les étudiants et la société dans son ensemble qui s'appauvrissent. Les étudiants doivent terminer leurs études; aucun ne devrait décrocher. Nous devrions attendre et même exiger des étudiants, des enseignants, des parents et des gouvernements qu'ils manifestent des aspirations élevées.

Le contrôle de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage est inadapté. L'enseignement public est considéré comme "gratuit" par les parents et les étudiants, mais l'ensemble de la communauté paie cher pour ses systèmes d'enseignement. Dans tous les pays développés, une moyenne de 5-6 % du PIB est affectée à l'éducation nationale, y compris à l'enseignement supérieur. Cela entraîne d'importantes dépenses par étudiant, et celles-ci constituent la meilleure mesure de comparaison entre les pays (tableau 3). Des systèmes fiables de comptabilité sont nécessaires pour aider les écoles à être performantes et pour faire en sorte que les coûts principaux (le coût des enseignants étant le poste le plus important) soient soumis à un contrôle rigoureux. La proportion des étudiants et des enseignants figure au tableau 4.

Il ressort clairement que les préoccupations des employeurs doivent être prises en compte. Dans les études internationales telles que TIMSS (Troisième étude internationale sur les mathématiques et les sciences), les résultats européens sont médiocres comparés à ceux d'autres pays développés (tableau 5).

En quoi consistera cette réforme?

Pendant longtemps, la mission fondamentale des écoles a été de préparer les étudiants au travail et de jouer pleinement

leurs connaissances pour créer une valeur ajoutée. L'école n'est plus la principale source d'information et d'enseignement, elle est en concurrence avec d'autres moyens d'enseignement.



Tableau 3

Dépenses par étudiant en institutions d'enseignement public et privé (avec les écarts de pourcentage de la moyenne des 15 de l'UE) Conversion du US\$ selon le ppa

| 1995 | Tous niveaux d'enseignement** | | Petite enfance | | Primaire | | Secondaire | |
|----------------------|-------------------------------|----------|----------------|----------|-------------|----------|-------------|----------|
| Autriche* | 6763 | (+37,1%) | 4907 | (+30,6%) | 5572 | (+43,2%) | 7118 | (+42,6%) |
| Danemark | 5968 | (+21%) | 4964 | (+32,1%) | 5713 | (+46,7%) | 6247 | (+25,1%) |
| France | 5001 | (+1,4%) | 3242 | (13,7%) | 3379 | (13,2%) | 6182 | (+23,8%) |
| Allemagne* | 5972 | (+21%) | 4381 | (+16,6%) | 3361 | (13,6%) | 6254 | (+25,2%) |
| Italie* | 5157 | (+4,5%) | 3316 | (11,7%) | 4673 | (+20%) | 5348 | (+7,1%) |
| Pays-Bas | 4397 | (10,9%) | 3021 | (19,6%) | 3191 | (18%) | 4351 | (12,9%) |
| Royaume-Uni | 4222 | (14,4%) | 5049 | (+34,4%) | 3328 | (14,5%) | 4246 | (15%) |
| moyenne UE 15 | 4934 | | 3758 | | 3892 | | 4983 | |
| États-Unis | 7905 | (+60,2%) | Non-déterminé | | 5371 | (+38%) | 6812 | (+36,4%) |
| Japon | 4991 | (+1,5%) | 2476 | (34,1%) | 4065 | (+4,4%) | 4465 | (10,6%) |

* n'inclut que l'enseignement public; ** inclut le troisième niveau (université)

Source: OCDE, Regards sur l'éducation, 1998

Tableau 4

Proportion d'étudiants par rapport au corps enseignant par niveau d'enseignement (avec les écarts de pourcentage de la moyenne des 15 de l'UE)

| 1995 | Petite enfance | | Primaire | | Secondaire | |
|--------------------------|----------------|----------|-------------|----------|-------------|----------|
| Autriche | 18,9 | (+1,3%) | 12,7 | (24,4%) | 8,9 | (34,1%) |
| Danemark | 13,1 | (29,8%) | 11,2 | (33,3%) | 11 | (18,5%) |
| France | 24,6 | (+31,9%) | 19,5 | (+16,1%) | 13,3 | (1,5%) |
| Allemagne | 23,70 | (+27,1%) | 20,9 | (+24,4%) | 15 | (+11,1%) |
| Italie | 13,9 | (25,5%) | 11,2 | (33,3%) | 10,2 | (24,4%) |
| Pays-Bas | 20 | (+7,2%) | 20 | (+19%) | 18,6 | (+37,8%) |
| Royaume-Uni | 19,1 | (+2,4%) | 21,3 | (+26,8%) | 15,6 | (+15,5%) |
| moyenne des UE 15 | 18,65 | | 16,8 | | 13,5 | |
| États-Unis | 21,9 | (+17,4%) | 16,9 | (+0,6%) | 16,1 | (+19,2%) |
| Japon | 17,8 | (4,5%) | 19,7 | (+17,2%) | 15,9 | (+17,8%) |

Calcul basé sur les équivalents à temps plein

Source: OCDE, Regards sur l'éducation, 1998

un rôle dans la société en général. Cet objectif n'a pas changé, mais les écoles doivent s'interroger sur son sens aujourd'hui et dans les années à venir. Pour commencer, reportons-nous aux recommandations que faisait en 1996 le rapport de l'UNESCO sur l'enseignement, lesquelles recourent à l'expérience des employeurs. Le rapport concluait:

L'enseignement doit fournir les cartes d'un monde complexe en perpétuelle mutation et la boussole permettant d'y trouver son chemin.

Le rapport recommande que les écoles prêtent une attention égale à quatre éléments principaux: apprendre à savoir, apprendre à faire, apprendre à vivre avec les autres, apprendre à être.

Pour les employeurs, ces principes signifient qu'il faut apporter aux étudiants:

- des compétences de base - littératie et apprentissage du calcul, connaissances et compréhension actualisées;
- des compétences pratiques, telles que la résolution de problèmes, la capacité



Tableau 5

Résultats TIMSS. Résultats en mathématiques pour les étudiants de 14 ans

| 1995 | Moyenne | Estimation globale TIMSS |
|--------------------------------|---------------|--------------------------|
| Autriche | 539 | 12 |
| Belgique (Communauté flamande) | 565 | 5 |
| Bulgarie | 540 | 11 |
| Chypre | 474 | 35 |
| République tchèque | 564 | 6 |
| Danemark | 502 | 26 |
| Finlande | Non déterminé | Non déterminé |
| France | 538 | 13 |
| Allemagne | 509 | 23 |
| Grèce | 484 | 32 |
| Hongrie | 537 | 14 |
| Irlande | 527 | 17 |
| Italie* | 502 | 19 |
| Lettonie | 493 | 29 |
| Lituanie | 477 | 34 |
| Luxembourg | Non déterminé | Non déterminé |
| Pays-Bas | 541 | 9 |
| Portugal | 454 | 36 |
| Roumanie | 482 | 33 |
| République slovaque | 547 | 7 |
| Slovénie | 541 | 10 |
| Espagne | 487 | 30 |
| Suède | 519 | 22 |
| Royaume-Uni | 506 | 24 |
| moyenne UE 15 | 513 | |
| États-Unis | 500 | 27 |
| Japon | 605 | 3 |
| Singapour | 643 | 1 |
| Corée | 607 | 2 |

* source et calculs: CEDE

Les résultats de la dernière étude TIMSS montrent que les pays de l'UE se comportent en moyenne moins bien que les meilleurs pays asiatiques: Japon, Corée du Sud et Singapour.

Source: OCDE, Regards sur l'éducation, 1998

prenante, le désir et la capacité d'apprendre, la capacité d'appliquer les choses apprises, de profiter des changements et d'évaluer et de gérer ses propres points forts et faibles.

Il est plus que jamais important que les étudiants quittent l'école dotés de solides compétences et connaissances traditionnelles: lire, écrire, calculer et connaître le monde, passé et présent, tel demeure l'essentiel. Aucun étudiant, pratiquement, ne devrait quitter l'école sans qualifications formelles (tableau 6). Mais les écoles doivent également munir les étudiants des compétences et des attitudes qui les aideront à jouer un rôle à part entière dans la communauté et dans un environnement de plus en plus mondialisé.

Pour répondre à ces besoins, les écoles doivent revitaliser non seulement leurs objectifs, mais aussi leurs méthodes. Des méthodes modernes d'enseignement doivent être utilisées pour aider les élèves à développer les compétences exposées ci-dessus d'une manière intégrée - en développant plusieurs compétences de front, tout comme ils le feront au cours de leur vie active. Dans beaucoup d'écoles les étudiants apprennent dans le même environnement et avec les mêmes outils que leurs parents, voire leurs grands-parents, avaient utilisés pour se préparer à un monde très différent. Les écoles devraient être des institutions exaltantes et stimulantes, comme nous croyons qu'elles peuvent l'être. Les technologies de l'information et de la communication devraient fournir un outil capable d'aider à les transformer.

L'apprentissage ne s'arrête plus à la porte des écoles. L'emploi au 21^e siècle sera intrinsèquement lié à la capacité d'apprendre et de s'adapter tout au long de la vie active. Les écoles doivent enseigner aux élèves la valeur de l'apprentissage tout au long de la vie et leur donner, en même temps que les outils, le désir de le poursuivre. Les écoles doivent aider les jeunes à comprendre leur propre responsabilité dans la poursuite de l'apprentissage. Comme l'exposait en 1995 le Livre blanc de l'UE "Vers la société cognitive", nous devrions viser une société cognitive dont les écoles soient à la fois le fondement et l'inspiration.

d'utiliser les TIC, ainsi qu'une éthique de travail;

□ des compétences sociales: communication avec les autres, collaboration avec autrui dans une grande diversité d'environnements et de cultures, langues étrangères, valeurs essentielles de la citoyenneté;

□ des compétences et des valeurs personnelles comprenant un sens de l'autonomie et de la responsabilité, l'intelligence émotionnelle, une attitude entre-



L'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (IALS) de 1995 montre qu'une grande partie (entre 25 % et 50 %) de la population des pays développés de l'OCDE n'a pas atteint le niveau d'instruction souhaité (tableau 7). Ces chiffres sont très préoccupants et soulignent à la fois le besoin d'un système d'enseignement initial de haute qualité et l'importance de l'apprentissage tout au long de la vie.

Comment sera-t-elle menée ?

Pour créer une bonne école, il faut un chef d'établissement fort et qualifié qui comprend l'importance d'une direction claire, un personnel et des parents engagés, des attentes élevées de la part de chaque enfant et, surtout, un bon enseignement... dans un climat où la compétition entre les écoles les pousse constamment à se comparer à d'autres écoles similaires et à adopter des moyens qui ont fait leurs preuves afin d'améliorer leurs performances.

Nous exposons ci-dessous les réformes clés que nous estimons nécessaires pour encourager le processus de changement. Certains de ces changements ont déjà été entrepris dans plusieurs pays européens, mais nulle part n'ont été menés à terme.

Normes nationales de réalisation et évaluation indépendante

Il est nécessaire de disposer de normes nationales clairement définies de connaissances et de compétences pour mesurer les résultats atteints dans chaque matière du programme national d'études et pour fournir aux écoles les informations leur permettant d'évaluer leur performance. Les normes nationales devraient susciter les niveaux de réalisation les plus élevés; toutes les écoles doivent se fixer en permanence des objectifs pour atteindre ces normes. La performance de l'étudiant doit être évaluée objectivement via un système d'examen central à chacune des principales étapes du programme d'études. Et de même que la réussite scolaire officielle, les compétences pratiques à assimiler par les étudiants devraient également être évaluées.

Les gouvernements et les écoles doivent définir les objectifs en matière de progrès

Pourcentage des diplômés du secondaire supérieur par rapport à la population, à l'âge normal de l'obtention du diplôme

Tableau 6

| | |
|---------------|-------|
| 1996 | |
| Autriche | 86% |
| Danemark | 81% |
| France | 85% |
| Allemagne | 86% |
| Italie | 79% |
| Pays-Bas | 93,9% |
| Royaume-Uni | 81% |
| moyenne UE 15 | 85,9% |
| États-Unis | 72% |
| Japon | 99% |

* Source: DfEE (Department for Education and Employment). Les données font référence au pourcentage des personnes ayant 16 ans obtenant au moins un GCSE (Certificat général d'enseignement secondaire) en Angleterre.

Source: OCDE, Regards sur l'éducation, 1998

sur la base des résultats nationaux. Une évaluation objective du niveau de réalisation permet aux gouvernements, aux parents et aux employeurs de faire des choix en connaissance de cause. En principe, aucun étudiant ne devrait quitter l'école sans qualifications.

L'utilisation des normes nationales pour mesurer la performance est également importante d'un point de vue international. Un étalonnage international des performances devrait rendre les performances éducatives plus transparentes, tout en améliorant la coopération et la mobilité. Cela pourrait s'avérer particulièrement utile dans les branches scientifiques, pour lesquelles l'adoption de normes similaires dans différents pays est possible et pratique.

Il serait utile de développer des critères permettant d'évaluer les compétences personnelles et sociales ainsi que la réussite scolaire, mais nous reconnaissons que des recherches plus approfondies sur ce point seraient les bienvenues.

Un organisme indépendant doit évaluer la performance éducative par rapport aux normes nationales. Il doit évaluer la qualité globale du système d'enseignement national et permettre des comparaisons avec les normes internationales. Il devrait

"Il est nécessaire de disposer de normes nationales clairement définies de connaissances et de compétences pour mesurer les résultats atteints (...) L'utilisation des normes nationales (...) est également importante d'un point de vue international. Un étalonnage international des performances devrait rendre les performances éducatives plus transparentes, améliorerait la coopération et la mobilité."



Tableau 7

Pourcentage de la population âgée de 16 à 65 ans aux différents niveaux de la littératie "documents". Données tirées de l'enquête internationale sur le niveau d'instruction des adultes (IALS)

| 1994/5 | IALS niveau 1* | IALS niveau 2 | IALS niveau 3 | IALS niveau 4 |
|-----------------------------------|-------------------|------------------|------------------|------------------|
| Australie | 17% | 28% | 38% | 17% |
| Belgique (Communauté flamande) | 15% | 24% | 43% | 17% |
| Canada | 18% | 25% | 32% | 25% |
| Allemagne | 9% | 33% | 40% | 19% |
| Irlande | 25% | 32% | 32% | 12% |
| Pays-Bas | 10% | 26% | 44% | 20% |
| Nouvelle Zélande | 21% | 29% | 32% | 18% |
| Suède | 6% | 19% | 39% | 36% |
| Royaume-Uni | 23% | 27% | 31% | 19% |
| États-Unis | 24% | 26% | 31% | 19% |

* Les niveaux 1 et 2 sont jugés insuffisants pour répondre aux exigences du travail et de la vie modernes. L'enquête IALS a été menée par l'OCDE et Statistics Canada en 1994/5. Elle a testé le niveau d'instruction de trois façons différentes, ciblant plus spécifiquement la littératie "prose", la littératie "documents" et la littératie "quantitative". Les données du tableau reflètent tout particulièrement "l'instruction de document", c'est-à-dire les connaissances et les compétences requises pour localiser et utiliser des informations contenues dans des formats différents, tels que demandes d'emploi, fiches de paie, horaires de transport, cartes, tableaux et graphiques.

L'Autriche, le Danemark, la France et l'Italie n'ont pas participé à cette recherche.

Source: OCDE, Regards sur l'éducation, 1998

Coopération et compétition

Une mise à l'épreuve efficace de la sensibilité des écoles aux besoins de leurs étudiants sera le choix des parents. Le choix des parents, reposant sur des informations exactes relatives à la performance de l'école, récompense les écoles qui répondent le mieux aux besoins de leurs étudiants. Voilà une incitation à apprendre à la meilleure source, à innover et à relever les normes. Les écoles devraient coopérer entre elles tout en restant concurrentes, mais sans craindre cet aspect compétitif (*cum-petere* signifie "s'efforcer ensemble", avec la différence pour force créative) – cela les aidera à devenir meilleures. Telle est la perspective dans laquelle nous recommandons une compétition entre écoles comparables: répondre plus efficacement aux besoins des étudiants.

Le financement public devrait être fondé principalement sur le nombre d'étudiants et la performance des écoles. Cette solution entraînerait la dynamique financière nécessaire pour que le choix des parents devienne une réalité et créerait un système déterminé par la demande. Le financement devrait également récompenser les écoles pour les progrès accomplis avec leurs étudiants. Les écoles doivent assumer la responsabilité du contrôle de leur budget et de leur coût. Si la responsabilité de la réalisation des objectifs échoit aux écoles, elles doivent en recevoir les moyens.

Les ressources doivent être liées aux résultats, inciter à mieux répondre aux besoins des étudiants. Un supplément de crédits ne signifie pas obligatoirement un supplément de qualité. La priorité doit aller à la réforme de la gestion du personnel, des méthodes d'enseignement et de l'organisation. L'enseignement doit être capable d'encourager une meilleure performance, autant des écoles elles-mêmes que des enseignants et des étudiants de ces écoles, afin de créer un système enrichissant pour chaque école et pour son personnel.

Un programme d'études pour le 21^e siècle

Un programme d'études équilibré peut aider à répondre aux besoins des étudiants en reflétant l'importance des scien-

"Le choix des parents, reposant sur des informations exactes relatives à la performance de l'école, récompense les écoles qui répondent le mieux aux besoins de leurs étudiants. Voilà une incitation à apprendre à la meilleure source, à innover et à relever les normes. Les écoles devraient coopérer entre elles tout en restant concurrentes, mais sans craindre cet aspect compétitif (...) - cela les aidera à devenir meilleures."

proposer des conseils constructifs dans son évaluation de la performance des écoles. À l'intérieur des systèmes d'enseignement nationaux, chaque école devrait faire l'objet d'une évaluation externe par rapport aux normes nationales. Gouvernements et parents peuvent alors évaluer des écoles comparables et suivre les progrès des différentes écoles par rapport à leurs performances antérieures. Les écoles, de même que les enseignants, devraient pouvoir évaluer elles-mêmes leurs performances et mesurer leurs progrès par rapport à ceux des autres. Une culture de l'autoévaluation et de l'amélioration doit être encouragée. Pour atteindre ces objectifs avec efficacité, l'organisme d'évaluation indépendant doit transmettre au gouvernement les résultats des performances scolaires et ceux-ci devraient être disponibles pour tout un chacun. L'échec scolaire devrait être inacceptable; les jeunes n'ont qu'une seule chance à l'école.



ces humaines et des sujets scientifiques et techniques. Les écoles devraient se donner pour objectif de produire des personnes épanouies, préparées et équipées pour leur pleine participation dans le monde et qui doivent comprendre les obligations foncières inhérentes à la citoyenneté. Les écoles doivent également enseigner les bonnes raisons de partager les valeurs fondamentales de notre société, sur laquelle les écoles ne peuvent pas être neutres. Les étudiants doivent se préparer à la mobilité en développant leurs compétences linguistiques et au niveau des TIC. Les entreprises devraient fournir une contribution spéciale au développement de l'enseignement professionnel et aider les étudiants à assurer leur passage de l'école au travail: les employeurs qui recruteront d'anciens étudiants doivent assumer leur rôle en les préparant à cette transition vers l'emploi.

L'apprentissage doit être adapté à chacun dans toute la mesure du possible, tout en préparant d'une façon égale les étudiants pour la société. Les étudiants devraient être traités de plus en plus comme des participants actifs à l'apprentissage, et non comme des récepteurs passifs d'un enseignement. L'enseignant devrait aider des étudiants à apprendre de façon autonome. Les écoles devraient considérer, par exemple, l'équilibre à trouver entre enseigner à des étudiants et leur enseigner les façons d'apprendre plus tard. Autre objectif, les écoles devraient éduquer et inspirer les étudiants à la formation permanente, en reconnaissant que l'apprentissage continuera tout au long de leur vie active. Les écoles devraient encourager la curiosité de leurs étudiants en soulignant les applications pratiques et fonctionnelles de leurs connaissances et de leur compréhension.

Les écoles doivent assurer une orientation vers des carrières de haute qualité pour aider les étudiants dans leur transition de l'école vers le monde professionnel. Les parents, les écoles et en particulier les employeurs devraient coopérer pour aider les étudiants à faire les choix concernant leurs carrières en connaissance de cause. Ils devraient encourager les étudiants à reconnaître que l'enseignement est un bon investissement et souligner leurs responsabilités dans leur propre avenir.

Les premières années d'enseignement (école maternelle et enseignement primaire) sont aussi importantes que celles consacrées à l'enseignement secondaire et supérieur. L'investissement des ressources financières et éducatives devrait refléter cet équilibre.

Autonomie pour les écoles

Il faut aux écoles la liberté de se gérer elles-mêmes et de décider de leurs méthodes d'enseignement. Pour améliorer leur qualité, les écoles doivent prendre la responsabilité d'accroître constamment leurs performances par rapport aux normes nationales, et de viser les résultats les plus élevés. Les organes directeurs ou l'autorité publique compétente doivent avoir le droit de choisir les chefs d'établissement. Les écoles (chefs d'établissement ou autorités dirigeantes) doivent être à même de choisir leurs enseignants, de récompenser les meilleurs d'entre eux et d'écarter ceux qui exercent un effet vraiment préjudiciable pour l'éducation des étudiants. L'autogestion pourrait être assurée par des instances directrices scolaires qui, de concert avec les chefs d'établissement, seraient responsables vis-à-vis des parents et du gouvernement pour la performance de l'école. De telles instances directrices devraient représenter à la fois les personnes directement concernées par l'école et les parties prenantes externes.

L'autonomie scolaire devrait permettre aux écoles la flexibilité dans l'organisation de leurs ressources. Les écoles doivent être libres d'utiliser le plus efficacement leurs bâtiments et leurs autres ressources et de s'ouvrir à l'enseignement pour les adultes et à la communauté en général.

Les écoles doivent avoir accès à la recherche et à l'analyse des meilleures pratiques en matière d'enseignement et de gestion scolaire. Il revient aux enseignants et aux écoles d'établir les passerelles pour promouvoir ce but, mais aussi de nouer des liens avec le monde universitaire et d'autres organismes de recherche pour utiliser au mieux le matériel disponible. L'innovation devrait être encouragée par les gouvernements, et les employeurs



Tableau 8

À quel degré la réforme scolaire s'est-elle développée dans sept pays européens ? - l'audit des employeurs

| Aspects | Autriche | Danemark | France |
|--|--|--|--|
| Résultats individuels par matières du programme d'études mesurés par rapport aux normes nationales | Partiellement | Objectifs nationaux mesurés à la fin de la scolarité obligatoire. Écoles invitées à évaluer les étudiants en permanence | Oui |
| Système uniforme d'examen mesuré au niveau externe | Non | Les systèmes d'examens ne sont pas évalués extérieurement, mais des examinateurs externes sont appelés | Non |
| Organisme national indépendant pour contrôler et évaluer la performance des écoles | Non | Il existe un organisme national indépendant chargé d'évaluer l'enseignement, mais non la performance des étudiants | Non |
| Autonomie de chaque école concernant sa gestion, son budget, son personnel et son enseignement | Partielle. Un processus est en cours depuis 1990 pour accroître l'autonomie | Les autorités locales sont responsables de l'économie scolaire dans les limites fixées par la loi | Non |
| Financement scolaire en fonction des élèves inscrits | Oui | Possible, le financement étant décidé au niveau local | Partiellement |
| Chefs d'établissement qualifiés selon les normes nationales de compétence et choisis par l'instance directrice de l'école via une procédure concurrentielle | Oui - chefs d'établissement qualifiés aux différents niveaux à l'échelon des Länder. Processus de nomination des chefs d'établissement par une procédure concurrentielle récemment instaurée | Le conseil d'administration de l'école émet une proposition relative à l'application. Dans la plupart des cas, les chefs d'établissement ont une expérience d'enseignant | Non |
| Enseignants qualifiés selon les normes nationales de compétence et rémunérés en fonction de leur performance et de leurs responsabilités | Enseignants qualifiés selon les normes nationales, mais non rémunérés en fonction de leur responsabilité et de leurs performances | Enseignants qualifiés selon les niveaux de compétence nationaux, mais pas entièrement rémunérés en fonction de leurs performances et de leurs responsabilités | Partiellement. La rémunération ne dépend pas de la performance |
| Orientation professionnelle de qualité pour les étudiants, disponible tout au long de la vie scolaire | Oui | Oui | Non |
| Organes directeurs habilités à exercer une gestion stratégique, et composés des personnes directement liées à l'école et de membres externes | Non | Pour l'extérieur du milieu scolaire immédiat, seuls les parents sont représentés | Les organes directeurs n'ont pas de pouvoir réel |
| Liens solides entre l'enseignement et les entreprises | Oui, en particulier dans le secteur de l'enseignement professionnel | Pas au niveau national - la position varie au niveau local | Partiellement |

Nous estimons que ces réformes sont cruciales pour améliorer la qualité dans les écoles - cet audit ne constitue pas un jugement sur la qualité actuelle de chaque système.



| Allemagne | Italie | Pays-Bas | Royaume-Uni** |
|---|---|---|---|
| Non | Non. Objectifs nationaux, mais pas de normes nationales | Oui* | Oui. Instaurés au cours des années 1990 |
| Non | Non. Examens d'État à 14 et 18 ans; épreuves écrites uniformes, pas orales. Pas d'évaluation externe | Seulement dans l'enseignement secondaire | À 16 ans. Examens à 7, 11 et 14 ans introduits au cours des années 1990 |
| Non | Oui, à partir de 2000, mais pas indépendant. L'évaluation est limitée aux niveaux d'apprentissage, ne porte pas sur l'efficacité | Revient à l'Inspection, qui jouit d'une certaine autonomie* | Oui, depuis 1992 |
| Autonomie dans l'enseignement et l'apprentissage seulement | Oui, à partir de 2000. Mais seulement pour l'enseignement et l'organisation, pas encore pour le personnel et les budgets | Oui. Entière dans les écoles secondaires, grande dans les écoles primaires* | Oui, depuis 1990 |
| Partiellement | Non | Oui | Oui, depuis 1990 |
| Non | En 2001, tous les chefs d'établissement deviendront des administrateurs dotés de pouvoirs limités, via un processus non concurrentiel. Ne sont pas choisis par les écoles | Chefs d'établissement choisis par procédure concurrentielle, mais application de normes spéciales | Chefs d'établissement choisis par procédure concurrentielle. Qualification nationale facultative introduite en 1999 pour les nouveaux chefs d'établissement |
| Le cadre de la qualification existe, mais ils ne sont pas rémunérés en fonction de leurs performances | Oui, mais seulement pour 20% des enseignants, à partir de 2001, avec bonification (10-15% du salaire) sur base de l'évaluation externe | Non | Non. Cadre des normes nationales de compétences introduit en 1999. Des plans existent pour introduire à partir de 2001 l'option de la rémunération supplémentaire liée à la performance |
| Partiellement | Partiellement, pas systématiquement, et seulement dans les écoles secondaires | Disponible principalement dans le secondaire, mais pas de normes de qualité | Principalement dans les écoles secondaires. Qualité inégale |
| Non | Pas d'intervenants externes et pas de pouvoirs réels | Oui | Oui |
| Non. Seulement des initiatives individuelles | Principalement pour les écoles techniques. Pas systématiques | Pas dans l'enseignement primaire ou secondaire | La plupart des écoles ont des liens, mais variables en force et en qualité |

* Ces réformes ont été développées tout au long des années 1990

** La description s'applique principalement à l'Angleterre et au Pays de Galles.



“Il faut un système rigoureux de formation et de sélection des enseignants, soutenu par des investissements, afin de préparer les chefs d'établissement et les enseignants aux nouveaux défis. Tout enseignant devrait être titulaire d'une qualification universitaire ou équivalente, voire supérieure, et devrait passer une période de stages pratiques dans une école.”

devraient être disposés à partager les bonnes pratiques dans la gestion et à s'ouvrir au placement des enseignants et des chefs d'établissement.

Les écoles doivent chercher à tirer des leçons concernant les meilleures pratiques, l'innovation et les valeurs phares d'un large éventail d'environnements, y compris du monde des entreprises. Les écoles et les employeurs devraient reconnaître qu'ils ont de précieuses leçons à apprendre les uns des autres, et qu'ils partagent une importante tâche commune dans la préparation des étudiants à la vie active et en société.

Une qualité supérieure pour la profession d'enseignant

Les chefs d'établissement devraient véritablement diriger leurs écoles et être qualifiés pour cette tâche, avec à la fois l'autonomie et la responsabilité de traduire leur capacité de direction dans la réalité. Ils devraient être évalués sur la base de leurs résultats.

Les enseignants devraient être des professionnels compétents ayant l'occasion de mener une carrière qui récompense l'amélioration des performances, offre des incitations aux enseignants engagés et motivés ainsi qu'une plus grande flexibilité dans leurs contrats de travail - plein temps, temps partiel et contrats à court terme, par exemple.

Il faut un système rigoureux de formation et de sélection des enseignants, soutenu par des investissements, afin de préparer les chefs d'établissement et les enseignants aux nouveaux défis. Tout enseignant devrait être titulaire d'une qualification universitaire ou équivalente, voire supérieure, et devrait passer une période de stages pratiques dans une école. Pour s'assurer que les enseignants en exercice sont à jour par rapport aux évolutions du monde professionnel, la formation doit être accessible de façon permanente, y compris la formation dans des environnements non éducatifs. Les entreprises peuvent y contribuer en se montrant ouvertes à des échanges de personnel. Le chef d'établissement devrait être respon-

sable du développement de son personnel.

Les enseignants doivent être préparés à utiliser au mieux les technologies de l'information. Les TIC ont le potentiel de transformer les méthodes d'enseignement et l'étude individuelle en ouvrant l'apprentissage au contrôle de l'étudiant. Les écoles et les décideurs devraient étudier les possibilités offertes par la technologie du multimédia pour apprendre à distance et pour accroître les compétences des enseignants. Pour utiliser pleinement ces possibilités, il ne faut pas seulement que l'investissement se fasse en matériel et en logiciels, mais en apprenant aux enseignants eux-mêmes comment configurer l'apprentissage via les TIC.

Qui et quand ?

Cet article propose un large cadre de réforme. Il représente ce que le groupe de travail de sept organisations d'employeurs estime nécessaire pour que la réforme réussisse. Cela demande une vision systémique où chaque élément est important et interdépendant. Nous espérons que nos suggestions et notre audit exposé dans le tableau 8 apporteront une contribution utile à ce processus.

Nous reconnaissons que divers pays ont entrepris cette réforme à des vitesses différentes. Dans chacun des sept pays, des progrès ont été accomplis, mais partout il reste encore du chemin à faire pour achever la réforme systématique que nous appelons de nos vœux. S'ils veulent rester compétitifs, nos pays doivent faire de la réforme de l'enseignement une priorité. Le rôle des gouvernements est fondamental: ils doivent édicter de nouvelles règles du jeu pour libérer et utiliser les énergies et les talents déjà présents dans nos écoles.

Nous croyons que cette réforme est une question d'urgence. Nous recommandons que chaque pays produise, au cours de l'an 2000, une analyse de son propre système. Une consultation élargie au-delà des frontières nationales aiderait à instruire ce processus. Les organisations d'employeurs souhaiteraient que la participation à ce processus se fasse à un niveau national et international.



Travailler pour apprendre: une approche holistique de l'éducation et de la formation des jeunes

*Peter Senker
Helen Rainbird
Karen Evans
Phil Hodgkinson
Ewart Keep
Malcolm Maguire
David Raffae
Lorna Unwin*

Introduction

Comment le gouvernement devrait-il adapter le système d'éducation et de formation des jeunes qui achèvent l'école obligatoire entre 16 et 19 ans, afin de le rendre meilleur tant pour les jeunes concernés que pour l'économie et la société dans son ensemble? C'est la question que nous avons examinée dans notre rapport "Working to Learn" (Evans *et al.*, 1997).

Nous estimions en effet que la politique du gouvernement présentait de sérieuses lacunes et qu'il était important de faire le point sur le point de vue des employeurs, des jeunes, des prestataires de formation et d'autres parties concernées, recueillies dans le cadre de nombreuses études, et de les soumettre à l'attention des décideurs politiques. Le rapport "Working to Learn", résumé dans cet article, analyse les lacunes des politiques actuelles et plaide en faveur d'une vaste réforme.

L'approche du gouvernement conservateur britannique semblait reposer sur l'idée que nous allions progressivement dans la bonne direction, et qu'il s'agissait simplement d'affiner la politique mise en œuvre. Le gouvernement travailliste partage pour l'instant une attitude similaire. Il a pris, effectivement, plusieurs initiatives importantes, telles que le *New Deal*, l'*University for Industry* (Université pour l'industrie) et les *Individual Learning Accounts* (Comptes individuels de formation). Un développement important a consisté en la mise en place d'un droit statutaire pour les jeunes de 16 et 17 ans à obtenir un congé-formation rémunéré. Récemment, la *Local Government Associa-*

tion (Association des pouvoirs locaux), le *Further Education Funding Council* (FEFC - Conseil pour le financement de l'enseignement postobligatoire) et les *Training and Enterprise Councils* (TEC - Conseils formation-entreprises) ont décidé d'accorder à toute personne de moins de 25 ans le droit d'obtenir une formation gratuite pendant une période de trois ans (Bright, 1998). Ces mesures comportent un certain nombre de pas qui vont dans la bonne direction. Toutefois, elles sont trop parcellaires pour constituer une stratégie cohérente pour affronter les problèmes de fond qui pèsent sur la formation dans le cadre du travail. Nous estimons qu'il faut une véritable stratégie pour une telle formation, comme nous le montrons dans cet article.

Nous commencerons par souligner les raisons qui nous font penser que de nouvelles propositions sont nécessaires, à la fois pour les jeunes et pour l'économie nationale. En dépit de nombreuses tentatives de réforme, l'offre de formation reste incohérente, et les comparaisons internationales montrent que les jeunes de notre pays qui entrent sur le marché de l'emploi sont souvent plus mal préparés qu'ailleurs.

Nous examinerons ensuite certains des grands changements intervenus au sein de l'économie et du marché de l'emploi des jeunes, auxquels la politique menée jusqu'ici n'a pas réussi à faire face. De nombreuses initiatives souffraient d'une vision trop simpliste des problèmes.

L'inefficacité de cette politique résultait aussi en partie de visions conflictuelles

Les auteurs de cet article estiment que la politique d'éducation et de formation des jeunes de 16 à 19 ans en Grande-Bretagne présentait de sérieuses lacunes. Le rapport "Working to Learn" (Travailler pour apprendre), résumé dans cet article, analyse les lacunes des politiques actuelles et plaide en faveur d'une vaste réforme.



“L’inefficacité de cette politique résultait aussi en partie de visions conflictuelles du développement économique et d’une confusion – les uns soulignant l’importance de la qualification de la main-d’œuvre en tant que seule ressource pour assurer la compétition à long terme, les autres s’intéressant aux avantages que les entreprises obtiendraient si le marché de l’emploi était déréglementé, flexible et plus précaire.”

“De nombreuses initiatives souffraient d’une vision trop simpliste des problèmes à résoudre. D’autre part, les objectifs politiques poursuivis (...) ont été de plus en plus restreints. À plusieurs reprises, des objectifs politiques à l’origine ambitieux ont été revus à la baisse.”

du développement économique et d’une confusion – les uns soulignant l’importance de la qualification de la main-d’œuvre en tant que seule ressource pour assurer la compétition à long terme, les autres s’intéressant aux avantages que les entreprises obtiendraient si le marché de l’emploi était déréglementé, flexible et plus précaire.

Nous discuterons ensuite de l’attitude du gouvernement, qui a longtemps fait fond sur le volontariat, ce qui explique une bonne partie des problèmes. Alors que les employeurs jouent un rôle très important pour tout aspect de l’emploi et de la formation, le volontariat est incapable de tenir compte des intérêts légitimes et fondamentaux d’autres parties concernées. Par exemple, l’intérêt de la société en général exige que les jeunes obtiennent une éducation et une formation plus vastes et plus poussées que celles que la plupart des employeurs pourraient leur fournir, compte tenu de leurs intérêts particuliers, qui concernent plutôt le court terme.

Après avoir souligné l’importance du développement d’une approche holistique pour concevoir une formation de qualité basée sur une relation de travail, nous présenterons un résumé des propositions contenues dans le rapport *“Working to Learn”*. Nous reconnaissons que les coûts directs qu’il faudrait engager pour fournir aux jeunes une éducation et une formation plus vastes et correspondant mieux à leurs besoins seraient beaucoup plus importants que ceux qui sont engagés à l’heure actuelle. Cependant, une bonne partie du financement nécessaire pourrait être trouvé en réduisant les coûts administratifs considérables et excessifs du système actuel, alors qu’il pourrait s’avérer fort coûteux, sur le plan économique et social, de poursuivre dans la voie actuelle.

Pour conclure, nous suggérons que la réforme du système de formation dans le cadre d’une relation de travail constitue une priorité pour fournir de bonnes perspectives d’emploi aux jeunes qui ne suivent pas un enseignement à plein temps, parce que les jeunes doivent pouvoir continuer à apprendre après leur scolarité obligatoire, mais également parce que sans système de formation de qualité basé sur le travail, ils ne disposeront pas des

fondements nécessaires pour pouvoir apprendre tout au long de leur vie.

Le contexte

Du point de vue de l’économie nationale, les qualifications représentent un facteur de compétitivité important. Du point de vue des jeunes, le passage du monde de l’éducation à celui de l’emploi conditionne leur comportement par rapport à l’apprentissage tout au long de la vie. Nous avons rédigé le rapport *“Working to Learn”* parce que la recherche a mis en évidence les raisons profondes des échecs des politiques suivies par le passé dans ce domaine. De nombreuses initiatives souffraient d’une vision trop simpliste des problèmes à résoudre. D’autre part, les objectifs politiques poursuivis, à l’exception peut-être de certaines parties du programme *Modern Apprenticeship* (Apprentissage moderne), ont été de plus en plus restreints. À plusieurs reprises, des objectifs politiques à l’origine ambitieux ont été revus à la baisse. Dans certains cas, par exemple pour la *New Training Initiative* (Nouvelle initiative de formation), la récession économique et l’augmentation consécutive du chômage des jeunes ont entraîné une pénurie considérable de places de formation. L’effort s’est par conséquent concentré sur la recherche d’un nombre de places suffisant, ce qui a forcément compromis les intentions de départ. À d’autres occasions, la révision à la baisse était même inscrite dans l’approche politique suivie. Par exemple, le développement du système des *National Vocational Qualifications* (NVQ - Qualifications professionnelles nationales) a réduit les contenus et les objectifs des programmes de formation, en mettant l’accent de manière excessive sur les seules qualifications. Pourtant, la recherche a montré que l’obtention d’une qualification ne garantit pas la qualité de l’apprentissage, et que le contexte apprenant, le processus d’apprentissage et la compétence des prestataires d’éducation et de formation sont au moins aussi importants que les structures des qualifications pour la réussite des programmes.

En 1989, le CBI a identifié un ensemble de normes minimales pour la formation de base qui devaient permettre à la main-d’œuvre britannique de devenir compétitive, et il estimait que:



les jeunes sont éduqués et formés de manière inadéquate et insuffisante pour faire face aux besoins de qualification, et la situation actuelle est inacceptable... les employeurs estiment qu'il faut un véritable saut qualitatif dans l'éducation et la formation des jeunes, à la fois pour répondre aux besoins de l'économie britannique et pour pouvoir lutter à armes égales dans la compétition internationale. (1989: 13)

Aucune des normes fixées par le CBI n'a été atteinte. Malgré les attentes suscitées par la mise en place du programme *Youth Training Scheme* (YTS - Programme de formation des jeunes), la majorité des formés abandonnaient ce programme avant la fin de leur formation et ne parvenaient pas à obtenir une pleine qualification; en 1996, 14 % ou plus des jeunes quittant l'école obligatoire n'étaient plus inscrits dans les filières d'enseignement postobligatoire à plein temps ou à temps partiel, et ne percevaient pas de prestations, ni ne suivaient une formation dans le cadre du YTS.

Même à la fin des années 1990, les jeunes peuvent dans les faits mettre fin à leur participation à tout apprentissage formalisé en quittant l'école à l'âge de 16 ans. Nous doutons que les approches actuelles de l'éducation et de la formation des jeunes basées sur le volontariat puissent satisfaire les besoins des jeunes, ou ceux de l'économie. Selon nous, le potentiel de la formation basée sur une relation de travail pour motiver les jeunes et développer leurs talents latents est grossièrement sous-évalué.

Beaucoup de jeunes quittent le système éducatif déçus par l'apprentissage formel: ils se font peu confiance et sont peu motivés par la qualité de la formation qui leur est proposée. Le coût économique et social de cet échec persistant est extrêmement élevé. Tant qu'une éducation et formation de base restera inaccessible à l'ensemble des jeunes, le coût de la formation ultérieure sera excessif et devra largement consister en un rattrapage. Si de nombreux jeunes sont exclus de l'éducation et de la formation, ou si l'offre qui leur est faite est inadéquate ou de mauvaise qualité, leurs perspectives d'emploi seront mauvaises et leur capacité de devenir des citoyens participatifs sera gra-

vement compromise. Malgré la préoccupation actuelle quant au rôle de l'éducation pour la création d'une société plus civilisée, l'absence d'éducation à la citoyenneté sociale reste une grave lacune. La formation des jeunes dans le cadre du travail doit aborder les problèmes plus vastes de justice sociale, et ne ménager aucun effort pour remédier aux handicaps liés au sexe, à l'ethnie, à la classe sociale, à la situation géographique ou à l'orientation sexuelle.

Un problème persistant auquel se heurtent les programmes de formation basés sur le travail pour les jeunes au Royaume-Uni tient à leur faible prestige. Au cours de ces dernières années, alors que le nombre des jeunes poursuivant un enseignement à plein temps a augmenté et que leur taux de participation aux programmes de la formation professionnelle a diminué en conséquence, ce problème s'est sans doute encore intensifié. À l'exception possible du programme *Modern Apprenticeship*, ces programmes s'adressent toujours aux enfants des autres et conduisent à des emplois moins qualifiés, moins cotés et plus précaires.

Pourtant, les programmes de formation basée sur le travail continueront à jouer un rôle important dans la vie d'au moins un jeune Britannique sur cinq, et ce pourcentage sera beaucoup plus élevé dans certaines régions et certains groupes. Les programmes doivent par conséquent être suffisamment bons pour intéresser tout le monde. Ils ont un rôle à jouer pour l'amélioration du niveau de qualification de la main-d'œuvre britannique et pour les progrès à réaliser vers la société cognitive. Ils doivent également contribuer à renforcer la justice sociale et à résoudre les problèmes de l'exclusion des jeunes qui conduit parfois à la délinquance – même si l'amélioration de la formation des jeunes basée sur le travail ne peut pas à elle seule atteindre de tels objectifs.

Les exigences d'emploi et la transformation du marché du travail des jeunes

La modification de la politique suivie pour la formation des jeunes basée sur le tra-

"(...) le potentiel de la formation basée sur une relation de travail pour motiver les jeunes et développer leurs talents latents est grossièrement sous-évalué. (...) Pourtant, les programmes de formation basée sur le travail continueront à jouer un rôle important dans la vie d'au moins un jeune Britannique sur cinq, et ce pourcentage sera beaucoup plus élevé dans certaines régions et certains groupes. Les programmes doivent par conséquent être suffisamment bons pour intéresser tout le monde."



vail s'est accompagnée de changements considérables dans le domaine de l'économie et du marché du travail des jeunes: le déplacement massif et continu de l'emploi du secteur manufacturier vers celui des services; le déclin de l'emploi manuel, souvent masculin, qualifié ou non; la précarisation croissante de l'emploi; la demande croissante d'emploi féminin; l'augmentation très sensible des taux de permanence dans l'enseignement postobligatoire et, enfin, la diminution de la taille du marché de l'emploi des jeunes.

Une proportion croissante de jeunes sont employés à temps partiel et sur la base de contrats temporaires et le chômage des jeunes se concentre de plus en plus sur les jeunes hommes faiblement qualifiés. En même temps, la suppression des allocations de chômage pour les 16 et 17 ans, combinée avec le faible prestige dont jouit, parmi ses clients potentiels, une bonne partie de la formation proposée, ont conduit à la disparition de bon nombre de jeunes des statistiques officielles. L'existence de ce groupe "inconnu" mais numériquement important confirme l'inadéquation de l'offre de formation actuelle et souligne la faiblesse des mécanismes existants qui doivent servir à accompagner le passage de l'école à l'emploi.

Le groupe des participants potentiels à une future formation basée sur le travail est sans doute bien plus petit que le public envisagé au départ pour le programme YTS, mais il ne disparaîtra pas. Ce groupe plus petit est volatile et très diversifié. Il comptera beaucoup de jeunes dont les résultats scolaires étaient particulièrement médiocres, mais les expériences pilotes menées dans le cadre du programme *Modern Apprenticeship* ont montré que d'autres jeunes très doués continueront à choisir une formation basée sur le travail, particulièrement peut-être après l'âge de 17 ans. Certains jeunes entreront dans une telle formation et la quitteront, du fait que leur situation et leurs ambitions de carrière se modifieront pendant leur transition vers l'âge adulte.

Les progrès de la formation basée sur le travail pour le groupe d'âge des 16 à 19 ans ne peuvent pas être facilement

distingués des problèmes plus vastes que posent l'acquisition et l'utilisation des compétences dans la main-d'œuvre britannique. La demande de qualifications plus poussées et plus pertinentes est très inégale, et ce qui reste du marché de l'emploi des jeunes constitue un domaine dans lequel une telle demande est peut être la plus faible. Ces problèmes tiennent en partie aux stratégies adoptées par de nombreuses entreprises pour leurs produits et leur marché et à leurs systèmes d'organisation du travail et de conception des postes de travail, qui n'offrent que des perspectives limitées d'utiliser des niveaux plus élevés de compétence. Si la demande de qualifications des entreprises doit augmenter, et si les compétences créées doivent être utilisées de manière productive, il faut que la politique de formation s'interroge sur la manière dont les entreprises pourraient être encouragées à "détayloriser" le travail et à mieux intégrer les qualifications dans leurs stratégies de compétitivité. Les politiques qui partiraient de l'idée que la demande existe et qu'il suffirait de reconfigurer sur le plan institutionnel l'offre de qualification sont vouées à l'échec. Rares sont les employeurs qui s'intéressent à l'amélioration des qualifications de leurs jeunes travailleurs. Ils retirent souvent leurs formés de la formation avant son terme et acceptent qu'ils abandonnent une formation sans avoir obtenu de qualification.

Avant sa défaite lors des dernières élections, le gouvernement conservateur proposait deux visions contradictoires du développement économique. L'une soulignait l'importance d'une main-d'œuvre qualifiée, seul facteur durable de l'avantage compétitif à long terme, l'autre consistait à expliquer aux entreprises que le faible coût de la main-d'œuvre émanant d'un marché de l'emploi fortement déréglementé, flexibilisé et précarisé, conduirait à créer "l'économie d'entreprise" de l'Europe. Cette dernière stratégie ne constitue pas seulement une alternative à la première, mais elle tend également à produire les conditions structurelles au sein du marché de l'emploi qui rendent de plus en plus difficile la formation d'une main-d'œuvre nationale capable d'appliquer une stratégie de compétitivité basée sur un niveau élevé de qualification et d'engagement et un niveau élevé de qualité (Keep et Mayhew, 1996). En tant que

1) Ces jeunes ne sont pas légalement employés, ne bénéficient pas de prestations sociales, ni d'une éducation ou formation. Une étude portant sur le sud du pays de Galles (Istance *et al.*, 1994) a montré que, dans le South Glamorgan, ce groupe représente entre 16 et 23 % de chaque cohorte d'âge, et non pas 1,5 à 4,5 %, comme l'indiquent les estimations officielles du gouvernement. Des recherches menées dans d'autres régions du pays ont produit les mêmes résultats, confirmant l'ampleur et la gravité du problème posé par ces jeunes "en situation d'échec" (Wilkinson, 1995).



nation, nous devons préciser et étayer la vision que nous souhaitons poursuivre.

Un consensus général s'établit souvent autour de la nécessité de disposer d'une main-d'œuvre mieux qualifiée. Si cet objectif doit être pris au sérieux, il faut améliorer les conditions et les incitations qui permettraient d'encourager les entreprises à adopter les stratégies compétitives basées sur une spécialisation poussée, des produits à forte valeur ajoutée et des services requérant une main-d'œuvre fortement qualifiée. De telles stratégies existent dans de nombreux autres pays développés. Elles sont inexistantes en Grande-Bretagne, où l'on pensait que les forces du marché suffiraient pour produire les résultats désirés.

Un programme d'apprentissage basé sur le travail formant partie d'un vaste éventail de politiques visant à améliorer la demande de qualification a davantage de chances de réussir. Sans une demande accrue de qualification plus poussée de la part des jeunes salariés et de leurs employeurs actuels et futurs, il sera difficile de créer les incitations qui conduiraient au succès, et les qualifications développées risqueraient d'être utilisées de manière inefficace, faute de stratégies de produits, de marchés et de compétition mettant l'accent sur la fourniture de biens et de services de grande qualité.

Pour que toute formation basée sur le travail puisse justifier même le niveau actuel de dépense des pouvoirs publics, il faut réévaluer les besoins d'emploi à long terme du pays, en reconnaissant que la société dans son ensemble, et pas seulement les employeurs, y a un intérêt légitime. Cela signifie que d'autres parties concernées, tels les syndicats qui représentent les intérêts des salariés, doivent avoir voix au chapitre dans les instances de régulation.

Des programmes d'apprentissage basés sur le travail et financés par l'État devraient viser un objectif plus vaste que la satisfaction des besoins d'emploi du pays, aussi importants soient-ils. De tels programmes ont également un rôle à jouer pour aider les jeunes à réussir leur passage à la vie adulte et pour résoudre les problèmes de justice sociale. Les programmes basés sur le travail présentent un

potentiel énorme pour développer les occasions d'apprentissage des jeunes. Cet objectif plus vaste correspond à l'intérêt des jeunes eux-mêmes et de la société dans son ensemble. Il exige que les programmes de formation comportent un volet de culture générale afin de développer les capacités et les perspectives des jeunes, lors de leur transition de l'école à la vie adulte et professionnelle. Cela devrait être le cas pour toutes leurs aptitudes, alors que les propositions de Dearing (1996) semblent vouloir réserver aux plus doués cette approche plus vaste.

Beaucoup de jeunes de 16 à 19 ans sont coupés de l'éducation et de la formation. Certains occupent des emplois précaires où aucune formation n'est proposée. D'autres, parfois qualifiés de "statut 0", ne figurent plus dans les statistiques officielles, n'étant plus présents ni dans l'emploi ni dans l'éducation, ni dans la formation. Dans le climat économique et social que connaissent actuellement l'Angleterre et le pays de Galles, un nombre important de ces jeunes ne voient pas d'intérêt à adhérer au système officiel, étant davantage attirés par le travail informel et la délinquance (Istance *et al.*, 1994). Nous devons offrir à ces jeunes des occasions d'apprentissage qui soient accessibles et utiles, qu'ils soient ou non capables d'obtenir un emploi régulier. Il est déraisonnable d'attendre des employeurs qu'ils assument la pleine responsabilité de ces aspects plus vastes d'un programme de formation basé sur le travail.

Les problèmes du volontariat

Pour les employeurs, le volontariat prend diverses formes. Les employeurs sont libres de choisir de s'engager ou non dans les programmes de formation de jeunes. Ils sont libres de choisir de former ou non les jeunes qu'ils emploient. Ils sont libres de mettre fin à toute relation d'emploi et/ou de formation, à condition de respecter le droit du travail, et ils sont de plus en plus libres de déterminer la nature de la formation des jeunes qui leur sont confiés. Mais il n'est pas dans l'intérêt national que les employeurs fournissent des emplois à plein temps sans formation aux

“Un programme d'apprentissage basé sur le travail formant partie d'un vaste éventail de politiques visant à améliorer la demande de qualification a davantage de chances de réussir. Sans une demande accrue de qualification plus poussée de la part des jeunes salariés et de leurs employeurs actuels et futurs, il sera difficile de créer les incitations qui conduiraient au succès, et les qualifications développées risqueraient d'être utilisées de manière inefficace, faute de stratégies de produits, de marchés et de compétition mettant l'accent sur la fourniture de biens et de services de grande qualité.”



jeunes de moins de 19 ans. Il est nécessaire d'adopter une législation rendant illégal l'emploi de jeunes à raison de plus de trois jours par semaine, sauf dans le cas d'un programme de formation approuvé. Une formation complémentaire devrait être fournie à ceux qui sont employés à temps partiel. Ainsi, tous les employeurs seraient placés sur un pied d'égalité, et le nombre des emplois sans formation pour les jeunes de 16 à 19 ans en Grande-Bretagne diminuerait.

Il serait injuste et irréaliste de retirer aux employeurs le droit de mettre fin à une relation d'emploi ou de formation. Cependant, les jeunes devraient être protégés par rapport à des situations dans lesquelles ils seraient empêchés de poursuivre leur formation sans faute de leur part. Tout jeune de 16 à 19 ans devrait par conséquent avoir le droit de participer à un programme de formation, qui devrait se poursuivre indépendamment des transformations de l'environnement.

Il ne serait pas réaliste d'attendre des employeurs qu'ils mettent en place un système de formation aussi vaste sur une base purement volontaire. Il faut que le gouvernement incite les petites et moyennes entreprises – qui représentent une partie très importante de l'emploi – à offrir davantage d'occasions de formation basée sur le travail, et de meilleure qualité. Les éléments éducatifs plus vastes d'un tel programme devraient être financés par les pouvoirs publics, et le droit des formés à obtenir une formation spécifique, professionnelle, et un enseignement général devrait être garanti dans le cadre d'accords nationaux basés sur des lois. Par exemple, la formation à la citoyenneté et la formation professionnelle plus vaste supposent que tous les jeunes devraient avoir accès à une formation en dehors du poste de travail, que très peu de patrons de petites et moyennes entreprises pourraient fournir directement. Par ailleurs, de nombreux jeunes formés dans des petites entreprises auraient besoin d'une seconde place de formation pour acquérir une expérience plus vaste. Même si la bonne volonté des employeurs peut permettre d'offrir à certains jeunes de telles possibilités, celles-ci ne peuvent être garanties à tous. Un système basé sur le volontariat comporte le risque que les employeurs qui souhaitent fournir une

formation plus vaste et plus flexible soient désavantagés par rapport aux autres, si leurs coûts de formation sont plus élevés que ceux de leurs concurrents qui forment moins cher ou qui ne forment pas du tout. La législation pourrait apporter des garanties aux jeunes et placer les employeurs concernés sur un pied d'égalité.

Il s'agirait donc de mettre en place des structures permettant aux employeurs de déterminer le niveau de leur engagement, ainsi que des mécanismes pour apporter la formation complémentaire en cas de besoin. Le droit de choisir son niveau d'engagement devrait aller de pair avec le respect d'un certain nombre de normes adoptées au plan national et local pour la formation, de sorte que les intérêts des jeunes, des employeurs en général et de l'État puissent être préservés. Cela supposerait que le contrôle de l'employeur sur la formation soit remplacé par des structures de partenariat au sein desquelles les employeurs, mais aussi d'autres parties concernées, telles que les représentants du monde de l'éducation et les syndicats par exemple, devraient avoir un rôle clé.

La formation interentreprises pourrait contribuer davantage à encourager la formation dans les petites et moyennes entreprises. Elle s'est rapidement développée à la fin des années 60, à l'incitation des *Industry Training Boards* (Conseils de formation sectoriels) – et notamment l'*Engineering Industry Training Board*. Leur rôle premier n'était pas de dispenser une formation, mais de servir de département de formation pour les petites entreprises qui n'en disposaient pas. Les instances de formation interentreprises aidaient les petites entreprises à recruter et à sélectionner leur formés et à concevoir leurs programmes de formation (Senker, 1992). Au cours de ces dernières années, ces instances se sont transformées en institutions de formation privées. Beaucoup exercent encore la fonction de "département de formation" pour de petites entreprises, sur une base commerciale, les aidant par exemple à obtenir les subventions des TEC pour la formation et l'évaluation des normes NVQ, en les assistant pour le travail administratif, mais également en formant et en fournissant des contrôleurs et des évaluateurs externes. Cependant, depuis longtemps déjà, ces



instances sont surtout soucieuses de se faire concurrence sur le marché de la formation.

Pour satisfaire les besoins sociaux plus vastes des jeunes formés, il conviendrait d'encourager ces instances à consacrer des ressources au développement de partenariats avec les employeurs, afin d'inciter ces derniers à répondre aux besoins de formation d'un nombre beaucoup plus important de jeunes. Par ailleurs, il convient d'encourager et de soutenir la création et le développement d'un nombre beaucoup plus important de telles instances. Pour l'instant, elles restent concentrées sur des secteurs spécifiques, notamment l'ingénierie, alors que les services qu'elles proposent doivent être beaucoup plus largement disponibles pour stimuler la demande de formation. La disponibilité actuelle de ces services reflète la demande du marché, mais ne traduit pas de manière adéquate le rôle important que ces instances pourraient jouer au profit de la société. Il reste toujours difficile de placer des jeunes dans les régions de faible emploi, ainsi que ceux qui ont besoin d'une assistance particulière et/ou d'un environnement de travail protégé. Dans ces cas, le coût social de l'absence de mesures spéciales est plus élevé que celui qu'il faudrait engager pour leur trouver un placement dans le cadre de formes adéquates d'activités sociales, sportives ou récréatives comportant un volet de travail. Le secteur bénévole est un fournisseur potentiel de premier plan pour de tels placements dans la formation ou l'emploi.

La nécessité d'une approche holistique

La motivation pour développer une formation de bonne qualité basée sur le travail procède de la reconnaissance du fait que le poste de travail peut être un lieu créatif et motivant pour l'apprentissage, et qu'il faut pour cela une approche intégrée et globale afin de permettre aux jeunes de combiner des expériences d'apprentissage dans l'emploi et en dehors de l'emploi.

Le concept de "communauté de pratique" constitue un modèle utile pour envisager

la participation complémentaire de divers partenaires sur une telle approche (Lave, 1991). Au centre de cette communauté se trouvent les jeunes qui combinent savoir théorique et pratique et qualifications afin de transformer leur pratique. Dès lors, tant le poste de travail que l'apprentissage en dehors de l'emploi doivent être organisés de manière à permettre aux jeunes de mettre en œuvre leurs qualifications et savoirs et d'en acquérir de nouveaux, pour exprimer ainsi leur véritable potentiel, à la fois en tant que salariés et formés. Une formation de qualité basée sur le travail devrait transcender les frontières entre la salle de classe traditionnelle et l'atelier/bureau, et pour cela, nous sommes favorables à l'élaboration de nouvelles approches pédagogiques. Celles-ci pourraient comprendre une pédagogie du travail (Fuller et Unwin, 1996), permettant d'établir des liens judicieux entre l'apprentissage, la production et l'organisation du travail. L'approche de l'apprentissage devrait être vaste, pour que les jeunes soient incités à s'interroger sur les pratiques du poste de travail.

Les propositions contenues dans le rapport "Travailler pour apprendre" visent à fournir aux jeunes une expérience d'apprentissage vaste et basée sur le travail pour les préparer à un avenir changeant et les aider à grandir et à se développer en tant que personnes. De nouvelles formes d'apprentissage basé sur le travail pour les jeunes ont davantage de chances d'être efficaces si la politique nationale adopte une direction et un style nouveaux. Un modèle vaste et holistique de formation basée sur le travail doit être encouragé par les autorités législatives. Un tel programme devrait se construire autour de partenariats au niveau local et national dans le cadre desquels les intérêts parfois conflictuels mais légitimes des différents acteurs puissent s'exprimer et être pris en compte. À côté des jeunes et des employeurs, d'autres acteurs ont un intérêt légitime à développer la formation basée sur le travail, et notamment les syndicats, l'État et les instances professionnelles de formation et d'orientation.

Au niveau national, l'éducation et la formation basées sur le travail devraient être dispensées dans le cadre de partenariats entre des groupements sectoriels et/ou professionnels et des instances de forma-

"La motivation pour développer une formation de bonne qualité basée sur le travail procède de la reconnaissance du fait que le poste de travail peut être un lieu créatif et motivant pour l'apprentissage, et qu'il faut pour cela une approche intégrée et globale afin de permettre aux jeunes de combiner des expériences d'apprentissage dans l'emploi et en dehors de l'emploi."

"De nouvelles formes d'apprentissage basé sur le travail pour les jeunes ont davantage de chances d'être efficaces si la politique nationale adopte une direction et un style nouveaux. Un modèle vaste et holistique de formation basée sur le travail doit être encouragé par les autorités législatives. Un tel programme devrait se construire autour de partenariats au niveau local et national (...)"



“Le partenariat est également important au niveau des jeunes et des employeurs, et les nouvelles structures devraient prendre en compte les exigences légitimes des différents partenaires. Dans ce contexte, la notion de droit est essentielle.”

tion approuvées au niveau local. Les groupements professionnels seraient particulièrement importants pour les qualifications trans-sectorielles (par exemple pour les professions de secrétariat), et il serait nécessaire de créer un consortium national de partenaires chargé de faire le point sur les divers secteurs et d'aider à éviter la duplication des efforts et des offres de formation. Des secteurs et/ou professions pourraient créer des modèles sectoriels de formation en partenariat avec d'autres parties intéressées. Dans le cas des secteurs comportant beaucoup de petites entreprises, les NTO (organismes nationaux de formation) pourraient être incités à mettre en place des systèmes de formation groupée.

Le partenariat est également important au niveau des jeunes et des employeurs, et les nouvelles structures devraient prendre en compte les exigences légitimes des différents partenaires. Dans ce contexte, la notion de droit est essentielle. Le programme *Working to Learn* se concentrerait sur le développement de compétences spécifiques à un poste de travail, comme le font les programmes de formation actuels et le programme *Modern Apprenticeship*. Cependant, il devrait aller beaucoup plus loin. Les jeunes se préparant à des qualifications du programme *Working to Learn* bénéficieraient d'une diversité d'expériences d'apprentissage, sur le poste de travail, à proximité ou en dehors de ce dernier. Il s'agirait de trouver un équilibre en tenant compte des besoins des différents acteurs et des possibilités au niveau local. L'apprentissage en dehors du poste de travail pourrait avoir lieu dans les locaux de l'employeur ou ailleurs.

Chaque formé suivrait sa formation sur au moins deux postes de formation pour acquérir une expérience suffisamment vaste. Dans de grandes entreprises, il pourrait s'agir de passer une certaine période dans plusieurs départements. Dans d'autres situations, un passage temporaire auprès d'un second employeur pourrait s'avérer nécessaire. En reconnaissant que les jeunes changent, que leurs choix initiaux en matière de formation peuvent cesser de leur convenir et qu'un objectif central du programme *Working to Learn* consisterait à encourager le développement personnel, chaque jeune devrait

pouvoir changer d'emploi au moins une fois, sans que lui-même, l'employeur ou l'institution de formation ne soient pénalisés. Par ailleurs, tous les jeunes devraient disposer d'une période pour pouvoir découvrir différents métiers, le cas échéant.

La formation doit être vaste pour permettre le développement personnel et la préparation aux futurs changements de carrière et d'emploi. Elle devrait développer l'aptitude à la communication et la culture générale tout en allant bien plus loin. Il serait utile que les formés découvrent le mode d'organisation de leur entreprise et le rôle des syndicats. Ils devraient également pouvoir suivre des études de leur choix.

Il conviendrait de mettre en place des mécanismes pour répartir les formés sur les différentes institutions de formation et pour s'assurer que les dispositions prises pour la formation et le poste de travail soient satisfaisantes. Cette fonction pourrait être exercée par le *Careers Service*. Une forme flexible de plan de développement pour un programme de formation individuel devrait dans ce contexte jouer un rôle central. Ce plan serait différent des plans d'action actuels, qui ont freiné le développement de la formation, tendant à être trop bureaucratiques et “paperassiers”. Le plan de développement se concentrerait sur l'évaluation des expériences passées et présentes et sur l'autogestion de l'apprentissage en vue d'anticiper les actions futures. Un mentor apporterait au jeune orientation et soutien et prendrait en cas de besoin la place du jeune, par exemple en intervenant comme sponsor ou défenseur ou en négociant les dispositions de la formation. Les mentors devraient avoir le pouvoir d'intervenir si un jeune est formé de manière inadéquate, ou si un formé ne se comporte pas de manière correcte vis-à-vis de son employeur ou d'une autre instance de formation.

L'apprentissage d'une profession consiste pour une large part à acquérir une vaste expérience de cette dernière. Pour cette raison et pour permettre de dispenser une formation plus vaste, la formation à plein temps devrait porter sur un minimum de deux ans, avec la possibilité de l'étendre à trois ans en cas de besoin. Ceux qui apprennent vite devraient pouvoir déve-



lopper davantage leurs compétences, leurs connaissances et leur compréhension, plutôt que d'achever prématurément leur formation.

Des programmes cadres seraient développés sur le plan national, mais c'est sur le plan local que seraient élaborés les détails des programmes individuels. Nous envisageons la création de partenariats sectoriels locaux entre les employeurs et d'autres prestataires de formation, dont l'équilibre dépendrait de la capacité et de la disponibilité des employeurs individuels à fournir une formation de grande qualité et ampleur. Beaucoup d'employeurs, et notamment de petits patrons, ne peuvent faire face à la complexité même des programmes étroits actuels, et encore moins de programmes qui poursuivraient les objectifs plus vastes que nous défendons ici. Leur rôle est et doit rester central, mais il faut mettre en place des structures pour encourager ces employeurs à apporter la contribution qu'ils peuvent raisonnablement apporter.

Au niveau local, des unités locales de coordination de l'apprentissage (LLCU) seraient les principales responsables de la prise en compte des exigences des différents partenaires d'un programme de formation, tout en donnant la priorité aux besoins légitimes des jeunes formés. Les fonctions de financement et de réglementation seraient exercées au niveau local par le biais des LLCU. Nous envisageons quatre types de prestataires de formation travaillant avec les LLCU: les employeurs, un réseau étendu d'instances de formation interentreprise coopérant avec les petites entreprises, des institutions privées de formation et les établissements d'enseignement postobligatoire (*Further Education Colleges*). Ces trois derniers acteurs devraient établir des relations avec l'employeur par le biais du LLCU. Les prestataires de formation détacheraient un mentor adéquatement qualifié auprès de chaque formé.

La réglementation serait confiée à des conseils sectoriels ou professionnels chargés de fixer des normes pour les cours de formation et les placements dans le cadre de leur mandat. Il s'agirait de dispositions relatives aux formations et placements conduisant à des qualifications reconnues, et, pour les employeurs inter-

venant en tant que prestataires de formation, il pourrait s'agir également de programmes de placement structurés, du recrutement de formateurs reconnus et/ou du respect de normes conformes à celles prévues par le programme *Investors in People* (Investir dans les ressources humaines).

Les distorsions dans le financement: comment utiliser les ressources plus efficacement

Les propositions formulées ci-dessus auraient un coût bien plus important que les dispositions actuelles, du moins en ce qui concerne les coûts directs de l'éducation et de la formation des jeunes. Cependant, la complexité, l'inefficacité et l'inefficience des dispositifs administratifs actuels sont telles, qu'il est probable que le coût de nos propositions pour les pouvoirs publics serait minime, voire nul.

Les méthodes de financement du système britannique d'éducation et de formation pour les plus de 16 ans sont beaucoup trop complexes. Le gouvernement finance l'éducation et la formation des jeunes de 16 à 19 ans à travers quatre systèmes principaux:

- a. les *Sixth form schools* (classes de première et de terminale) relevant d'une Autorité éducative locale (LEA - *Local Education Authority*) sont financés par le biais du système de gestion locale des établissements scolaires (LMS - *Local Management of Schools*);
- b. les *Sixth form schools* (classes de première et de terminale) subventionnés sont financés par l'Agence de financement des établissements scolaires (*Funding Agency for Schools*);
- c. les établissements d'enseignement postobligatoire et les lycées comportant les classes de première et de terminale sont financés par le *Further Education Funding Council* (FEFC - Conseil pour le financement de l'enseignement postobligatoire);
- d. les prestataires de formation sur le poste de travail obtiennent un finance-

“Des programmes cadres seraient développés sur le plan national, mais c'est sur le plan local que seraient élaborés les détails des programmes individuels. Nous envisageons la création de partenariats sectoriels locaux entre les employeurs et d'autres prestataires de formation, dont l'équilibre dépendrait de la capacité et de la disponibilité des employeurs individuels à fournir une formation de grande qualité et ampleur.”



“Les établissements d’enseignement postobligatoire et les instances de formation privées participent chaque année à une bataille pour obtenir un financement adéquat à partir d’un budget du ministère de l’Éducation et de l’Emploi qui se réduit en permanence. Cette foire d’empoigne annuelle conduit à planifier à court terme et n’encourage pas le développement d’une infrastructure solide pour la formation basée sur le travail.”

“Les prestataires de formation sont obligés de proposer des formations exigeant peu de ressources et pouvant pour l’essentiel être dispensées en salle de classe. Le financement basé sur les résultats incite également les prestataires de formation à se tourner vers les formations qui ne présentent pas de risques, c’est-à-dire celles que les formés réussiront et qui coûteront le moins de temps. (...) Le principal moyen de contrôler la qualité de la formation dispensée consiste à mesurer le taux d’obtention de qualifications spécifiées et d’attraction de nouveaux clients. Les normes NVQ sont inadéquates pour garantir le niveau des programmes de formation (...) Ces facteurs pris ensemble entraînent des distorsions importantes dans les priorités du financement et ne permettent pas de répondre aux besoins de l’économie locale et de fournir aux jeunes une identité et un statut professionnel adéquats.”

ment de la part de leur Conseil formation-entreprises (TEC - *Training and Enterprise Council*) local.

Chacun de ces systèmes fonctionne de manière indépendante, même si certains des cours et des qualifications dispensés sont les mêmes. Les établissements d’enseignement postobligatoire et les instances de formation privées participent chaque année à une bataille pour obtenir un financement adéquat à partir d’un budget du ministère de l’Éducation et de l’Emploi qui se réduit en permanence. Cette foire d’empoigne annuelle conduit à planifier à court terme et n’encourage pas le développement d’une infrastructure solide pour la formation basée sur le travail. Par ailleurs, du fait que le financement est lié aux résultats, les priorités financières prennent le pas sur le souci de qualité de l’apprentissage.

L’une des principales conséquences de ce mode de financement et des réductions budgétaires est que les prestataires de formation ne peuvent pas investir dans l’équipement en capital nécessaire pour former dans des matières telles que l’ingénierie ou le bâtiment. Les prestataires de formation sont obligés de proposer des formations exigeant peu de ressources et pouvant pour l’essentiel être dispensées en salle de classe. Le financement basé sur les résultats incite également les prestataires de formation à se tourner vers les formations qui ne présentent pas de risques, c’est-à-dire celles que les formés réussiront et qui coûteront le moins de temps. Dans le climat de compétition actuel, il est plus facile pour les prestataires de formation d’accroître leur rentabilité en réduisant les coûts qu’en améliorant la qualité de leurs programmes et en répondant mieux aux besoins de leur marché de l’emploi local. Par conséquent, les aspects pédagogiques, professionnels, locaux et sociaux de la communauté de pratique, identifiés par Fuller et Unwin (1999), sont peu pris en compte. Le principal moyen de contrôler la qualité de la formation dispensée consiste à mesurer le taux d’obtention de qualifications spécifiées et d’attraction de nouveaux clients. Les normes NVQ sont inadéquates pour garantir le niveau des programmes de formation, et les jeunes ainsi que de nombreux employeurs ne choisissent pas un programme de forma-

tion en fonction de sa qualité ou de son absence de qualité (Steedman et Hawkins, 1994). Ces facteurs pris ensemble entraînent des distorsions importantes dans les priorités du financement et ne permettent pas de répondre aux besoins de l’économie locale et de fournir aux jeunes une identité et un statut professionnel adéquats.

Pour le point qui nous intéresse ici, les deux principaux systèmes de financement sont ceux qui sont gérés par le FEFC et les TEC, du fait que tous deux fournissent des ressources pour la formation basée sur le travail. La différence essentielle entre les TEC et les *colleges* (établissements d’enseignement postobligatoire) se situe au niveau de la liberté de financement dont ils disposent pour opérer en tant qu’organisations individuelles. Tous les *colleges* doivent respecter la méthode nationale retenue pour le financement par le FEFC, alors que chaque TEC négocie ses propres dispositifs de financement avec le Bureau régional du gouvernement (GRO - *Government Regional Office*).

Bien qu’ils travaillent sur la base de dispositifs de financement différents, les *colleges* et les TEC doivent coopérer au niveau local pour mettre en place une formation basée sur le travail. Les *colleges* par exemple peuvent agir en tant qu’agents gestionnaires pour le programme YT (*Youth Training*) et tous les *colleges* proposent une formation en dehors de l’emploi aux participants des programmes YT et *Modern Apprenticeship*. Les TEC contrôlent un budget national de quelque vingt millions de livres auquel les *colleges* peuvent recourir pour tenter de satisfaire les besoins des marchés de l’emploi locaux. Les TEC et les *colleges* peuvent également coopérer dans le cadre de demandes de financement de la part du *Single Regeneration Budget* ou du Fonds social européen.

Le système actuel est à l’évidence inefficace et conduit à gaspiller des sommes importantes dans les lourdeurs administratives. Nous estimons qu’il peut y avoir assez d’argent dans le système actuel pour permettre à chaque jeune de 16 ans de se former jusqu’au niveau NVQ 3, en nous basant sur un coût moyen par formation de 6 500 £. Pour dégager ce financement,



il faudrait cependant modifier considérablement les dispositifs actuels. La réforme structurelle du système pourrait permettre de réaliser des économies qui permettraient à leur tour d'apporter une contribution importante au financement des coûts supplémentaires liés à certaines de nos propositions.

Par ailleurs, le régime actuel de financement conduit à rendre inefficace sur le plan économique une bonne partie de l'effort de formation, puisqu'il revient à dispenser des compétences qui sont relativement peu coûteuses plutôt que des compétences qui sont demandées et nécessaires pour améliorer la productivité de l'économie.

Il est également important de tenir compte d'aspects plus vastes liés aux coûts et avantages sociaux de la formation. Le *Prince's Trust* a estimé que le coût moyen pour le budget public d'un délit commis par un jeune (de 10 à 20 ans) était de 2 620 £ en 1994. Du fait que 44 % de tous les délits sont commis par des jeunes, la facture pour 1994 était de 5 500 millions de livres. En aidant davantage de jeunes à suivre une éducation et une formation intéressantes visant à satisfaire les besoins de l'économie et en contribuant, même de manière modeste, à réduire la délinquance juvénile et ses coûts énormes, la formation basée sur le travail que nous avons décrite ci-dessus pourrait représenter un investissement particulièrement judicieux des deniers publics.

Conclusions

Pour développer une formation de bonne qualité basée sur le travail, il faut tout d'abord reconnaître que le poste de travail peut être un lieu créatif et motivant d'apprentissage et qu'il y a lieu d'instaurer une approche holistique pour permettre aux jeunes de combiner des expériences d'apprentissage sur le poste de travail et en dehors de l'emploi. Toute une série de facteurs profonds et interdépendants expliquent l'incapacité de notre pays à mettre en place pour les jeunes un système d'éducation et de formation cohérent, global et de bonne qualité. Tout d'abord, il faut mentionner le système éducatif qui détourne définitivement certains jeunes de tout apprentis-

sage formalisé; il y a également la société, qui fait peu confiance à bon nombre de ces jeunes, estimant implicitement que beaucoup d'entre eux seront chômeurs ou exerceront des emplois faiblement qualifiés ne nécessitant qu'un faible niveau de préparation; ensuite il y a un cynisme (souvent justifié) quant à la qualité de l'offre de formation proposée par le gouvernement aux chômeurs; il faut également citer les nombreux emplois proposés aux jeunes qui n'offrent que peu ou pas d'occasions de formation; enfin, il y a le fait que les employeurs britanniques sont peu soucieux d'améliorer le niveau de qualification de la main-d'œuvre. Par voie de conséquence, la formation basée sur le travail proposée aux jeunes visait principalement ceux qui avaient le moins bien réussi dans le système scolaire. Beaucoup de jeunes, notamment dans les groupes défavorisés, sont tombés à travers les mailles du système et se cantonnent dans l'inactivité. Réformer notre système d'apprentissage basé sur le travail pour offrir des perspectives de bonne qualité aux jeunes qui ne suivent pas un enseignement à plein temps constitue une priorité, à la fois parce que tous les jeunes doivent avoir l'occasion de continuer à apprendre au-delà de la période de la scolarité obligatoire et parce que sans un système de formation de qualité basée sur le travail, les jeunes n'auront pas l'occasion d'acquérir les fondements nécessaires à la formation tout au long de la vie.

S'il existait une solution simple à ces problèmes, elle aurait été découverte et mise en œuvre depuis bien longtemps. Les aspects de la formation des jeunes sont généralement complexes, parfois même insolubles. Par ailleurs, les circonstances économiques et politiques ainsi que l'histoire institutionnelle et politique récente limitent fortement les pistes possibles pour le développement de la formation. L'héritage des échecs passés conditionne notre perception de ce qui est possible, et les efforts investis pour la mise en place de mécanismes institutionnels et d'une offre de formation, abandonnés par la suite, ont conduit à un désenchantement et à un certain cynisme sur les possibilités d'évolution future.

Aucun progrès important ne semble possible si nous n'avons pas la volonté de relever ces défis et de les aborder de

“L'héritage des échecs passés conditionne notre perception de ce qui est possible, et les efforts investis pour la mise en place de mécanismes institutionnels et d'une offre de formation, abandonnés par la suite, ont conduit à un désenchantement et à un certain cynisme sur les possibilités d'évolution future.”



manière plus vaste et plus coordonnée que par le passé. S'il est important de s'appuyer sur les points forts de la formation basée sur le travail qu'incarne la tradition de l'apprentissage, il ne suffit pas de simplement bricoler les mécanismes institutionnels. Si nous ne parvenons pas à engager une réforme plus vaste basée sur

des attentes plus élevées, la notion de droit à la formation et de partenariat actif entre toutes les parties concernées par la création d'occasions de formation pour les jeunes, dans dix ans nous continuerons encore à nous plaindre de l'inadéquation de la formation des jeunes qui arrivent sur le marché de l'emploi.

Bibliographie

Bright M. (1998), "Free lessons will stretch youth education further", *The Observer*, 17 mai.

CBI (1989), "Towards a Skills Revolution - A youth charter", CBI, Londres.

Dearing R. (1996), "Review of Qualifications for 16-19-year-olds", SCAA, Londres.

Evans K., Hodkinson P., Keep E., Maguire M., Raffe D., Rainbird H., Senker P. et Unwin L. (1997), *Working to learn: A work-based route to learning for young people*, Institute of Personnel Development, Londres.

Fuller A. et Unwin L. (1996), "Reconceptualizing the work-based route: the potential of the Modern Apprenticeship", document présenté à la conférence inaugurale du réseau *Work and Learning*, Département de l'Éducation, Université de Sheffield, 14 novembre.

Fuller A. et Unwin L. (1999), "Apprenticeship: Towards a new paradigm of Learning" édité par Patrick Ainley et Helen Rainbird, publié par Kogan Page Ltd, Londres.

Istance D., Rees G. et Williamson H. (1994), *Young People Not in Education, Training or Employment in South Glamorgan*, South Glamorgan Training and Enterprise Council, Cardiff.

Keep E. et Mayhew K. (1996), "Evaluating the assumptions that underlie training policy", in *Acquiring Skills*, dir. A. Booth and D. J. Snower, Cambridge University Press, Cambridge.

Lave J. (1991), "Situated learning in communities of practice", in *Perspectives on Socially Shared Cognition*, dir. L. Resnick, J. Levine and S. Behrend, American Psychological Association, Washington DC.

Senker P. (1992), *Industrial Training in a Cold Climate: An assessment of Britain's training policies*, Avebury Press, Aldershot.

Steedman H. et Hawkins J. (1994), "Shifting foundations: the impact of NVQs on Youth Training for the building trades", *National Institute Economic Review*, août, p. 93-102.

Wilkinson C. (1995), *The Drop-out Society: Young people on the margin*, Youth Work Press, Leicester.



Les personnes faiblement qualifiées sur le marché européen du travail: vers une plate-forme minimale d'enseignement?

Introduction

La plupart des marchés du travail européens ont connu des transformations au cours des dernières années. La concurrence accrue émanant des pays en développement, le rôle de plus en plus important joué par les technologies dans la production et les changements dans l'organisation du travail ont entraîné une forte demande en ressources humaines, notamment en termes de hauts niveaux de qualification sur le lieu de travail. Il s'ensuit que la situation sur le marché du travail des travailleurs faiblement qualifiés semble s'être détériorée.

Cette série de trois articles traite des premiers résultats du projet Newskills sur les nouveaux besoins en qualification professionnelle et les personnes faiblement qualifiées, résultats qui semblent indiquer que la meilleure politique pour aider les travailleurs faiblement qualifiés pourrait bien consister à en réduire le nombre accédant au marché du travail. Ce projet examine également l'idée d'une "plate-forme minimale d'enseignement", à savoir une gamme de compétences incluant les qualités requises pour être efficace et apprendre au poste de travail et ailleurs afin de progresser tant dans le monde du travail que dans la société; plate-forme qui pourrait être adoptée en Europe comme cadre d'objectifs pour tous les citoyens.

Les premiers résultats du projet Newskills sont présentés ci-après dans leurs gran-

des lignes, puis discutés dans les deux articles qui suivent. Le premier, rédigé par Arthur Schneeberger, examine les manières par lesquelles on peut garantir que le plus grand nombre possible de jeunes quitte le système éducatif pourvus des connaissances et des compétences minimales nécessaires à leur formation complémentaire et à leur employabilité. Dans le second article, Robert Carneiro considère une plate-forme minimale d'enseignement comme une nécessité et suggère qu'il est nécessaire à cette fin de changer les approches traditionnelles en matière d'éducation et de formation.

Les personnes faiblement qualifiées sur le marché européen du travail

Le projet Newskills, mené avec le soutien du programme "Recherche socio-économique finalisée" (TSER), examine le niveau de qualifications dans un certain nombre de pays européens, ainsi que l'offre et la demande de ces qualifications. La France, les Pays-Bas, le Portugal, la Suède et le Royaume-Uni ont participé à ce projet. De plus, des données concernant l'Allemagne ont été recueillies et incorporées à la recherche chaque fois que cela a été possible. Cette étude a porté essentiellement sur la période 1985-1995 et le projet s'est étendu de 1996 à 1999. Son objectif est de contribuer à établir un cadre de base pour la conception de politiques relatives aux personnes faiblement



Eugenia Kazamaki Ottersten¹

Professeure associée, Conseiller principal en économie de l'éducation auprès de la Banque Européenne d'Investissement, Luxembourg



Hilary Steedman

Centre for Economic Performance, London School of Economics, Londres

débat

Cette série de trois articles traite des premiers résultats du projet Newskills sur les nouveaux besoins en qualification professionnelle et les personnes faiblement qualifiées, résultats qui semblent indiquer que la meilleure politique pour aider les travailleurs faiblement qualifiés pourrait bien consister à en réduire le nombre accédant au marché du travail. Ce projet examine également l'idée d'une "plate-forme minimale d'enseignement", à savoir une gamme de compétences incluant les qualités requises pour être efficace et apprendre au poste de travail et ailleurs, afin de progresser tant dans le monde du travail que dans la société. Une telle plate-forme pourrait être adoptée en Europe comme cadre d'objectifs pour l'ensemble des citoyens.

Rédigé à partir des interventions au Agora IV: Les bas niveaux de qualification sur le marché du travail: prospective et options politiques. Vers une plate-forme minimale d'enseignement, Thessalonique, les 29 et 30 octobre 1998. Cedefop (1999).

¹ Cette article reflète le point de vue de l'auteur, et non celui de la Banque Européenne d'Investissement.



“(…) les résultats du projet à ce jour révèlent que la situation des personnes faiblement qualifiées est moins favorable qu’elle ne l’était il y a dix ans, à l’exception éventuelle du Portugal, en raison de la plus grande valeur attribuée aux ressources humaines.”

“L’examen effectué dans le cadre du projet Newskills sur l’évolution de la proportion de bas niveaux de qualification dans la population en âge de travailler permet de conclure qu’à moyen terme, l’arrivée de jeunes plus qualifiés parmi la population en âge de travailler ne résoudra pas le problème des bas niveaux de qualification.”

qualifiées, en premier lieu en rendant compte de leurs perspectives sur le marché du travail et, en second lieu, en proposant des moyens efficaces pour leur permettre d’acquérir les compétences nécessaires dans la société.

Le projet définit les personnes faiblement qualifiées comme celles ne possédant que les qualifications acquises dans le cadre de l’enseignement secondaire obligatoire, à savoir du niveau 2 de la Classification internationale type de l’éducation (CITE). Tous les individus classés dans ce groupe ne sont pas à proprement parler faiblement qualifiés mais, lorsque nous avons confronté cette catégorie aux données de l’EIAA (Enquête internationale sur l’alphabétisation des adultes), nous avons constaté qu’entre 50% et 65% du groupe classé dans le niveau 2 de la CITE est également classé aux niveaux 1 et 2 de l’EIAA. Le niveau 2 de la CITE regroupe pratiquement tous ceux qui sont classés au niveau 1 de l’EIAA, qui est le plus bas niveau d’alphabétisation.

En résumé, les résultats du projet à ce jour révèlent que la situation des personnes faiblement qualifiées est moins favorable qu’elle ne l’était il y a dix ans, à l’exception éventuelle du Portugal, en raison de la plus grande valeur attribuée aux ressources humaines. Dans la structure traditionnelle du marché du travail, il s’agissait essentiellement de trouver un candidat adéquat pour pourvoir un poste, en d’autres termes de faire coïncider main-d’œuvre et emploi. Sur le marché du travail actuel, le concept d’adéquation peut être évalué dans un cadre légèrement modifié: il s’agit maintenant de faire coïncider une somme de ressources humaines et une conception spécifique de postes, qui est en mutation permanente en raison de la dynamique propre au marché du travail. Des caractéristiques différentes chez les travailleurs doivent coïncider avec des emplois aux caractéristiques également différentes. Le principal atout d’un individu dans sa recherche d’un emploi est son capital humain, qui se compose de son capital personnel, par exemple son éducation et son expérience, et de son capital social, par exemple son aptitude à travailler en équipe. En raison du rythme de plus en plus soutenu des transformations organisationnelles et de la mondialisation, certains segments du

marché du travail connaissent une érosion rapide des ressources humaines. Ces transformations exigent des individus qu’ils adaptent en permanence leurs compétences et qu’ils en acquièrent sans cesse de nouvelles.

Les résultats de la recherche Newskills font apparaître que les personnes faiblement qualifiées partagent un certain nombre de caractéristiques communes. Il s’agit pour la plupart d’adultes dont 50% à 65% ont un emploi. L’examen des ratios emploi/population par niveau d’éducation chez les personnes âgées de 25 à 64 ans qui possèdent un niveau inférieur au second cycle du secondaire fait apparaître des taux de participation au marché du travail plus faibles et des taux de chômage plus élevés, et ce dans tous les pays considérés à l’exception du Portugal, où le marché du travail est en transition mais intègre encore les travailleurs faiblement qualifiés. De plus, les personnes qui se situent au niveau le plus bas de qualification sont plus exposées au chômage ou à l’inactivité économique que celles appartenant aux autres groupes, notamment en Allemagne et en Suède.

La détérioration de la situation des personnes faiblement qualifiées est attestée par l’augmentation des écarts de salaires entre elles et les personnes possédant un niveau de qualification plus élevé. Dans chaque économie, le nombre de secteurs dans lesquels les personnes faiblement qualifiées peuvent trouver un emploi est en diminution, à l’exception du Portugal. Les emplois faiblement qualifiés représentent une part de plus en plus réduite de l’emploi, même dans les secteurs en expansion tels que le commerce de détail, l’hôtellerie et les services publics et sociaux. En Allemagne et aux Pays-Bas, on observe une importante concentration de travailleurs faiblement qualifiés dans un nombre limité de secteurs, tandis qu’au Portugal et en Suède, les personnes faiblement qualifiées sont employées dans un plus grand nombre de secteurs.

Une autre recherche effectuée pour le projet Newskills confirme que l’offre de personnes faiblement qualifiées diminue dans tous les pays étudiés. Une constatation générale est que les cohortes plus jeunes (25-28 ans) sont mieux qualifiées que l’ensemble de la population en âge



de travailler, ce qui s'explique en partie par le fait que la participation à l'enseignement postobligatoire a augmenté dans la plupart des pays. Même si les pays présentent des écarts considérables entre eux, tous ont vu la proportion de personnes faiblement qualifiées, c'est-à-dire d'un niveau de qualification inférieur au niveau 3 de la CITE (inférieur au deuxième cycle du secondaire), diminuer dans la population active au cours de la période 1985-1996. Néanmoins, certains pays comme la France (43%), le Royaume-Uni (53%) et le Portugal (77%) ont toujours quelque 50% ou plus de leur population active qui possèdent un niveau d'éducation égal ou inférieur au niveau de l'enseignement obligatoire (niveau 2 de la CITE). Même si les taux actuels d'augmentation du nombre d'individus ayant suivi le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou une formation professionnelle ou les deux (niveau 3 de la CITE) demeurent inchangés, la plupart des pays européens auront toujours en 2010 une proportion importante, d'environ 10%, de personnes faiblement qualifiées (selon la définition ci-dessus).

L'examen effectué dans le cadre du projet Newskills sur l'évolution de la proportion de bas niveaux de qualification dans la population en âge de travailler permet de conclure qu'à moyen terme, l'arrivée de jeunes plus qualifiés parmi la population en âge de travailler ne résoudra pas le problème des bas niveaux de qualification.

Une plate-forme minimale d'enseignement: une option politique

D'après les résultats de la recherche, il serait recommandé au plan politique de réduire l'offre nette des personnes faiblement qualifiées entrant sur le marché du travail. La formation offerte par l'employeur améliore la compétence mais ne compense pas le déficit créé par un enseignement et une formation initiale inadéquats.

Comment en réduire le nombre? L'étude Newskills suggère qu'en ce qui concerne les jeunes, la première solution est de persuader un plus grand nombre d'entre

eux de poursuivre l'enseignement du second cycle du secondaire, une formation professionnelle, ou les deux. Il convient en conséquence de stimuler la performance au cours de la scolarité obligatoire. Une analyse des déterminants de la participation à l'enseignement postobligatoire effectuée dans le cadre du projet révèle que la variable explicative dominante est la réussite préalable au niveau de la scolarité obligatoire plus, pour les hommes, les avantages liés à un niveau d'éducation plus élevé en termes de rémunération et les revenus réels qui peuvent être "dépensés" pour l'éducation. Le taux de chômage des jeunes et la disponibilité de places dans les programmes de formation ne semblent jouer qu'un rôle mineur.

La recherche a également porté sur la définition d'une "plate-forme minimale d'enseignement" et d'un profil d'éducation et de formation. Par "plate-forme minimale d'enseignement", nous entendons une gamme de compétences que l'individu est en mesure d'utiliser et d'appliquer efficacement. Cette gamme de compétences comprend ce qui est désormais souvent appelé "employabilité", à savoir les qualités requises pour être efficace au poste de travail. Mais le concept de "plate-forme minimale d'enseignement" englobe également toutes les compétences supplémentaires nécessaires pour apprendre au poste de travail et ailleurs, afin de progresser dans la société en tant que travailleur et en tant que citoyen.

L'émergence d'une option?

Dans un certain nombre de pays, il existe déjà un intérêt certain pour un "niveau minimal". Bien entendu, le terme utilisé n'est pas toujours le même, mais on observe des similitudes frappantes entre les pays.

Aux Pays-Bas, un débat politique est engagé depuis cinq ans sur le sujet d'une "qualification minimale de débutant". L'idée initiale est que tout citoyen néerlandais doit posséder le niveau minimal de qualifications requis pour s'engager dans la vie active. Une partie du débat porte sur la question de savoir si l'obligation scolaire liée à l'âge doit être remplacée par une obligation scolaire liée aux compétences.

"Comment réduire le nombre de personnes faiblement qualifiées entrant sur le marché du travail?"
L'étude Newskills suggère qu'en ce qui concerne les jeunes, la première solution est de persuader un plus grand nombre d'entre eux de poursuivre l'enseignement du second cycle du secondaire, une formation professionnelle, ou les deux. Il convient en conséquence de stimuler la performance au cours de la scolarité obligatoire."

"Par "plate-forme minimale d'enseignement", nous entendons une gamme de compétences que l'individu est en mesure d'utiliser et d'appliquer efficacement. Cette gamme de compétences comprend ce qui est désormais souvent appelé "employabilité", (...) mais (...) englobe également toutes les compétences supplémentaires nécessaires pour apprendre au poste de travail et ailleurs, afin de progresser dans la société en tant que travailleur et en tant que citoyen."

"Dans un certain nombre de pays, il existe déjà un intérêt certain pour un "niveau minimal". Bien entendu, le terme utilisé n'est pas toujours le même, mais on observe des similitudes frappantes entre les pays."



“La détermination de l'importance des compétences personnelles et sociales, ou “compétences transversales”, pour l'efficacité au poste de travail a été au cours de ces dix dernières années l'un des thèmes clés du débat concernant la plate-forme minimale d'enseignement. (...) Ces mêmes questions ont suscité un débat dans de nombreux pays, qui ont proposé leurs propres définitions de ce nouveau type de compétences. On peut déjà observer certains points de convergence dans les pays considérés. La communication sous toutes ses formes, (...) une solide base de compétences linguistiques et des connaissances de base en mathématiques, (...) l'aptitude à travailler dans une langue étrangère, (...) des compétences de base en technologies de l'information et de la communication (TIC). Les compétences personnelles et sociales sont de plus en plus précieuses.”

En Suède, le concept traditionnel est que les programmes d'études dans le cadre de la scolarité obligatoire doivent inculquer aux individus les compétences nécessaires dans la vie de tous les jours plutôt que celles requises par la vie active. Bien qu'il ne s'agisse pas là d'une reconnaissance officielle en tant que niveau minimal, environ 80% des jeunes achèvent le second cycle du secondaire.

Au Portugal, le profil souhaité d'un jeune à la fin de 12 ans d'éducation a été défini. Ce profil souligne les qualités de citoyen et les compétences sociales qui doivent s'ajouter au niveau d'éducation générale atteint et a servi de guide pour le développement des programmes d'études. La demande ici n'est pas formulée en termes de compétences minimales spécifiques, mais plutôt en tant que nécessité pour tous les jeunes de recevoir à l'issue de leur scolarité obligatoire au moins une ou, mieux, deux années de formation professionnelle dispensée en partie dans un établissement éducatif et en partie au poste de travail.

En France, un rapport très critique vis-à-vis de la formation et de l'enseignement obligatoires et postobligatoires a été publié en 1996. Le rapport Fauroux a souligné la nécessité de donner la priorité aux *savoirs primordiaux*, c'est-à-dire à ce que l'on pourrait appeler les “compétences de base” ou “outils d'apprentissage de base”, ainsi qu'à l'intégration d'une part importante d'apprentissage et d'expérience au poste de travail dans l'offre d'enseignement et de formation initiale. Plus récemment, un débat d'envergure s'est engagé autour de sept “propositions” formulées par le Conseil national du patronat français (CNPF), qui est la principale organisation d'employeurs en France. Ces propositions portent en priorité sur le rôle primordial de la “compétence”, à savoir l'aptitude à mettre en pratique une qualification ou un savoir dans un contexte donné, en tant qu'élément principal de l'employabilité. Ce débat reprend le point de vue de Fauroux, selon lequel le système éducatif ne peut à lui seul produire des travailleurs “opérationnels”. Il ne peut qu'en fournir les éléments de base.

La détermination de l'importance des compétences personnelles et sociales, ou “compétences transversales”, pour l'effi-

cacité au poste de travail a été au cours de ces dix dernières années l'un des thèmes clés du débat concernant la plate-forme minimale d'enseignement. Si des niveaux adéquats en lecture, écriture et mathématiques sont désormais considérés comme indispensables pour l'employabilité, ils ne sont considérés comme réellement efficaces qu'en combinaison avec un éventail de “compétences transversales”. Au Royaume-Uni, les organisations d'employeurs ont été les premières à souligner l'importance de ce type de compétences et le débat a abouti à l'incorporation d'un éventail de compétences personnelles et sociales dans les nouvelles qualifications professionnelles offertes aux jeunes, introduites au début des années 90. Ces mêmes questions ont suscité un débat dans de nombreux pays, qui ont proposé leurs propres définitions de ce nouveau type de compétences. On peut déjà observer certains points de convergence dans les pays considérés.

La communication sous toutes ses formes, y compris la compréhension de textes au contenu quantitatif et les compétences de présentation, est désormais considérée comme nécessaire pour l'employabilité. Ces qualités requièrent une solide base de compétences linguistiques et des connaissances de base en mathématiques. Dans les pays non anglophones, l'aptitude à travailler dans une langue étrangère, généralement l'anglais, est de plus en plus fréquemment exigée de la plupart des salariés, qui sont de plus en plus nombreux à satisfaire à cette exigence. Dans tous les pays, des compétences de base en technologies de l'information et de la communication (TIC) sont requises. Les compétences personnelles et sociales sont de plus en plus précieuses. Ces compétences incluent l'aptitude à apprendre de manière autonome, la capacité de réagir efficacement à l'incertain et à l'imprévu dans l'environnement professionnel, la capacité de gérer les relations interpersonnelles et la capacité de gérer son temps et son propre travail de manière autonome.

Un certain nombre de points doivent être pris en considération lors de l'examen de la recherche et des conclusions du projet Newskills. Le groupe des bas niveaux de qualification est très hétérogène et l'on peut observer que le champ de la défini-



tion des personnes faiblement qualifiées, à savoir jusqu'au niveau 2 de la CITE, est relativement limité. En effet, cette définition ne prend en compte que les niveaux atteints au sein du système formel d'enseignement et de formation et n'offre aucune indication directe quant à la performance ou aux autres dimensions importantes des compétences, notamment en termes de ce que l'on appelle compétences "transversales" ou "de base", comme les compétences personnelles et sociales. En outre, il est important de reconnaître les effets de cohorte dans le groupe des bas niveaux de qualification. Les cohortes de jeunes qui, au cours des dernières décennies, ont quitté l'école sans qualification ou avec un bas niveau de qualification s'y sont généralement résolu parce qu'ils ont été exclus des parcours éducatifs traditionnels au cours d'étapes successives de sélection et que ces jeunes exclus proviennent souvent de milieux défavorisés. En revanche, les personnes appartenant à des cohortes plus âgées (généralement 45 ans et plus) ont souvent quitté l'école dès la fin de la scolarité obligatoire, car cette dernière était alors perçue comme un niveau de qualification acceptable pour entrer sur le marché du travail. Dans certains pays européens, les obstacles formels, tels que les frais de scolarité postobligatoire et les critères d'admission extrêmement sélectifs dans l'enseignement postobligatoire, ont empêché de nombreux individus très prometteurs de poursuivre leurs études. Dès lors, le niveau d'aptitudes de ces cohortes est très certainement différent de celui des cohortes plus jeunes. De plus, beaucoup sont susceptibles d'avoir acquis dans le cadre de leur vie professionnelle de nombreuses compétences qui n'ont jamais été formellement certifiées.

Il est également reconnu qu'il existe un manque de cohérence dans les méthodes utilisées dans l'Enquête européenne sur les

forces de travail pour mesurer les résultats d'apprentissage. Certains pays mesurent en effet les résultats sur la base des années de scolarité et d'autres sur la base des qualifications acquises. Dans la plupart des pays, il existe une minorité d'individus qui ne parviennent à aucun niveau utile d'éducation ou de compétence, bien qu'ils aient suivi la totalité de la scolarité obligatoire – généralement 9 ou 10 ans.

En outre, il se pourrait bien que le volume de l'emploi faiblement qualifié soit sous-estimé. Les emplois faiblement qualifiés sont de plus en plus souvent occupés par des personnes (dont beaucoup sont des immigrés en situation irrégulière) qui ne figurent pas dans les statistiques officielles. Cela pourrait indiquer que les statistiques officielles surestiment la baisse des emplois de travailleurs faiblement qualifiés.

Néanmoins, dans la recherche de solutions aux problèmes des personnes faiblement qualifiées, la discussion s'est déplacée des grands principes égaux et globaux, selon lesquels les individus doivent recevoir la même éducation et suivre le même processus éducatif, vers un système où des êtres humains différents passent par des processus différents de formation en fonction de leurs besoins, de façon à ce que tous arrivent au même point. L'importance d'instaurer des pratiques nouvelles comme celles visant à reconnaître et à certifier les acquis non formels est de plus en plus évidente, ainsi que le fait que la formation n'est pas uniquement un facteur de développement professionnel, mais également de développement personnel et d'ouverture sociale. Enfin, malgré le coût élevé de réalisation d'une plate-forme minimale d'enseignement, il serait encore bien plus coûteux de ne pas la mettre en œuvre et de voir se développer un noyau d'individus marginalisés.

"(...) dans la recherche de solutions aux problèmes des personnes faiblement qualifiées, la discussion s'est déplacée des grands principes égaux et globaux, selon lesquels les individus doivent recevoir la même éducation et suivre le même processus éducatif, vers un système où des êtres humains différents passent par des processus différents de formation en fonction de leurs besoins, (...)"

Bibliographie

Documents produits dans le cadre du projet Newskills .

Kazamaki Ottersten E., (1998), "Labour demand: an institutional approach", mimeo, Industriens Utredningsinstitut, Stockholm.

Kirsch, (1998), "Devenir des bas niveaux de qualification: comparaison des situations nationales" mimeo, CEREQ, Marseille.

Lages M., (1998), "Some questions on the differential success of Portuguese students", mimeo, CEPCEP, Universidade Catolica Portuguesa, Lisbonne.

Lages M., (1997), "The output of the school system in Portugal: facts, figures and issues", Centre for Economic Performance, London School of Economics and Political Science.



Leuven E. et Oosterbeek H. (1998), "The quality of new jobs for the low-skilled in Europe" mimeo, Faculty of Economics, Université d'Amsterdam.

Leuven E., Oosterbeek H., et van Ophem H. (1998), "Explaining international differences in male wage inequality by differences in demand and supply of skill", Centre for Economic Performance, document de discussion n° 392, mai.

Leuven E. et Oosterbeek H. (1997), "Demand and supply of work-related training: evidence from four countries", Tinbergen Institute, document de discussion du 13/3.

McIntosh S. (1998b), "The demand for post-compulsory education in four European countries", Centre for Economic Performance, documents de discussion n° 393, mai.

McIntosh S. (1998a), "Job quality in the United Kingdom, 1985-95", document de travail n° 981, Centre for Economic Performance, London School of Economics and Political Science.

McIntosh S. (1999), "The determinants of vocational training across Europe", mimeo, Centre for Economic Performance, London School of Economics and Political Science.

Mellander (1998), "Technology and the derived demand for labour by education", mimeo, Industriens Utredningsinstitut, Stockholm.

Murray A. et Steedman H. (1998), "Growing skills in Europe: the changing skill profiles of France, Germany, the Netherlands, Portugal, Sweden and the UK", Centre for Economic Performance, document de discussion n° 399, juillet.

Steedman H. (1999), "Looking into the qualifications black box: what can international surveys tell us about basic competence?", mimeo, Centre for Economic Performance, London School of Economics and Political Science.

Pour plus d'informations:
<http://cep.lse.ac.uk/homepage/tser/>



Le concept de plateforme minimale d'enseignement – Contenu éducatif et méthodes pour améliorer la situation des bas niveaux de qualification



**Arthur
Schneeberger**

*Institut für Berufsbildungsforschung
der Wirtschaft,
Vienne*

Introduction

Dans les pays hautement industrialisés, les données empiriques révèlent une nette tendance à la dégradation de la situation des bas niveaux de qualification (BNQ) sur le marché du travail. Dans le cadre du projet Newskills, les principaux indicateurs statistiques développés font état d'écarts de salaires croissants entre les individus faiblement et hautement qualifiés et d'une hausse du chômage parmi les individus faiblement qualifiés (Steedman, 1998). Que peut-on faire pour mettre un terme à ce processus de discrimination et pour améliorer la situation de ceux qui sont exclus du système d'éducation formel?

L'une des stratégies fondamentales pour modifier cette situation est de réduire l'offre nette de BNQ. Plus le nombre des personnes possédant des niveaux élevés d'éducation et de formation initiale qui arrivent sur le marché du travail est important, plus la part des emplois laissés aux BNQ est, elle aussi, importante. Mais, compte tenu que, dans la plupart des pays hautement industrialisés, la demande de BNQ décroît plus rapidement que l'offre, la situation ne cesse de s'aggraver en dépit des réels efforts entrepris par les décideurs politiques responsables de l'éducation pour augmenter le taux de participation à l'enseignement et à la formation de niveau postobligatoire.

Nous pouvons prendre comme indicateur approximatif dans la définition des BNQ les individus qui n'ont pas entrepris ou achevé un enseignement ou une formation de niveau postobligatoire (niveaux 1 et 2 de la CITE). La première solution pour réduire la proportion des BNQ dans la population est de persuader un plus grand nombre de jeunes de poursuivre un enseignement dans le second cycle du secondaire et/ou une formation professionnelle. Les résultats du projet Newskills font apparaître que la variable clé de participation à l'enseignement et à la formation de niveau postobligatoire est la réussite préalable au cours de la scolarité obligatoire, à laquelle il faut ajouter, pour les hommes, les avantages économiques résultant d'un niveau d'éducation plus élevé et les revenus réels dont ils disposent pour un tel investissement. Ceux qui ne participent pas à un niveau initial d'enseignement et de formation ou qui n'atteignent finalement pas ce niveau sont handicapés dans le long terme. L'une des conséquences est le manque de motivation des BNQ pour la formation continue et le perfectionnement. Les travailleurs ayant reçu une formation initiale moins élevée "bénéficient de moins de formation dans le contexte du travail, en partie parce qu'ils sont moins intéressés, et non en raison du fait que les entreprises sont moins disposées à leur en proposer". Ces hypothèses empiriques soulèvent les questions suivantes:

débat

Que peut-on faire pour garantir que le plus grand nombre possible de jeunes quittent le système d'éducation avec les connaissances et les compétences minimales nécessaires à leur formation complémentaire et à leur employabilité?

1) Note explicative du projet Newskills, p. 2.



Tableau 1

Pourcentage de la population ayant achevé au moins l'enseignement secondaire supérieur (1995)

| | 25-34 ans | 25-64 ans | Augmentation (%) |
|---------------------------|-----------|-----------|------------------|
| Pays européens | | | |
| Autriche | 81 | 69 | 12 |
| Belgique | 70 | 53 | 17 |
| Danemark | 69 | 62 | 7 |
| Finlande | 83 | 65 | 18 |
| France | 86 | 68 | 18 |
| Allemagne | 89 | 84 | 5 |
| Grèce | 64 | 43 | 21 |
| Irlande | 64 | 47 | 17 |
| Italie | 49 | 35 | 14 |
| Luxembourg | 32 | 29 | 3 |
| Pays-Bas | 70 | 61 | 9 |
| Portugal | 31 | 20 | 11 |
| Espagne | 47 | 28 | 19 |
| Suède | 88 | 75 | 13 |
| Royaume-Uni | 86 | 76 | 10 |
| Suisse | 88 | 82 | 6 |
| Norvège | 88 | 81 | 7 |
| République tchèque | 91 | 83 | 8 |
| Pologne | 88 | 74 | 14 |
| Turquie | 26 | 23 | 3 |
| Pays non européens | | | |
| États-Unis | 87 | 86 | 1 |
| Canada | 84 | 75 | 9 |
| Australie | 57 | 53 | 4 |
| Corée | 86 | 60 | 26 |
| Nouvelle-Zélande | 64 | 59 | 5 |
| Moyenne | 71 | 60 | 11 |

Source: OCDE, *Regards sur l'éducation 1997*, Paris, 1997, p. 39

tionaux (cf. tableau 1). Les études nationales effectuées dans le cadre du projet Newskills ont souligné que "dans tous les pays étudiés, les systèmes d'éducation ont été modifiés après la guerre de manière à ce que l'accès au second degré de l'enseignement secondaire devienne progressivement un choix réaliste pour un nombre croissant de jeunes" (Steedman, op. cit.). Cela s'applique également aux pays d'Amérique du Nord, d'Asie et d'Europe de l'Est. L'augmentation du nombre d'inscriptions dans les filières d'enseignement et de formation du secondaire supérieur est la voie du changement sociétal.

La situation est différente dans les pays dont une proportion importante de la population active est encore dans le secteur primaire. Les personnes qui ont un niveau d'éducation inférieur au second cycle du secondaire représentent toujours la grande majorité, et non une minorité qui pourrait se maintenir au niveau des apprenants du système d'éducation formel. Dès lors, la position de ce segment de la population active en termes d'éducation et de marché du travail n'est pas vraiment comparable à celle des personnes dépourvues d'enseignement et de formation de niveau postobligatoire dans les pays où poursuivre une éducation ou une formation de niveau postobligatoire est considéré comme normal, voire presque obligatoire, par la société dans son ensemble. En 1995, près de 90 % des jeunes adultes dans les pays nordiques, en Allemagne et aux États-Unis avaient un niveau au moins équivalent au second cycle du secondaire (cf. tableau 1), et d'autres avaient commencé mais n'avaient pu terminer ce cycle.

Que peut-on faire pour garantir que le plus grand nombre possible de jeunes quittent le système d'éducation avec les connaissances et les compétences minimales nécessaires à leur formation complémentaire et à leur employabilité?

Si l'on observe les niveaux d'éducation atteints par les jeunes en utilisant la classification de la CITE dans une perspective internationale, on peut constater, d'une part, l'évolution qui s'est opérée au cours de l'après-guerre et, d'autre part, les différences qui demeurent très marquées entre les systèmes d'éducation na-

Doit-on en conclure que, dans ces pays-là, le problème des BNQ va disparaître, ou cela indique-t-il tout simplement un plus haut degré d'intégration scolaire et d'hétérogénéité au premier niveau d'enseignement et de formation postobligatoires?

Aux États-Unis, pays qui a davantage d'expérience que les pays européens et dont l'enseignement secondaire intègre la quasi-totalité des jeunes (Trow, 1991), le problème du creusement des écarts de salaires entre les diplômés du secondaire et de l'enseignement supérieur fait l'objet d'un large débat. Dans les pays où près



de l'ensemble de la population d'un groupe d'âge est intégrée, au moins au début, au second cycle du secondaire, une proportion des élèves en échec scolaire peut être absorbée par le secondaire supérieur. Si nous considérons que le problème des BNQ concerne uniquement ceux qui n'ont jamais été inscrits dans le niveau postobligatoire, nous passerions sous silence les jeunes à problèmes dans les pays où pratiquement tous les jeunes au moins entreprennent un type de formation postobligatoire.

La réponse éducative à apporter aux problèmes des jeunes faiblement qualifiés ne saurait demeurer au niveau formel. Il convient de trouver les composantes essentielles d'une plate-forme minimale d'enseignement, ainsi que les méthodes d'apprentissage et d'enseignement nécessaires pour la mettre en œuvre, du moins progressivement. Il serait utile d'observer les pays qui possèdent une économie de services hautement développée et une structure professionnelle fondée sur le savoir, en Europe ou ailleurs. Les transformations technologiques et organisationnelles modifient les structures professionnelles et les qualifications requises.

L'économie a toujours recherché la fiabilité, une attitude positive et la volonté de s'investir dans le travail. Mais, à l'heure actuelle, les employeurs mettent l'accent sur des compétences supplémentaires, cognitives (*hard skills*) et sociales (*soft skills*), qui n'étaient pas exigées des postulants il y a de cela vingt ans. Dans une économie de services, il ne suffit pas de posséder des compétences cognitives; bien que celles-ci ne doivent pas être négligées, les qualités qui sont de plus en plus recherchées sont les compétences sociales et l'aptitude à communiquer. Les transformations technologiques et organisationnelles sont la cause principale des modifications de la demande de compétences et de la dégradation de la situation des BNQ sur le marché du travail. L'expérience des pays où la production technologique et les industries de services sont le plus hautement développées est déterminante dans la recherche d'une plate-forme minimale d'enseignement pour la future société fondée sur le savoir. L'évolution de la part de l'emploi réservée aux différentes catégories de BNQ est, dans une large mesure, le résultat

des mutations "intra-sectorielles" plutôt qu'"intersectorielles", "ce qui laisse penser que les changements techniques sont un moteur important de la baisse de la demande de travailleurs peu qualifiés" (Steedman, op. cit.).

À la fin des années 80, par exemple, de nombreux jeunes Autrichiens qui n'avaient pas achevé avec succès le premier cycle de l'enseignement secondaire pouvaient être intégrés sans problèmes dans le système d'apprentissage et avaient la possibilité d'acquérir à la fois une formation professionnelle et des compétences sociales dans le cadre du système dual. Au cours des dernières années, les employeurs ont commencé à exiger de plus en plus des apprentis des qualifications d'entrée relatives aux compétences cognitives et sociales. Les qualifications professionnelles requises et les parcours éducatifs se sont modifiés et ont créé une nouvelle situation après l'enseignement obligatoire et au cours de la transition entre l'école et la vie active en raison de la diversité des parcours d'enseignement et de formation initiale (Lassnigg et Schneeberger, 1997).

Deux chercheurs américains spécialistes de l'éducation, R. Murnane, de Harvard, et F. Levy, du Massachusetts Institute of Technology, ont produit une contribution très intéressante au problème de l'échec scolaire et de l'évolution des compétences requises. Ils ont fondé leur étude sur les données concernant les compétences requises à l'heure actuelle pour trouver un emploi, par exemple dans une usine moderne de construction automobile. Les résultats obtenus par les jeunes de 17 ans aux tests auxquels ils ont été soumis font apparaître que près de la moitié d'entre eux n'ont pas une formation suffisante pour ce type d'emploi de niveau intermédiaire.

Les deux chercheurs ne se sont pas contentés d'analyser le déficit de compétences; ils ont également examiné les compétences de base qui seront exigées dans l'avenir et ont défini les "nouvelles compétences de base" à partir d'études de cas effectuées dans des entreprises. Leurs résultats concernant les compétences de base qui sont exigées à l'heure actuelle et qui le seront dans l'avenir ont également d'importantes implications pour le

"Les transformations technologiques et organisationnelles sont la cause principale des modifications de la demande de compétences et de la dégradation de la situation des BNQ sur le marché du travail. (...) À la fin des années 80, (...) de nombreux jeunes Autrichiens qui n'avaient pas achevé avec succès le premier cycle de l'enseignement secondaire pouvaient être intégrés sans problèmes dans le système d'apprentissage (...) Au cours des dernières années, les employeurs ont commencé à exiger de plus en plus des apprentis des qualifications d'entrée relatives aux compétences cognitives et sociales."



débat européen portant sur la définition d'une plate-forme minimale d'enseignement (Murnane et Levy, 1996).

À partir des études de cas qu'ils ont réalisées, Murnane et Levy font apparaître que, pour obtenir un emploi de niveau intermédiaire, un individu doit posséder les aptitudes suivantes, qu'ils qualifient de "nouvelles compétences de base":

- lire à un niveau correspondant au moins à la fin du premier cycle du secondaire;
- pratiquer les mathématiques à un niveau correspondant au moins à la fin du premier cycle du secondaire;
- résoudre des problèmes semi-construits où les hypothèses doivent être formulées et vérifiées;
- travailler en équipe avec des personnes issues de différents milieux socio-culturels;
- communiquer efficacement, tant oralement que par écrit;
- utiliser des ordinateurs personnels pour effectuer des tâches simples, telles que le traitement de texte.

Les conclusions de Murnane et Levy, fondées sur des entretiens d'experts dans les entreprises, présentent un caractère hautement pertinent pour la définition d'une plate-forme minimale d'enseignement. En outre, du point de vue de la sociologie de la connaissance, on peut suggérer que des structures et des problèmes sociaux similaires entraînent des problèmes similaires dans les systèmes d'éducation et, partant, dans le domaine de recherche concerné.

Pour les pays non anglophones, il conviendrait d'ajouter une compétence minimale supplémentaire que les jeunes doivent posséder pour satisfaire aux nombreuses exigences professionnelles imposées par notre économie de services basée sur la technologie: l'aptitude à comprendre et à lire l'anglais de base.

La maîtrise de l'anglais de base peut être requise pour la consultation de manuels techniques, pour une mission dans un

pays étranger sur un site d'installation ou de construction, ou dans le tourisme et le commerce de détail. Il est important de noter que ces qualifications sont exigées dans de nombreux domaines professionnels au niveau des travailleurs qualifiés et pas seulement dans les niveaux plus élevés. C'est la raison pour laquelle, dans les années 90, des cours d'"anglais spécialisé" ont été introduits dans les programmes des établissements autrichiens d'enseignement à temps partiel pour les apprentis.

Certains penseront que tous les éléments mentionnés ci-dessus sont d'un niveau insuffisant pour constituer une plate-forme minimale d'enseignement, d'autres qu'ils dépassent le niveau d'une telle plate-forme. Mais ils soulignent la nécessité de posséder à la fois des compétences cognitives (telles que les mathématiques ou l'écriture) et des compétences sociales, notamment en communication et comportement social. On pourrait dire que les compétences minimales examinées par Murnane et Levy sont d'un niveau trop élevé pour pouvoir être acquises dans le cadre de la scolarité obligatoire ou dans le système d'éducation en général. Cela signifie que certaines mesures doivent être prises pour garantir un taux élevé d'obtention des compétences de base et, au plan social, une intégration large des jeunes dans un enseignement ou une formation de niveau secondaire supérieur.

Premièrement, la scolarité postobligatoire doit être structurée et échelonnée en fonction de compétences cognitives et sociales définies, y compris en termes de plate-forme minimale d'enseignement. Les jeunes défavorisés doivent pouvoir bénéficier de plus de temps et d'une éducation supplémentaire/spéciale, afin de parvenir à une plate-forme minimale de connaissances qui constituera le niveau de base de leur vie de travailleur et d'apprenant. Deuxièmement, il est nécessaire de mettre à profit les possibilités d'apprentissage offertes par le système dual ou par les modèles de formation en alternance pour accroître la motivation et il est également vital d'apprendre à partir des expériences concrètes. Certains de ces jeunes défavorisés peuvent apprendre autant que la majorité des autres dans les filières de formation et d'enseignement pro-

2) Le préapprentissage (*Vorlehre*) est l'une des mesures introduites dans le cadre du Plan national d'action pour l'emploi mis en œuvre à partir des lignes directrices pour l'emploi de la Commission européenne. Cette initiative repose sur le concept selon lequel il convient d'éviter toute forme de "stigmatisation" des jeunes qui participent au programme. Dès lors, celui-ci est directement lié au programme d'apprentissage standard: ceux qui n'auront pas acquis les qualifications suffisantes à l'issue des deux années pourront continuer leur formation dans le cadre du programme standard, les autres se verront délivrer un certificat attestant les qualifications acquises. Voir à ce sujet Piskaty Georg, "Die Vorlehre – ein Bildungsangebot für 'low-achievers'", in *Mitteilungen des Instituts für Bildungsforschung der Wirtschaft*, 10/1998, p. 9.



fessionnels, si on leur donne davantage de temps pour assimiler le contenu du même programme.

Prenons un exemple emprunté à l'Autriche: les contrats spéciaux de "pré-apprentissage" pour les jeunes en situation d'échec scolaire qui ne peuvent trouver une place de formation normale. Ils ont la possibilité de suivre la même formation que les autres apprentis au cours de la première année, mais on leur offre la possibilité d'assimiler en deux ans le contenu du programme que les autres apprentis assimilent en un an. Le facteur temps ne doit pas être sous-estimé. Il convient de définir clairement les niveaux d'apprentissage, mais aussi de garantir une plus grande flexibilité dans les périodes nécessaires à chaque individu pour atteindre les divers niveaux.

Il ne suffit pas d'offrir des parcours éducatifs postobligatoires ouverts à tous et un haut degré de perméabilité formelle (non substantielle!). Il faut également avoir une offre spécialement adaptée aux individus qui ont des problèmes particuliers et à ceux qui ont besoin de plus de temps et d'aide, ainsi que de structures d'enseignement spécial, afin d'atteindre le niveau minimal de compétences décrit ci-dessus. Il est important d'offrir un enseignement et une formation qui comportent une grande diversité dans les possibilités d'apprentissage et qui permettent d'apprendre à des rythmes et en des lieux variés.

Conclusions

Il faut prendre en compte au moins trois aspects fondamentaux afin d'apporter une assistance aux BNQ, d'offrir à tous les individus la possibilité de parvenir à une plate-forme minimale d'enseignement et d'assurer un support approprié pour une large intégration sociale dans des filières variées d'enseignement et de formation du secondaire supérieur:

□ adopter une approche modeste et progressive des compétences cognitives en tant que composantes de la plate-forme minimale d'enseignement que nous souhaitons concevoir. Dans le cas contraire, au lieu de faire de l'éducation un mécanisme d'intégration sociale et de dévelop-

pement personnel, nous en ferions un mécanisme d'exclusion pour ceux qui sont "à risque" dans la transition entre la scolarité obligatoire et la vie active;

□ tirer parti de l'expérience sur le lieu de travail, de l'apprentissage et de la motivation à apprendre par tous les moyens novateurs dont nous disposons, non seulement pour former aux compétences techniques, bien que cela soit extrêmement important, mais aussi pour améliorer les compétences "plus sociales". Dans notre société de services, les compétences sociales sont devenues, dans de nombreux secteurs de la vie professionnelle et personnelle, des compétences déterminantes qui prennent un aspect de plus en plus concret. Les compétences sociales peuvent être améliorées dans des conditions favorables, mais elles ne peuvent être enseignées comme les mathématiques ou la géographie. Elles ne peuvent qu'être encouragées. Cet aspect doit être pris en compte dans la conception des programmes destinés à permettre aux jeunes faiblement qualifiés de parvenir à une plate-forme minimale d'enseignement avant ou durant un programme de formation professionnelle initiale;

□ prendre en compte les différents rythmes d'apprentissage et en tirer les conclusions pédagogiques qui en découlent. Certains jeunes ont besoin de plus de temps que les autres pour parvenir à un certain niveau de compétences.

Les différences dans les rythmes d'apprentissage n'entraînent pas à terme un nivellement par le bas des résultats de la formation et de l'enseignement professionnels. Cela signifie, dans de nombreux cas, que certains jeunes ont besoin de plus de temps, de patience et de compréhension pour acquérir le même niveau de compétences. Dès lors, il est nécessaire de définir clairement des niveaux qui permettent l'acquisition progressive de ces compétences. Le niveau de base, qui englobe les compétences transversales, devrait constituer la plate-forme minimale d'enseignement. Les différences dans les rythmes d'apprentissage et les mesures de soutien spécial n'ont rien à voir avec un nivellement par le bas de l'enseignement, de la formation et des compétences. L'établissement de normes claires est une condition préalable essentielle à nos efforts

"Il ne suffit pas d'offrir des parcours éducatifs post-obligatoires ouverts à tous et un haut degré de perméabilité formelle (non substantielle!). Il faut également avoir une offre spécialement adaptée aux individus qui ont des problèmes particuliers et à ceux qui ont besoin de plus de temps et d'aide, ainsi que de structures d'enseignement spécial, afin d'atteindre le niveau minimal de compétences décrit ci-dessus."

"Les différences dans les rythmes d'apprentissage n'entraînent pas à terme un nivellement par le bas des résultats de la formation et de l'enseignement professionnels. Cela signifie, dans de nombreux cas, que certains jeunes ont besoin de plus de temps, de patience et de compréhension pour acquérir le même niveau de compétences."



en vue d'intégrer les jeunes faiblement qualifiés et à risque dans la transition entre la scolarité obligatoire et la vie active.

Il serait erroné d'affirmer que tout individu peut apprendre n'importe quoi si on lui accorde davantage de temps. Il existe toujours des obstacles et des limites à l'ap-

prentissage, mais si l'on veut permettre à autant d'individus que possible de parvenir à une plate-forme minimale d'enseignement, il faut surmonter divers obstacles (d'ordre social, émotionnel, cognitif) en accordant aux jeunes plus de temps pour apprendre et en leur offrant une aide spéciale.

Bibliographie

Murmane R. J. et Levy F. (1996), *Teaching the new basic skills*, New York, The Free Press, p. 31 et suiv.

Steedman H. (1998), "Low skills - How the supply is changing across Europe", Cedefop, contribution à l'ouvrage de référence du Cedefop intitulé *European trends in occupations and qualifications*, à paraître, p. 1

Lassnigg L. et Schneeberger A. (1997), *Transition from initial education to working life*. OECD-

Country background report: Austria, rapport de recherche demandé par le ministère fédéral de l'Éducation et des Affaires culturelles, Vienne, juillet 1997, p. 10 et suiv., p. 18 et suiv.

Trow M. (1997), "The exceptionalism of American higher education", in Martin Trow et Thorsten Nybom (dir.), *University and society. Essays on the social role of research and higher education*, Jessica Kingsley Publishers, Londres et Philadelphie, 1991, 2^e édition, p. 160



Parvenir à une plate- forme minimale d'en- seignement pour tous – Questions cruciales pour les stratégies et les options politiques

Introduction

L'Europe est placée devant un défi d'envergure, dans la mesure où elle doit s'adapter à l'expansion progressive de l'économie de la connaissance tout en étant en proie à une accumulation persistante de main-d'œuvre faiblement qualifiée. Définir une plate-forme minimale d'enseignement pour tous est une mesure indispensable mais nullement suffisante. La résistance de notre tissu institutionnel sera testée par notre capacité de mettre en oeuvre des stratégies et des politiques efficaces pour résoudre ce problème; notre allégeance commune à un patrimoine de valeurs et d'engagements sociaux sera également mise à l'épreuve. Cet article vise à dégager certaines des lignes directrices de ces stratégies et politiques. Quatre groupes cibles principaux seront examinés, puis nous analyserons les conséquences possibles pour les priorités générales en matière d'éducation. L'article abordera ensuite l'aspect philosophique et certains principes directeurs d'une nouvelle priorité d'apprentissage et présentera un profil de valeurs européennes incontournables. Le concept directeur d'éducation et formation tout au long de la vie lié à une approche axée sur la notion de la connaissance en tant que facteur d'intégration, ou connaissance "inclusive" sera également examiné. Enfin, l'article traitera du défi d'un nouveau contrat social pour l'Europe: l'équilibre entre droits et obligations et la manière dont l'éducation et la formation pourraient

être dispensées dans une Union européenne basée sur la connaissance et exempte de discrimination.

Identifier les différents groupes cibles

Lorsque l'on aborde les questions entourant les personnes faiblement qualifiées, il est important de bien identifier les divers groupes cibles potentiels.

Chaque groupe présente des besoins spécifiques liés à son histoire et à sa situation. Dès lors, les politiques proposées sont soumises à des pressions croissantes de modification, afin de les adapter aux exigences des divers groupes.

Nous adopterons une typologie de quatre groupes cibles classées en deux larges catégories. Plus la prévention constitue une priorité politique, moins les mesures correctives sont nécessaires. La diversité des besoins exige un cadre politique adapté, comme le montre le tableau 1.

La meilleure formule politique pour chaque situation exige une évaluation minutieuse des conditions environnantes. En fait, la situation est souvent aggravée par les contraintes institutionnelles ou les barrières sociétales, qui exigent des stratégies différentes, adaptées à chacun des contextes spécifiques.



Roberto Carneiro

Centro de Estudos dos Povos e Culturas de Expressão Portuguesa, Universidade católica Portuguesa, Lisbonne

débat

Définir une plate-forme minimale d'enseignement pour tous est une mesure indispensable mais nullement suffisante. La résistance de notre tissu institutionnel sera testée par notre capacité de mettre en oeuvre des stratégies et des politiques efficaces pour résoudre ce problème; notre allégeance commune à un patrimoine de valeurs et d'engagements sociaux sera également mise à l'épreuve.



Une typologie simple des groupes cibles

Tableau 1

| Cible | Prévention | | Correction | |
|------------------------------|---|---|--|--|
| | | Enfants à haut risque | Actifs employés faiblement qualifiés | Échec scolaire |
| Politiques (exemples) | Éducation de la prime enfance Mesures de discrimination positive | Formation au poste de travail Apprentissage assisté par le faire | Éducation de la deuxième chance Formation professionnelle | Activités de reconversion Programmes de réinsertion professionnelle |

“(…) les systèmes européens sont encore confrontés à une sous-classe de 20% à 25% d'apprenants qui sont tout simplement en situation d'échec, soit parce qu'ils sont déscolarisés précoces, soit parce qu'ils sont incapables d'atteindre les niveaux d'éducation prescrits.”

Par exemple, les stratégies axées sur l'école peuvent être affaiblies, voire entravées, par la qualité irrégulière de l'offre, qui accorde une importance particulière aux niveaux de la scolarité de base ou obligatoire. De même, l'incertitude entourant l'investissement des entreprises dans la formation générale, ou la réticence des personnes faiblement qualifiées à participer aux activités de formation, doivent être prises en compte dans la conception de mesures correctives. Dans une optique différente, les risques élevés liés aux transitions – au sein du système scolaire, entre l'école et la vie active ou entre différents emplois – constituent un facteur important déterminant l'efficacité des politiques publiques.

Somme toute, la définition globale du problème – les bas niveaux de qualifications – recèle un ensemble complexe de questions non résolues. La question clé est de savoir si les politiques publiques sont à même de faire face à un vaste éventail de situations et de se départir d'un contexte de normalisation et d'approches uniformisées au niveau national.

Cibler l'éducation sur ce qui est réellement important

Une stratégie éducative visionnaire se doit d'aborder la question complexe de l'éducation de base d'une manière différente.

Les politiques actuelles des pays industrialisés se sont avérées impuissantes à résoudre les difficultés d'intégration que connaissent les segments inférieurs de la société. Les pays européens sont fiers des

vertus de l'éducation de base pour tous; y renoncer serait considéré ni plus ni moins comme une hérésie. Cependant, les systèmes européens sont encore confrontés à une sous-classe de 20% à 25% d'apprenants qui sont tout simplement en situation d'échec, soit parce qu'ils sont déscolarisés précoces, soit parce qu'ils sont incapables d'atteindre les niveaux d'éducation prescrits.

Sans entrer dans le détail des conclusions, les travaux de recherche sur les personnes faiblement qualifiées confirment en général une intuition fondamentale: les priorités politiques destinées à résoudre le problème des individus faiblement qualifiés dans nos économies exigeront inévitablement des mesures visant à réduire l'offre nette de faibles qualifications.

Cette simple conclusion a pour corollaire la pression exercée sur nos politiques éducatives nationales. L'un des principaux efforts à déployer pour résoudre ce problème consiste à investir davantage dans les niveaux supérieurs de la scolarité obligatoire et plaide en faveur d'une augmentation de l'allocation correspondante de ressources nécessaires. C'est sur ce point que se situe un segment critique, où l'offre d'une “éducation appropriée” n'est pas à la hauteur de la demande, ce qui révèle un grave échec du marché et met l'accent sur la nécessité de mettre en oeuvre des politiques publiques rationalisées. De plus, l'investissement dans une éducation de base de qualité s'accompagne de rendements économiques non négligeables, source de prospérité pour un plus grand nombre de citoyens. Finalement, on peut aussi espérer des avantages sociaux significatifs induits par les retombées liées à la réduction des prestations sociales et



à la minimalisation des coûts sociaux qu'elles représentent.

L'amélioration qualitative de la formation de base relèvera les niveaux atteints par le groupe cible et posera les fondations générales nécessaires pour un perfectionnement des compétences tout au long de la vie. De plus, les travaux de recherche effectués révèlent que, si les individus appartenant à des groupes sociaux défavorisés achèvent avec succès une éducation de base, ils manifesteront davantage d'intérêt pour se perfectionner, ce qui augmentera la demande d'enseignement du second cycle du secondaire ou de formation professionnelle de niveau post-obligatoire.

Unicité de l'être humain - multiplicité des développements humains

Parvenir à une plate-forme minimale d'enseignement pour tous place les institutions des pays européens devant un défi d'envergure.

L'envergure de ce défi est encore accentuée par l'héritage séculaire constitué par le "modèle social européen" et le *corpus* de valeurs humanistes qui en constitue les fondements.

L'Europe est le berceau de concepts déterminant précisément la place et le rôle de l'être humain dans la société, qui gravitent invariablement autour des définitions successives de chaque être humain particulier et de sa relation critique à l'environnement. La capacité de s'interroger sur ce sort commun est générative, en ce sens qu'elle induit un état de conscience qui caractérise les sociétés d'un ordre supérieur.

Une plate-forme minimale d'enseignement n'est pas seulement un objectif technique, de même qu'elle ne peut être perçue comme le résultat d'un simple algorithme propre à l'éducation. Elle concerne tous les aspects de la condition humaine et exige que nous mobilisions pleinement tous les aspects de notre humanité commune qui aspirent à l'élévation et à l'accomplissement.

Compte tenu de l'unicité de la condition humaine que recèle l'infinie diversité de l'humanité, nous pourrions évoquer di-

vers types d'hommes – s'opposant ou se complétant – qui illustrent la progression des sociétés et l'émergence concomitante des cultures (Carneiro, 1998):

- *homo faber*, qui s'est distingué dans les cultures d'outils;
- *homo socialis*, qui a développé des cultures de relations de groupes;
- *homo mediaticus*, qui a élargi les cultures de communication et de médiation;
- *homo ludens*, qui a montré une préférence pour les cultures de loisir;
- *homo economicus*, qui s'est concentré sur les cultures d'appropriation et d'accumulation;
- *homo conectus* – le dernier mutant-, expert en cultures de réseaux.

Nous pourrions étendre cette analyse à l'infini. Cependant, la mosaïque finale est faite d'hybrides plutôt que de pures races, dans la mesure où chaque être humain est une somme complexe des différents types que l'on peut collationner dans une telle taxinomie.

La question fondamentale est de savoir si ces développements, pour intéressants qu'ils soient, contribuent au progrès réel de l'*homo sapiens*, l'échelon le plus doté de raison d'une espèce destinée à contempler l'univers et à en dériver des cultures d'interprétation.

Une plate-forme minimale d'enseignement est le seuil – traduit en connaissance et en compréhension fondamentale de l'humanité – qui ouvre la voie à une quête personnelle du sens. Ce seuil englobe certes l'employabilité, mais également la capacité de s'interroger sur le sens de son existence et de tirer toutes les conséquences radicales qui découlent de la prise de conscience, a priori simple, que nul ne vit en vase clos: apprendre à vivre ensemble, apprendre à apprendre ensemble et apprendre à progresser ensemble sont des concepts étroitement liés sur le parcours qui va des valeurs fondamentales de solidarité et de partage à un engagement ferme de liberté et d'excellence.

L'éducation est la voie de l'affirmation de la personne humaine, surtout dans un contexte d'incertitude et de mutation. Une approche globale des besoins en termes de progrès humain nécessite un dépassement du concept linéaire – unidimen-

“Une plate-forme minimale d'enseignement n'est pas seulement un objectif technique, de même qu'elle ne peut être perçue comme le résultat d'un simple algorithme propre à l'éducation. Elle concerne tous les aspects de la condition humaine et exige que nous mobilisions pleinement tous les aspects de notre humanité commune qui aspirent à l'élévation et à l'accomplissement.”



Tableau 2

Développement et apprentissage: 4 + 4 piliers

Les quatre piliers du développement

Individus qualifiés
Institutions de la connaissance
Réseaux de la connaissance
Infrastructures d'information

Les quatre piliers de l'apprentissage

Apprendre à être
Apprendre à connaître
Apprendre à faire
Apprendre à vivre ensemble

sionnel – de perfectionnement des compétences. Il est vrai que, du point de vue économique, la société exige en permanence que l'on favorise le développement professionnel et l'employabilité durable. Mais deux autres catégories de développement méritent des efforts adéquats en termes d'offre d'éducation: le développement personnel et culturel et le développement social et communautaire.

Si les atouts personnels et culturels renforcent le sens et la genèse de la personne humaine, le développement social et communautaire est lié à la quête fondamentale d'une citoyenneté active dans nos sociétés modernes complexes. La formation du capital social, loin d'être négligeable, pose les bases de la cohésion sociale et de la confiance – éléments indispensables des sociétés dynamiques –, offrant ainsi le cadre dans lequel le développement durable devient possible et les communautés qui ont déjà atteint un stade de maturité peuvent continuer de prospérer.

Profil des valeurs européennes

Les considérations ci-dessus ouvrent la voie à diverses préoccupations concernant la préservation de notre patrimoine européen commun.

Si l'on veut préparer les citoyens, actuels ou futurs, à la tâche de participer à la consolidation et au développement de l'Europe, il devient de plus en plus manifeste que les questions liées à l'employabilité sont indissociables du profil de valeurs que nous partageons en tant que communauté.

Pour apprendre à vivre ensemble, nous devons partager une vision et un sentiment d'appartenance. Au cours des siècles,

les Européens ont su affirmer et proposer au monde un ensemble de valeurs qui s'est développé pour devenir ce que le jargon politique a peu à peu défini comme "le monde occidental". Parmi les éléments de cet ensemble de règles, on peut citer notamment:

- les droits de l'homme et la valeur suprême de la dignité humaine;
- la responsabilité personnelle, les libertés fondamentales et les règles de la démocratie;
- la paix et le refus de la violence en tant que moyen;
- le respect d'autrui et l'esprit de solidarité;
- le développement équitable;
- l'égalité des chances;
- les principes de pensée rationnelle;
- l'éthique de l'évidence et de la preuve en tant que base de raisonnement scientifique;
- la protection des écosystèmes.

L'Europe doit lutter pour préserver ces valeurs afin d'être à la hauteur de ses devoirs internationaux historiques et de jouer son rôle en conséquence. Pendant des siècles, l'Europe a été l'une des principales sources de richesses spirituelles de l'humanité. La transition d'une société industrielle à une société basée sur la connaissance implique une multitude de transformations tant dans le paradigme de développement que dans les stratégies d'apprentissage à adopter. Les quatre piliers du développement (Banque mondiale, 1998) et de l'apprentissage moderne (Unesco, 1996) peuvent être esquissés comme le montre le tableau 2.

Apprendre à être apparaît comme une priorité permanente. Ce pilier est lié à la construction durable de l'identité – personnelle ou collective – et à la formation du soi. Le processus apprenant concerné implique un voyage intérieur de toute la vie qui conduit à la maturité et à l'autodétermination.

Apprendre à connaître appartient au domaine du progrès scientifique et de l'innovation technologique. De plus, ce principe procède du besoin urgent de réagir à de nouvelles sources d'information, à la variété du contenu multimédia, aux nouveaux modes d'apprentissage dans une société maillée et à l'importance crois-



sante des travailleurs dotés de connaissances spécialisées. En d'autres termes, ce principe exploite pleinement une approche multisectorielle qui communique le plaisir d'apprendre à tous les stades de la vie.

Apprendre à faire pose les fondements d'une passerelle entre connaissance et compétences, apprentissage et compétences professionnelles, connaissance passive et active, connaissance codifiée et tacite, psychologie et sociologie de l'apprentissage. Cette proposition attire l'attention des praticiens de l'éducation et des décideurs politiques sur la nécessité de pousser plus loin l'expérimentation de modèles alternatifs combinant des périodes d'apprentissage présentiel formel avec l'expérience professionnelle. Apprendre en faisant et faire en apprenant constitue la formule clé pour acquérir les compétences les plus recherchées en matière de résolution de problèmes qui sont indispensables pour relever les défis liés à l'incertitude et à la nature évolutive du travail.

Enfin, apprendre à vivre ensemble constitue un défi extraordinaire. Ce pilier concerne l'établissement de seuils de cohésion, en l'absence desquels les communautés ne sont pas viables et le développement ne peut s'opérer. Il doit déboucher sur la construction de valeurs fondamentales qui permettront au citoyen de vivre au sein d'espaces multiculturels. À terme, il prépare le terrain pour une culture de la paix.

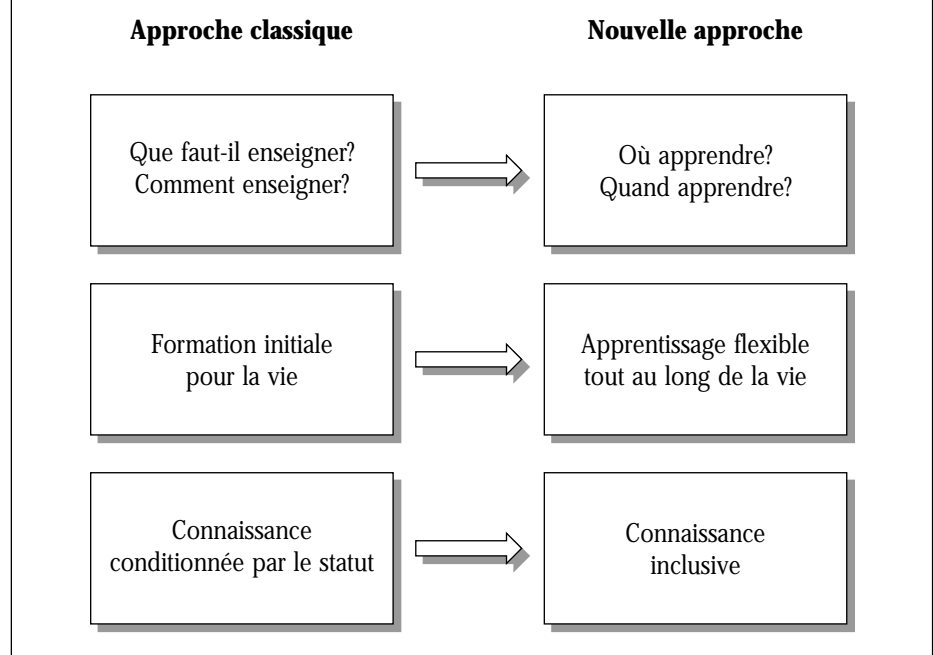
L'éducation permanente et la voie de la connaissance inclusive

Une plate-forme minimale d'enseignement ouverte à tous présuppose un système de connaissance dont l'accès est inclusif. Une telle définition s'oppose à l'approche traditionnelle, qui faisait de l'éducation et de la formation une source de multiples exclusions et comportait des processus sélectifs vis-à-vis de l'activité économique.

La société de l'information porte en elle la potentialité de dépasser ces processus sélectifs typiques de l'organisation industrielle. Mais elle renferme également la potentialité de creuser les disparités basées sur les inégalités de répartition des connaissances dans toute société donnée.

La voie de la connaissance inclusive

Tableau 3



La voie de la connaissance inclusive est pavée de difficultés. Elle doit tirer parti des extraordinaires possibilités offertes par les nouvelles technologies de l'information et de la communication (TIC), à la fois pour inverser une tradition de stratification sociale et pour apprendre à lutter efficacement contre des forces qui reproduisent la pauvreté d'une génération à l'autre. Pour mettre en oeuvre une société de la connaissance, nous devons prendre en compte les facteurs qui prédisposent à l'exclusion dans nos communautés: appartenance à une minorité ethnique, vie dans les quartiers défavorisés ou absence de domicile fixe, origine sociale pauvre, familles monoparentales, échec scolaire répété, et tant d'autres carences plus familiales.

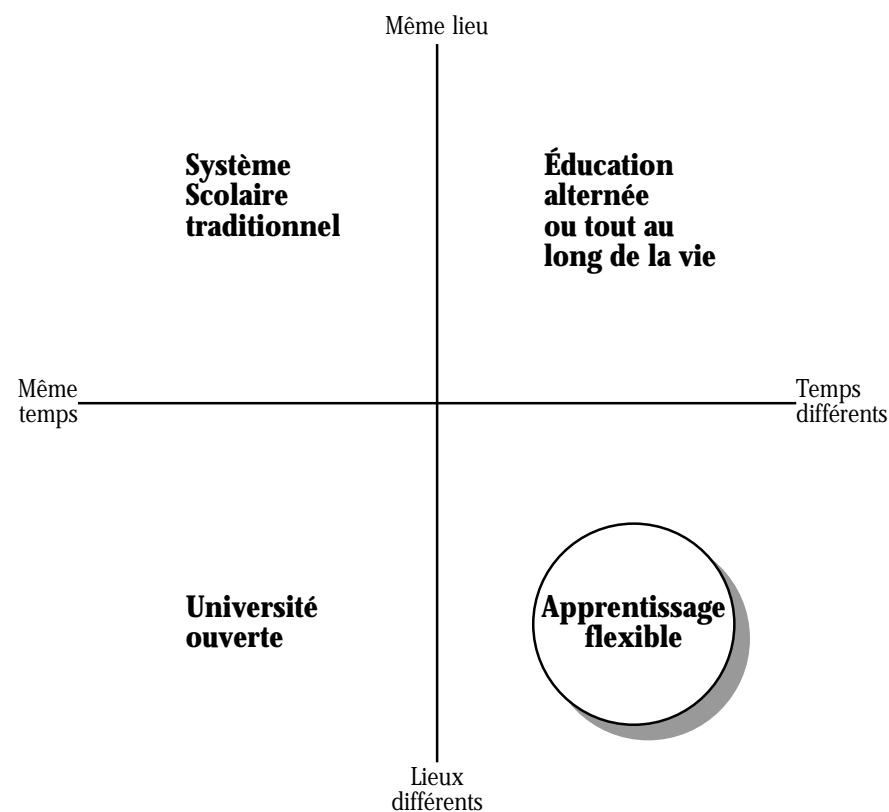
Le contraste entre l'approche classique et une nouvelle approche des stratégies d'apprentissage est présenté au tableau 3.

Une nouvelle stratégie qui s'inspire de la notion de savoir inclusif favorise le développement d'une communauté d'apprenants. Une société dont la force motrice est le désir d'apprendre tout au long de la vie doit concevoir ses politiques en tenant compte de six principes directeurs:

“Une plate-forme minimale d'enseignement ouverte à tous présuppose un système de connaissance dont l'accès est inclusif. Une telle définition s'oppose à l'approche traditionnelle, qui faisait de l'éducation et de la formation une source de multiples exclusions et comportait des processus sélectifs vis-à-vis de l'activité économique.”



Tableau 4 Systèmes traditionnels et flexibles d'offre d'enseignement et de formation



obligatoire pourrait contribuer de manière décisive à passer d'un paradigme d'offre d'enseignement à un paradigme de demande d'apprentissage. Deuxièmement, placer les enseignants et les éducateurs au centre des nouvelles possibilités d'apprentissage pourrait inverser la longue tradition d'inertie qui a cours dans les établissements éducatifs et donner une impulsion nouvelle aux politiques d'éducation et de formation tout au long de la vie. Troisièmement, un système dual combinant les forces des entreprises et des établissements éducatifs pourrait contribuer à minimiser le "déficit de confiance" entre employeurs et centres de formation, ce qui permettrait d'exploiter au maximum les possibilités offertes par les projets de coopération et les programmes de formation mis en place dans les entreprises.

Ces partenariats sociétaux pour l'apprentissage offrent potentiellement de multiples avantages. En fait, la responsabilité de garantir de larges perspectives d'accès à la connaissance et une progression dans l'apprentissage n'incombe plus à un seul segment de la société. L'un des domaines où la coopération s'impose est celui du problème complexe des compétences non formelles et de leur mode d'acquisition. En effet, le capital immatériel de nos économies s'élargit en permanence par suite des multiples voies d'accès aux connaissances, tels que l'apprentissage par le faire, l'accumulation d'expériences, l'acquisition de savoirs tacites, la recherche sur Internet, les pratiques de transmission obliques, l'auto-apprentissage, l'apprentissage par la mobilité, l'apprentissage non formel, etc.

Dans nos environnements très marqués par la concurrence, on ne saurait ignorer les effets de l'apprentissage non formel, de même qu'on ne peut sous-estimer la contribution de ce dernier au développement durable des économies européennes. Découvrir des méthodes novatrices pour reconnaître, mesurer, accréditer et certifier ce type de connaissances et de compétences est une urgence, voire une question de survie. De plus, si nous pensons que notre société duale – qui résulte dans une large mesure d'écarts éducatifs considérables entre les générations – mérite un secours d'urgence, cette tâche doit être assumée conjointement par les entreprises, les établissements éducatifs,

“Dans nos environnements très marqués par la concurrence, on ne saurait ignorer les effets de l'apprentissage non formel, de même qu'on ne peut sous-estimer la contribution de ce dernier au développement durable des économies européennes. Découvrir des méthodes novatrices pour reconnaître, mesurer, accréditer et certifier ce type de connaissances et de compétences est une urgence, voire une question de survie.”

- assurer la diversité des parcours d'apprentissage;
- garantir que tous les membres de la communauté aient la possibilité d'apprendre tout au long de la vie;
- encourager la participation de la communauté à la conception et à l'offre d'apprentissage;
- mettre en oeuvre des mesures permettant de remédier au non-apprentissage et à la déqualification;
- ajouter une dimension sociale à la production et à la diffusion des connaissances;
- compenser les inégalités dans la répartition de l'intelligence.

Ces politiques découlent d'une approche totalement différente du système éducatif et du rôle de ses acteurs principaux. Trois illustrations simples permettront de mieux comprendre l'envergure des transformations institutionnelles qui s'imposent. Premièrement, l'introduction d'un droit à l'apprentissage après la scolarité



les associations d'employeurs et les syndicats.

Les mutations qui interviennent dans la société impliquent une modification d'égale envergure des paradigmes d'apprentissage et d'enseignement.

Cette transition entre les modes traditionnels d'offre, dictés par les besoins des marchés statiques, et un contexte de marchés à géométrie variable, libérés du modèle industriel des "poids lourds" qu'étaient les établissements formels, est présentée schématiquement au tableau 4.

Les systèmes d'apprentissage flexibles remplaceront progressivement les modes formels désormais dépassés d'enseignement et de formation basés sur les concepts d'offre en temps ou lieu uniques. Les systèmes flexibles d'accès au savoir exploiteront pleinement les possibilités offertes par les nouvelles technologies de l'information et de la communication et permettront aux apprenants de choisir librement le lieu et le temps le plus appropriés pour exercer leurs activités d'apprentissage permanent (Carneiro, op. cit., 1998).

La transmission de la connaissance n'est plus l'apanage des établissements formels. Platon, il y a de cela vingt-cinq siècles, a eu la prémonition parfaite de l'importance de disposer d'une multiplicité de méthodes de savoir. L'*épisthème* était la méthode de connaissance scientifique, tandis que la *technè* était l'acquisition de connaissances techniques. La *dianoai* englobait quant à elle tous les processus cognitifs concernés. Cependant, la somme des connaissances pratiques acquises grâce à l'expérience occupait une place aussi importante dans la philosophie cognitive de Platon: *métis* était le nom qu'il attribuait à cette base de connaissances, anticipant dans une large mesure les théories complexes qui entourent actuellement les concepts de savoirs tacites et d'intelligence abstraite.

Les politiques en faveur de la formation naturelle de la sagesse par l'expérience auront de plus en plus besoin d'établissements axés sur la *métis*, c'est-à-dire d'établissements qui accordent la priorité à l'acquisition de compétences par la pratique en situation réelle. L'offre d'une expérience solide et plurielle, efficace

dans les conditions les plus extrêmes, demeure limitée. Il est quelque peu tragique que les connaissances académiques soient si souvent marquées par un mépris des constructions sociales tacites qui se transmettent de génération en génération par la simple observation, par le tutorat, par la pratique et par les conseils informels.

Un nouveau contrat social pour l'Europe

L'Europe a toujours associé le développement et la prospérité de la communauté à une forme de contrat social. Les questions cruciales concernant la voie de l'avenir pour l'Europe ou, en d'autres termes, notre modèle social prédominant, ne sont que les variantes d'une même problématique portant sur la base contractuelle de notre société et sur les règles définies pour harmoniser les intérêts légitimes de l'état, de la société et du citoyen¹.

Le contrat social est avant tout un contrat tacite, accepté par toutes les parties concernées. Le contrat social d'après-guerre, qui s'est maintenu avec succès pendant plus de 50 ans, est désormais dans un état avancé de caducité. Cette phase terminale devient apparente dans un certain nombre d'hypothèses, également périmées: stabilité de l'emploi et plein emploi, prestations de l'état-providence, mécanismes de croissance économique illimitée, confiance absolue dans le pouvoir démocratique, séparation stricte entre les pouvoirs constitutionnels.

Il ne fait guère de doute désormais qu'à moins de nouveaux efforts concertés pour produire une forme différente de contrat social, au service de la société complexe de l'information et conçu pour tirer le meilleur parti des enjeux de l'apprentissage, nos sociétés se heurteront à des difficultés croissantes. Dans cette nouvelle approche contractuelle, l'économie continuera de jouer un rôle important; cependant, il s'agit là d'un facteur qui n'est ni unique ni primordial. Les normes permettant aux individus de vivre pleinement leur vie de citoyen, reposant sur un équilibre entre droits et obligations, feront de plus en plus appel à des valeurs telles que la justice, l'équité et la solidarité dans nos ordres tant nationaux qu'internationaux.

“Le contrat social d'après-guerre, qui s'est maintenu avec succès pendant plus de 50 ans, est désormais dans un état avancé de caducité. (...) à moins de nouveaux efforts concertés pour produire une forme différente de contrat social, au service de la société complexe de l'information et conçu pour tirer le meilleur parti des enjeux de l'apprentissage, nos sociétés se heurteront à des difficultés croissantes. Dans cette nouvelle approche contractuelle, l'économie continuera de jouer un rôle important; cependant, il s'agit là d'un facteur qui n'est ni unique ni primordial.”

1) Pour un essai abrégé mais très instructif concernant les traditions de la cité libre et les origines de notre contrat social, voir Skinner, Q., *Liberty before liberalism*, Cambridge University Press, Cambridge, 1998.



Adam Smith, l'un des pères fondateurs de l'économie moderne, exprimait déjà ce nouveau type de contrat social lorsqu'il écrivait: "Les différences fondamentales entre les êtres humains les plus dissemblables ne reposent pas sur la nature mais sur les habitudes, les coutumes et l'éducation". Cette déclaration suggère un nouveau contrat social qui obéit à deux objectifs: d'un côté, faire de l'éducation un droit à part entière, conformément à la Déclaration universelle des droits de l'homme et du citoyen et, de l'autre, reconnaître l'apprentissage en tant qu'obligation morale, indépendamment des contraintes qu'un tel précepte pourrait imposer aux individus, aux organisations et aux sociétés dans leur ensemble.

De même, dans ce nouveau contrat social, les stratégies et politiques visant à faire accepter au niveau paneuropéen une plate-forme minimale d'enseignement doivent être perçues dans une perspective totalement différente. La mise en place d'une offre variée fait indubitablement partie intégrante du contrat. Mais la stimulation de la demande semble désormais tout aussi déterminante dans une

nouvelle vision d'obligations sociales et de droits moraux. La dimension européenne de la voie vers l'éducation permanente découle de cette combinaison de droits et d'obligations produite par le ferment de la société apprenante en émergence.

Selon la théorie de la complexité moderne proclamée par les autorités les plus éminentes, il est dans la nature des systèmes complexes de s'auto-organiser (Krugman, 1996). Une autre doctrine qui a cours concernant les systèmes complexes est que l'auto-organisation découle d'un ensemble limité de propriétés émergentes.

La société de l'information tend à s'auto-organiser autour de schémas de cognition. La propriété émergente centrale qui conditionne l'avenir même de ces sociétés diverses est l'acquisition de connaissances. Les gagnants seront sélectionnés parmi les peuples, les sociétés et les systèmes qui prennent pleinement conscience de cet enjeu et qui se développent plus tôt que les autres en sociétés apprenantes et produisent des structures basées sur la connaissance.

Bibliographie

Carneiro R. (1998), "The New Frontiers in Education", UNESCO, *21st century dialogues*, Paris.

International Commission for Education in the 21st Century (1996) "Learning, The Treasure Within", UNESCO, Paris.

Krugman P. R. (1996) "The Self-Organising Economy", Blackwell Publishers, Cambridge, Massachusetts.

World Development Report 1998/99, "Knowledge for Development", Banque mondiale, Oxford University Press, Washington, D.C.

Europe – International

Apprendre: une nécessité de notre temps. La politique de formation professionnelle au niveau européen

Bainbridge, Steve; Murray, Julie; Ward, Terry

Centre européen pour le développement de la formation professionnelle, Cedefop Luxembourg; EUR-OP, 2000, 156 p.

Document de référence

ISBN: 92-828-8052-4

EUR-OP, 2 rue Mercier, L-2985 Luxembourg ou dans les bureaux de vente de l'UE

E-mail: info.info@opoce.cec.be

URL: <http://www.eur-op.eu.int/>

N° cat.: HX-25-99-075-FR-C

Apprendre: une nécessité de notre temps analyse l'évolution de la politique de formation professionnelle au niveau européen au cours des 40 dernières années. Cette étude examine les actions en cours réalisées par les États membres dans ce domaine, ainsi que l'impact des changements économiques et sociaux sur la formation professionnelle. On s'accorde généralement à dire que le défi que pose le changement ne peut être relevé qu'à condition que chacun puisse accéder à l'éducation et à la formation tout au long de sa vie active. Il s'agit là d'un élément important dans le cadre du développement de la formation professionnelle. Toutefois, la concrétisation de cet apprentissage tout au long de la vie est lourde de conséquences et soulève des questions importantes concernant l'avenir de la formation professionnelle. La mise en place de systèmes d'éducation et de formation tout au long de la vie nécessite un examen approfondi de la politique de formation professionnelle. Afin de soutenir ce processus, le rapport suggère que l'Europe fournisse un point de référence en établissant un cadre politique plus clair. Ce cadre encouragerait l'échange systématique d'informations et d'expériences se rapportant à la formation tout au long de la vie en vue d'aider la prise de décisions politiques. Ce rapport affirme que les éléments d'un tel système existent déjà et que le défi au niveau européen consiste à les réunir. Il comprend des références aux sources de la législation de l'UE et

les déclarations de politique en matière de formation professionnelle, des données statistiques comparatives, y compris les liens existant entre le niveau de qualification, l'emploi, la rémunération et la participation à la formation professionnelle, ainsi que l'analyse des politiques de formation professionnelle des États membres de l'UE découlant de leurs plans d'action nationaux (PAN) pour l'emploi.

Towards the learning region: education and regional innovation in the European Union and the United States

Nyhan, Barry; Deitmer, Ludger; Atwell, Graham (dir.)

Centre européen pour le développement de la formation professionnelle, Cedefop Luxembourg; EUR-OP, 2000, 155 p.

Document de référence

ISBN: 92-828-8597-6

EUR-OP, 2 rue Mercier, L-2985 Luxembourg ou dans les bureaux de vente de l'UE

E-mail: info.info@opoce.cec.be,

URL: <http://www.eur-op.eu.int/>

Cat. n°: HX-26-99-441-EN-C

Ce livre examine la tendance croissante, tant en Europe qu'aux États-Unis, à adopter des stratégies régionales pour traiter des objectifs économiques et sociaux. L'idée motrice qui sous-tend cette tendance est la conviction que des communautés régionales s'autogérant et ouvertes vers l'extérieur peuvent relever le défi de la mondialisation et mettre en place des systèmes sociaux durables comme ne peuvent le faire des entités nationales plus grandes. Les régions sont assez petites pour être flexibles et gérables, mais en même temps assez grandes pour se faire entendre sur la scène internationale. Les agences pour le développement et l'éducation au niveau local commencent à jouer un rôle important dans ce contexte. Elles servent de catalyseurs pour la production de nouvelles idées. Mais elles agissent également en tant que médiateurs permettant à des groupes du secteur public et privé de travailler ensemble en vue de développer le savoir-faire nécessaire à la réalisation de projets. Une région qui

Choix de lectures

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



applique une stratégie d'innovation s'appuyant sur l'éducation peut être appelée une "région apprenante". Ce livre donne une vue d'ensemble des pratiques novatrices dans différentes régions des États-Unis et de l'Europe. Il regroupe seize articles écrits par des experts du développement régional, économique et de l'éducation aux États-Unis et dans l'Union européenne. Ces articles analysent les "ingrédients" de l'innovation régionale et étudient quelques cas de réussite.

Perspectives des technologies de l'information de l'OCDE 2000: TIC, commerce électronique et économie de l'information

Organisation de coopération et de développement économiques, OCDE

Paris: OCDE, 2000, 260 p.

ISBN: 92-64-27185-6

Publications OCDE,

2 rue André-Pascal,

F-75775 Paris Cedex 16,

Tél. (33) 145 24 82 00,

Fax (33) 149 10 42 76,

E-mail: sales@oecd.org,

URL: <http://www.oecd.org/publications>

Les technologies de l'information (TI) ont une forte incidence sur l'économie, la croissance et la structure de la production, sur les métiers et l'emploi, ainsi que sur la façon dont les gens gèrent leur temps. L'édition 2000 des Perspectives des technologies de l'information fait le point sur la croissance rapide de l'offre et de la demande de biens et de services liés aux technologies de l'information, tout en analysant leur rôle dans l'essor de l'économie basée sur Internet et en repérant les nouvelles utilisations qui en sont faites. Cette publication montre clairement l'étendue et la diversité d'une technologie qui est à l'origine d'une mutation économique et sociale. Elle s'appuie sur de nouvelles sources de données nationales officielles, qui deviennent progressivement disponibles à mesure que s'améliore la base statistique de l'économie de l'information.

L'évaluation des investissements en équipements éducatifs

Organisation de coopération et de développement économiques, OCDE

Paris: OCDE, 2000, 236 p.

ISBN: 92-64-27036-1 (fr)

Publications OCDE,

2 rue André-Pascal,

F-75775 Paris Cedex 16,

Tél. (33) 145 24 82 00,

Fax (33) 149 10 42 76,

E-mail: sales@oecd.org,

URL: <http://www.oecd.org/publications>

L'évaluation des investissements importants faits dans les équipements éducatifs reste un domaine de recherche en grande partie inexploré. Est-il possible de développer des critères d'évaluation fiables et efficaces, étant donné la vaste gamme des paramètres allant de la planification et du rapport coût-performance des bâtiments à leur impact sur les performances du système éducatif dans son ensemble? Ces questions, qui se posent à tout système éducatif moderne, sont importantes pour les investisseurs et les organismes de financement, de même que pour les responsables de la planification, de la gestion et de la conception des équipements éducatifs.

Vocational education and training reform: matching skills to markets and budgets: a joint World Bank-ILO publication

Gill, Indermit; Fluitman, Fred; Dar, Amit (dir.)

Banque mondiale; Bureau international du travail, BIT

Herndon: Banque nationale, 2000

ISBN: 0-19-521590-7

Les gouvernements attendent souvent plus de leur système de formation et d'enseignement professionnels (FEP) que le système ne peut donner. Ces grands espoirs ont suscité un fort engagement des États dans le domaine de la FEP. Il semble en fait que ce sont ces attentes exagérées et ce trop grand engagement des États qui sont à l'origine des déboires qu'a connus la FEP dans de nombreux pays. Certains comprennent maintenant que les espoirs mis dans les systèmes de FEP ont peut-être été irréalistes et qu'un engagement aussi lourd de la part du gouvernement n'est peut-être pas nécessaire. Cet ouvrage, en partant des expériences faites par les pays à travers le monde, examine les difficultés rencontrées lors de la mise en œuvre de la FEP et des politiques connexes, analyse comment certains



pays ont réussi à mettre en œuvre des réformes et évalue les réformes de la FEP dans les pays d'Europe centrale et orientale, l'ancienne Union soviétique et les pays en transition vers une économie de marché comme la Chine. Ce livre est une coproduction de la Banque mondiale et du Bureau international du travail.

La formation permanente au XXI^e siècle: l'évolution des rôles du personnel enseignant. Rapport pour discussion à la réunion tripartite sur la formation permanente au XXI^e siècle: l'évolution des rôles du personnel enseignant

Bureau international du travail, BIT
Réunion tripartite sur la formation permanente à Genève, 10-14 avril 2000

Genève: BIT, 2000

Publications BIT,

CH-1211 Genève 22, Suisse,
ou auprès des bureaux du BIT

dans de nombreux pays,

Tél. (41-22) 799 79 12,

Fax (41-22) 799 85 77

E-mail: pubvente@ilo.org

http://www.ilo.org

Ce rapport a été établi en recourant à des sources très diverses, à commencer par les informations disponibles dans une série de rapports et de documents statistiques du BIT. Une documentation importante a été fournie par des fonctionnaires du BIT attachés au Service des politiques et systèmes de formation, au Bureau de statistique et à l'équipe spéciale de L'emploi dans le monde 1998-1999. On a largement exploité les données, les analyses et les points de vue sur l'éducation et sur l'apprentissage tout au long de la vie qui ont généreusement été fournis par les personnes et organisations suivantes: la Direction de l'éducation, de la formation et de la jeunesse de la Commission européenne; le directeur et le personnel d'EURYDICE, le réseau d'information sur l'éducation dans la Communauté européenne; le personnel du Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (Cedefop); le personnel du Bureau international d'éducation (BIE); le directeur adjoint (éducation) et les principaux administrateurs de la Direction de l'éducation, de l'emploi, du travail et des affaires sociales et le Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseigne-

ment (CERI) de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE); certains fonctionnaires de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). Des organisations d'employeurs et d'enseignants ont également fait connaître leur point de vue et fourni des informations, ainsi qu'un certain nombre de théoriciens et de praticiens dans le domaine de l'apprentissage tout au long de la vie, de l'éducation et de la formation. On a largement puisé dans les rapports officiels des gouvernements accessibles sur Internet ou par l'intermédiaire d'organisations intergouvernementales.

<http://www.ilo.org/public/french/dialogue/sector/techmeet/jmep2000/jmep1.htm>

Formation pour l'emploi: inclusion sociale, productivité et emploi des jeunes. Mise en valeur des ressources humaines: orientation et formation professionnelles

Bureau international du travail, BIT
Conférence internationale du travail, 88^e session, Genève, 2000

Genève: BIT, 2000, 62 p.

Conférence internationale du travail (88)
rapport 5

ISSN: 0074-6681

Publications BIT,

CH-1211 Genève 22, Suisse,
ou auprès des bureaux du BIT
dans de nombreux pays,

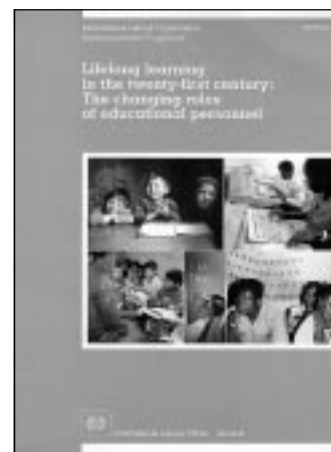
Tél. (41-22) 799 79 12,

Fax (41-22) 799 85 77

E-mail: pubvente@ilo.org

URL: http://www.ilo.org

À sa session de mars 1998, le Conseil d'administration du BIT a décidé que la formation et la mise en valeur des ressources humaines devraient faire l'objet d'une discussion générale dans le cadre de la Conférence internationale du travail de 2000. Le présent rapport vise à stimuler la discussion sur les points suivants: évolution du contexte de la formation et de la mise en valeur des ressources humaines et de la demande de qualifications et de compétences dans une économie mondiale en voie d'intégration croissante et dans la société fondée sur le savoir (chap. I); raison d'être de la formation et de la mise en valeur des ressources humaines: amélioration de la compétitivité, de





l'employabilité et de l'équité dans l'emploi, et rôles respectifs de l'instruction élémentaire, de la formation initiale et de la formation continue dans la promotion et le maintien de l'employabilité (chap. II); formation et emploi des jeunes (chap. III) – à sa session de mars 1999, le Conseil d'administration du BIT a décidé d'inclure cette question spécifique dans la discussion générale; formation et mise en valeur des ressources humaines: un défi pour le monde d'aujourd'hui – des politiques et cadres institutionnels nouveaux et des rôles nouveaux pour les partenaires de la formation (chap. IV). Plusieurs points pour la discussion sont suggérés à la fin du rapport. La Commission de la Conférence qui traitera de la question sera chargée de conseiller le Bureau sur l'opportunité de soumettre une nouvelle recommandation relative à la mise en valeur des ressources humaines pour adoption à une session ultérieure de la Conférence.

<http://www.ilo.org/public/french/standards/relm/ilc/ilc88/rep-v.htm>

Workers without frontiers: the impact of globalization on international migration

Stalker, Peter

Bureau international du travail, BIT

Genève: BIT, 2000, 163 p.

ISBN: 92-2-111383-3

Publications BIT,

CH-1211 Genève 22, Suisse,

ou auprès des bureaux du BIT

dans de nombreux pays,

Tél. (41-22) 799 79 12,

Fax (41-22) 799 85 77,

E-mail: pubvente@ilo.org,

URL: <http://www.ilo.org>

Cet ouvrage rassemble les résultats et les conclusions d'études empiriques réalisées par le BIT et beaucoup d'autres sur la manière dont une plus grande intégration des marchés des capitaux et des biens peut avoir réduit ou au contraire continué d'accroître les disparités en matière de revenus entre les pays et entre les groupes à l'intérieur d'un même pays. Il examine également si une réduction de la pauvreté peut freiner la propension des gens à émigrer et si, dans une économie mondiale plus intégrée, les chances de développement des pays pauvres seront accrues ou compromises par les consé-

quences des migrations sur leur marché du travail. Cet ouvrage tire des conclusions inquiétantes, dans la mesure où les éléments dont on dispose actuellement sur les effets de la mondialisation tendent à indiquer une aggravation des pressions migratoires dans de nombreuses parties du monde. L'auteur estime que les processus inhérents à la mondialisation ont intensifié les effets de déstabilisation de la modernisation et du développement capitaliste et parle d'une "crise de la sécurité économique". Cet ouvrage contribuera à stimuler une réflexion sur la forme que devrait revêtir à l'avenir un "régime" de migrations respectant totalement les droits des migrants, tout en renforçant le rôle positif des migrations pour la croissance et le développement.

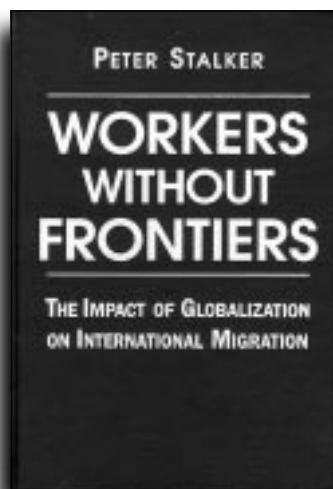
The dynamics of wage relations in the new Europe

Clarke, Linda; De Gijssel, Peter; Janssen, Jörn (dir.)

Boston: Kluwer Academic Publishers, 2000, 351 p.

ISBN: 0-7923-7742-7

Cet ouvrage propose de nourrir et d'intensifier le débat sur les relations salariales en Europe. Il se concentre sur trois aspects: 1) la situation et la réglementation en matière de salaires, 2) les formes de salaires, la reproduction des conditions de travail et de vie, 3) la concurrence, le marché et les changements dans l'organisation du travail. Une série d'exposés présentés par des experts de renom venant d'Europe de l'Est et de l'Ouest dans le cadre d'un symposium réalisé avec l'assistance de la Commission européenne et les discussions qui les ont suivis ont remis en question des dogmes bien ancrés et proposé de nouvelles approches. La protection sociale doit-elle être intégrée dans le système des salaires? La meilleure façon de déterminer le salaire est-elle de le relier à la qualité, à la quantité ou à la valeur de la contribution ou des résultats de la main-d'œuvre? Comment les relations salariales renforcent-elles les inégalités et les divisions sociales, en particulier les divisions entre hommes et femmes, et excluent-elles des pans entiers de la société? La flexibilité sur le marché du travail et la concurrence non réglementée ont-elles influé négativement sur la productivité des entreprises, ainsi que sur





l'organisation du travail et des salaires? Cet ouvrage au contenu varié aborde ces questions, ainsi que beaucoup d'autres encore. Il s'agit d'une lecture essentielle pour tous ceux qui sont concernés par la politique des salaires, qu'ils soient hommes politiques, chercheurs, employeurs, syndicalistes ou autres.

Union européenne: politiques, programmes, acteurs

The "Rolling Agenda": working document on new working procedures for European co-operation in the field of education and training

Commission européenne – Direction générale Éducation et Culture
Bruxelles: Commission européenne – Direction générale Éducation et Culture, 2000, 19 p.

Commission européenne – Direction générale Éducation et Culture – Bureau B7, rue de la Loi 2000, B-1049 Bruxelles, Tél. (32-2) 296 65 71

Le Conseil de l'éducation réuni à Tampere en septembre 1999 a convenu d'inscrire ses travaux dans le cadre d'une programmation continue, afin d'en assurer la continuité au cours des présidences successives et d'améliorer ainsi l'efficacité des échanges d'informations, d'expériences et de bonnes pratiques entre les États membres. Dans un premier temps, trois thèmes ont été retenus: 1) le rôle de l'éducation et de la formation dans les politiques de l'emploi, 2) la mise en place d'une éducation et d'une formation de qualité à tous les niveaux, 3) l'encouragement à la mobilité, y compris la reconnaissance des qualifications et des périodes d'étude.

Vers un espace européen de la recherche – communication de la Commission au Conseil, au Parlement européen, au Comité économique et social et au Comité des régions.

Commission des Communautés européennes
Luxembourg: EUR-OP, 2000
Doc. COM (2000) 6 final, 38 p.
ISSN: 0254-1491
EUR-OP,

*2 rue Mercier,
L-2985 Luxembourg
ou points de vente nationaux,
E-mail: info.info@opoce.cec.be,
URL: <http://www.eur-op.eu.int>*

Cette communication résulte d'un élan de coordination et d'un effort résolu visant à accroître et à mieux organiser l'effort de recherche européen dans les États membres et à l'adapter aux nouveaux pays candidats. Cet espace européen de la recherche doit être un espace d'exploitation optimale des capacités scientifiques et des ressources matérielles présentes dans les États membres, de mise en œuvre cohérente des politiques nationales et européennes et de circulation sans entraves des personnes et des connaissances; un espace attirant tant les chercheurs européens que ceux des pays tiers et construit dans le respect des valeurs sociales et éthiques communes aux Européens et de leur diversité.

<http://europa.eu.int/comm/research/area.html>

Communication de la Commission – Stratégies pour l'emploi dans la société de l'information

Commission des Communautés européennes

Luxembourg: EUR-OP, 2000
Doc. COM (2000) 48 final, 36 p.
ISSN: 0254-1475

*EUR-OP,
2 rue Mercier,
L-2985 Luxembourg
ou points de vente nationaux,
E-mail: info.info@opoce.cec.be,
URL: <http://www.eur-op.eu.int>
N° cat.: KT-CO-00-047-FR-C*

Ce rapport présente une stratégie visant à préparer l'Europe pour l'avenir, une stratégie qui met l'accent sur les gens et les communautés, dont la participation est essentielle pour faire progresser l'Europe vers la société de l'information. Il élargit la perspective, allant des chances d'emploi aux stratégies d'emploi, en prenant appui sur les initiatives couronnées de succès dans les États membres et en soulignant le lien étroit existant entre l'amélioration de la réponse de l'Europe à la société de l'information et le soutien à l'emploi en Europe.



Du côté des États membres

D Lernen, Wissensmanagement und berufliche Bildung

Dehnbostel, Peter; Dybowski, Gisela
Bundesinstitut für Berufsbildung, BIBB
Séminaire "Berufliche Bildung in lernenden Organisationen", Berlin: 15 et 16 octobre 1998

Berichte zur beruflichen Bildung, vol. 234
Bielefeld: Bertelsmann, 2000, 238 p.
ISBN: 3-7639-0895-1

La mondialisation des marchés expose les entreprises à une pression concurrentielle accrue. L'utilisation rapide des informations et l'acquisition de compétences supplémentaires sont devenues des conditions indispensables pour continuer à exister sur des marchés toujours plus étroits. Pour suivre le rythme des changements profonds, il est nécessaire d'avoir recours à de nouvelles formes d'apprentissage, de gestion du savoir et de formation professionnelle. Le BIBB (Institut fédéral pour la formation professionnelle) a réalisé une série d'études pilotes empiriques dans le cadre du projet de recherche BILSTRAT, afin d'examiner les nouveaux défis à l'innovation lancés aux entreprises. On exige à présent un changement dans la perception de l'éducation, de l'apprentissage et du savoir, ainsi que la mise en œuvre de nouvelles orientations d'apprentissage au niveau individuel, organisationnel et culturel. Ce recueil regroupe les exposés présentés lors du séminaire "Formation professionnelle dans les organisations apprenantes", au cours duquel les résultats du projet ont été présentés et discutés.

Workshop Kosten, Finanzierung und Nutzen beruflicher Bildung; 10. Hochschultage Berufliche Bildung, Dresden: 23. - 25. September 1998

Kath, Folkmar (dir.)
Der Vorstand der Arbeitsgemeinschaft Hochschultage Berufliche Bildung e.V. - Hochschule, Betriebe und Schule
Neusäß: Kieser 1999, 170 p.
ISBN: 3-8242-1068-1

Ce recueil rassemble les exposés qui ont été présentés à l'atelier "Coût, financement

et utilité de la formation professionnelle" dans le cadre des dixièmes Journées universitaires sur la formation professionnelle. Le thème a été abordé sous différents angles: du point de vue scientifique, afin de montrer la situation en matière de recherche et de constater les lacunes, du point de vue politique, pour clarifier l'impact des divers modèles de financement et du point de vue de l'entreprise, pour démontrer l'importance de la formation professionnelle pour les décisions prises dans le cadre de la stratégie d'entreprise. Contenu: Becker: La formation en tant qu'investissement; Bardeleben/Beicht: Coût et utilité de la formation en Allemagne; Steiner/Lassnigg: Coût et utilité de la formation en entreprise en Autriche; Schulz: Coût et utilité de la formation des apprentis en Suisse; Kath: Financement de la formation professionnelle dans le système dual; Sauter: Financement de la formation professionnelle continue; Ulrich: Aide financière à la formation professionnelle en Allemagne de l'Est; Hübel: Formation en réseau - une forme alternative de financement; Walden: Coût, utilité et financement de la formation professionnelle - un défi pour la recherche.

DK New organisation of work: not as easy as you might think

Banke, Palle; Holsbo, Annemarie; Madsen, Anne Mette
Services nationaux du marché du travail, ACIU; ministère des Affaires sociales
Copenhague: ACIU, 1999, 24 p.
ISBN: 87-90021-25-8
ACIU,
Hesseløgade 16,
DK-2100 København Ø

Cette brochure traite de la question de la nouvelle organisation du travail. Ces dernières années, il est généralement admis que le développement des emplois doit résulter conjointement du développement de l'organisation du travail et de celui des qualifications des travailleurs. Cette brochure décrit les changements dans la perception de l'organisation du travail depuis Taylor jusqu'à nos jours. En outre, elle



présente un modèle de mise en œuvre de projets de développement. Ce modèle s'appuie sur les expériences tirées de neuf projets Adapt concentrés sur les changements dans l'organisation du travail. Cette brochure a été publiée en liaison avec la conférence "L'avenir de la main-d'œuvre – la main-d'œuvre de l'avenir" ("The future of the Workforce – The Workforce of the Future") qui s'est tenue en 1999 à Copenhague.

Forsøg med erhvervsuddannelsesreform 2000: opsamling af de første erfaringer

[Expériences tirées de la réforme 2000 de la formation professionnelle: recueil des premières expériences]

Shapiro, Hanne

Undervisningsministeriet, UVM

Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie n° 15, 2000

Copenhague: UVM, 2000, 2 vol. (112 p., 194 p.)

ISBN: 87-603-1688-8 (vol.1)

ISBN: 87-603-1680-2 (vol.2)

*Undervisningsministeriets forlag,
Strandgade 100 D,
DK-1401 København K*

À partir de 2001, la réforme danoise de la FEP sera appliquée dans toutes les écoles professionnelles. Il existe cependant déjà un certain nombre d'écoles qui appliquent les nouveaux programmes de formation à titre expérimental. Ces projets expérimentaux sont décrits et suivis de très près en vue d'un réajustement de la réforme. La publication décrit les résultats d'une étude réalisée par l'Institut de technologie sur la période allant de novembre 1999 à février 2000. L'Institut de technologie a rassemblé les expériences tirées d'un certain nombre de projets expérimentaux, ce qui lui permet de décrire les différents modèles, instruments et méthodes testés dans le cadre de ces projets. Cette publication a pour objectif de servir de source d'inspiration aux établissements et autres acteurs de la FEP dans le cadre de la préparation et de la mise en œuvre de Reform 2000.

E Gestión bipartita de la formación continua

Ferrer J; Redondo J; (et al.)

Oficina Internacional del Trabajo; Funda-

ción para la Formación Continua
Madrid: Forcem, 1999, 241 p.

Forcem,

Calle Albacete 5-7 pl.,

E-28027 Madrid

Ce recueil reprend de façon systématique les exposés présentés dans le cadre du premier séminaire euro-latino-américain sur la Gestion bipartite de la formation continue, qui s'est tenu à Madrid en novembre 1998. Les groupes thématiques où ont été présentés ces exposés sont: les perspectives de la formation en Espagne, avec le Programme national de formation professionnelle et les trois secteurs de la formation (initiale, professionnelle et continue); la gestion de la formation continue en Espagne par les syndicats et les employeurs et leur expérience en matière de formation continue, avec des exposés présentés par les syndicats et les organisations patronales; le dialogue social et la gestion bipartite de la formation en Europe, où a été présentée l'évolution dans les différents États membres de l'Union européenne; le dialogue social et la formation en Europe, avec la participation de l'Union des confédérations de l'industrie et des employeurs d'Europe (UNICE) et des exposés des acteurs sociaux de la formation en Europe; la formation en Amérique latine et les perspectives concernant la gestion bipartite et les négociations collectives. Ce recueil reprend également un résumé des exposés et des conclusions des groupes de travail (en annexe) présentant toute une série de recommandations pour une amélioration de la gestion bipartite.

F Formation tout au long de la vie

Gauron, André

Conseil d'analyse économique, CAE

Paris: La Documentation française, Direction des Journaux officiels, 2000, 168 p.

(Rapports du CAE; 22)

ISBN 2-11-004518-3

*La Documentation française;
124, rue Henri-Barbusse;
F-93308 Aubervilliers cedex*

Réalisé à la demande du secrétariat d'État à la Formation professionnelle et aux Droits des femmes, ce rapport propose un éclairage sur les enjeux de la formation tout au long de la vie dans sa rela-



tion directe à l'emploi: comparaison avec différents pays industrialisés, analyse de la relation formation-emploi, apports sur l'innovation et la modernisation des entreprises, impact en matière d'insertion, poids du marché de la formation. Cinq propositions sont formulées visant à la "refondation" de la formation: renforcer l'articulation entre formation de base et formation en alternance en direction des jeunes, passer d'une obligation de dépense à une obligation réciproque de formation, créer un droit à la certification des compétences professionnelles, privilégier la formation des personnes de faible niveau de formation, organiser la transparence du marché de la formation.

Traité des sciences et des techniques de formation

Carré, Philipp; Caspar, Pierre (dir.)
Paris: Dunod, 1999, 512 p.
ISBN 2-10-004495-8
Dunod Éditeur;
120, boulevard Saint-Germain;
SESJM,
F-75006 Paris
Tél. (33) 140 46 35 00
Fax (33) 140 46 61 11
<http://www.dunod.com>

Ce traité offre un panorama des savoirs de référence produits dans les domaines de la formation des adultes et s'adresse aussi bien aux étudiants qu'aux professionnels. Rédigées par une trentaine de spécialistes, chercheurs et praticiens de la formation des adultes, les contributions sont organisées en trois grandes parties. La première partie rappelle que la formation s'inscrit dans un contexte historique, économique, juridique et sociologique. La deuxième s'interroge sur "Comment et pourquoi l'adulte apprend-il?" et traite des différents concepts psychopédagogiques tels que le développement cognitif de l'adulte, les compétences, les motivations, la mémoire, l'individu et le groupe, etc. Enfin, une troisième série de textes indique les pistes actuelles de réflexion et d'action sur l'ingénierie, la didactique et la pédagogie. La conclusion propose une analyse prospective de la formation des adultes.

FI New challenges in the cooperation between education and training and working life. Final report.

Tampere, Finlande, 18-19.11.1999
Nyyssölä, Kari (dir.)
Commission européenne, CE
Opetusministeriö; Opetushallitus
OPM; OPH
Helsinki: OPM, OPH, EC 2000, 232 p.
ISBN952-442-290-5
Kari Nyyssölä,
Opetushallitus, PL 380,
FIN-00531 Helsinki

L'enseignement professionnel est à la recherche de nouvelles formes pour le 21^e siècle. L'influence de la mondialisation de l'économie et de l'évolution des technologies de l'information est plus grande que jamais sur la planification et le développement de l'enseignement professionnel. L'objectif de l'enseignement professionnel sera d'accroître l'expertise professionnelle de l'ensemble de la population active, de fournir les bases nécessaires pour un apprentissage tout au long de la vie et de répondre aux besoins du poste de travail. Atteindre ces objectifs nécessite une coopération entre les organismes d'enseignement et le monde du travail, ainsi qu'entre les États européens. Ce rapport s'appuie sur la conférence organisée à Tampere les 18 et 19 novembre 1999 sur les nouveaux défis à relever dans la coopération entre l'éducation et la formation et le monde du travail. Le rapport traite de la comparaison des différents modèles d'apprentissage sur le poste de travail, de l'impact du programme Leonardo, de l'EUROPASS Formation et de la qualité de l'apprentissage sur le poste de travail. Ce rapport se comprend comme une contribution à la discussion européenne sur l'apprentissage sur le poste de travail et espère insuffler de nouvelles idées dans le cadre du rapprochement entre l'éducation et le monde du travail.

Kohti uutta opettajuutta toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa. Skenariot opettajan työn muutoksista ja opettajien koulutustarpeista vuoteen 2010

[Le corps enseignant dans l'enseignement professionnel du second degré. Scénarios de changement dans le travail des enseignants et dans leurs be-



soins de formation en 2010]

Honka, Juhani; Lampinen, Lasse;
Vertanen, Ilkka (dir.)

Fonds social européen, FSE
Opetushallitus, OPH

Opettajien perus- ja täydennykskoulu-
tuksen ennakointihankkeen (OPEPRO)
selvitys 10

Helsinki: OPH, 2000, 201 p.

Opetushallitus/kirjasto,
PL 380,

FIN-00531 Helsinki,

<http://www.edu.fi/projektit/opepro>

Ce rapport examine quels seront les besoins de formation pédagogique de base et en cours d'emploi des enseignants de l'enseignement professionnel du second degré en l'an 2010. Les besoins de formation sont examinés tant du point de vue du contenu que de la quantité. Cette étude s'appuie sur les changements survenus dans le monde du travail et les défis qui en ont découlé pour l'enseignement professionnel. Les informations concernant le personnel enseignant actuel proviennent d'une enquête réalisée à l'automne 1998. Le rapport discute des changements au niveau de la culture de l'enseignement professionnel, de ses effets sur le travail de l'enseignant et, en conséquence, sur la formation des enseignants. Ce rapport fournit des informations utiles pour les personnes chargées de la gestion des établissements scolaires, pour les instituts de formation des enseignants de l'enseignement professionnel, pour les personnes travaillant dans l'enseignement professionnel, pour ceux qui financent et assurent la formation professionnelle continue, ainsi que pour les responsables de la planification de l'enseignement et toute autre personne intéressée par l'éducation.

I FaDol-Rete telematica nazionale per la formazione a distanza dei formatori

[Réseau télématique national FaDol pour la formation à distance des formateurs]

Ministero del lavoro e della previdenza sociale – Ufficio centrale per l'orientamento e la formazione professionale dei lavoratori, UCOFPL

Istituto per lo sviluppo e la formazione professionale dei lavoratori, ISFOL

Rome: Ministero del lavoro e della previdenza sociale, 1999, non paginé

Ministero del lavoro e della previdenza

sociale – Ufficio centrale per l'orientamento e la formazione professionale dei lavoratori, Vicolo d'Aste 12, I-00159 Roma

Ce texte présente le projet italien "FaDol" pour la formation des formateurs mis en œuvre par le ministère du Travail avec l'assistance technique de l'ISFOL et financé par le FSE. En créant un réseau télématique couvrant l'ensemble du pays, ce projet se propose d'offrir un système d'enseignement à distance s'appuyant sur une méthodologie plus homogène et techniquement plus avancée. L'enseignement à distance est conçu pour les actions de recyclage, de perfectionnement professionnel et de reconversion du personnel travaillant à différents niveaux du processus de formation (enseignants, tuteurs, conseillers d'orientation, concepteurs, personnel administratif, etc.) dans le système public. La télématique permet de former un plus grand nombre de personnes sur leur lieu de travail au même moment et en différents endroits que cela ne serait possible dans le cadre d'une formation en salle de classe. Ce texte comprend également l'analyse des objectifs du projet, les caractéristiques techniques et les perspectives de développement dans les différents contextes régionaux.
<http://www.europalavoro.it/isfol/Fadol/fadol01.asp>

IRL Programme for prosperity and fairness

Department of the Taoiseach

Dublin: Stationery Office, 2000, 132 p.

ISBN 0-7076-64381

Government Publications Postal Trade Section,

4-5 Harcourt Road,

IRL-Dublin 2

Il s'agit là du dernier accord de partenariat social de toute une série qui a accompagné une période de croissance soutenue de l'économie irlandaise. Outre la fixation des futurs niveaux de salaires – avec pour la première fois l'introduction d'un salaire minimal national – et conditions d'emploi, cet accord décrit un certain nombre de mesures visant à soutenir la compétitivité de l'Irlande au niveau international tout en améliorant la qualité et le niveau de vie et en s'attaquant au



problème urgent de l'exclusion sociale. Ces mesures sont réparties en cinq cadres opérationnels, dont un relatif à "l'adaptation réussie au changement continu" inclut la formation tout au long de la vie sous tous ses aspects, depuis l'enseignement à la petite enfance à la formation des étudiants adultes en passant par le niveau postsecondaire. Il traite de l'éducation de la seconde chance, de l'orientation des adultes, de l'alphabétisation des adultes, de l'éducation interculturelle, des filières de progression et de l'accréditation, ainsi que de l'apprentissage.

<http://www.irlgov.ie/taoiseach/publication/prosperityandfairness/default.htm>

Responding to Ireland's growing skill needs, second report of the Expert Group on Future Skill Needs

O'Hare, Daniel
Expert Group on Skill Needs
Dublin: Forfas, 2000, 72 p.
Forfas,
Wilton Park House,
Wilton Place,
IRL-Dublin 2,
<http://www.forfas.ie>

Le groupe d'experts estime que le marché irlandais du travail devrait encore rester tendu dans les dix années à venir et marqué tant par une pénurie générale de main-d'œuvre que par une pénurie de travailleurs qualifiés dans certains domaines. Ce rapport du groupe d'experts examine la disponibilité de main-d'œuvre en général et la disponibilité de travailleurs pour des emplois à faible qualification. Il examine également les besoins de qualifications de divers secteurs, essentiellement en ce qui concerne les principaux métiers de la construction et la demande de diplômés de l'enseignement supérieur en sciences et en technologie de l'information. L'attention est aussi attirée sur la pénurie générale de main-d'œuvre pour les postes les moins qualifiés dans les secteurs du commerce de détail, du nettoyage sous contrat et de l'habillement, pour lesquels une série d'initiatives ont été prises en vue de favoriser la participation des femmes mariées, des personnes plus âgées et de ceux qui dépendent de l'aide sociale. Ce rapport estime que d'ici 2003 on aura besoin de 16 000 personnes qualifiées supplémentaires. Pour

arriver à satisfaire ces besoins, il recommande un certain nombre de mesures telles que le recrutement à l'étranger, la recherche de nouvelles voies permettant aux travailleurs non qualifiés mais expérimentés d'obtenir une qualification professionnelle formelle, la réduction de la durée de certains apprentissages et une augmentation immédiate des possibilités de formation en dehors du poste de travail dans le cadre des programmes d'apprentissage.

P The Future of Social Europe: Recasting Work and Welfare in the New Economy

Ferrera, Maurizio; Hemerijck, Anton; Rhodes, Martin; Rodrigues, Eduardo Ferro (dir.)
Ministério do Trabalho e da Solidariedade - MTS
Oeiras: Celta Editora, 2000, 132 p.
ISBN: 972-774-067-7
CIDES-Centro de Informação e Documentação Económica e Social,
Praça de Londres, 2-2º,
P-1049-056 Lisboa

Ce livre est une initiative du ministère du Travail et de la Solidarité dans le cadre de la présidence portugaise de l'Union européenne en collaboration avec l'Institut universitaire européen de Florence et a été cofinancé par la Commission européenne. Cette étude associe de façon systématique une analyse des pressions que rencontre l'Europe sociale à une réflexion tant sur les contraintes que sur les meilleures stratégies à adopter par chaque État membre pour la réforme de son système de protection sociale. Il termine par une série de propositions novatrices pour la modernisation et le renforcement du modèle social européen. En outre, la façon dont les auteurs démystifient quelques vieilles idées préconçues concernant les pressions auxquelles sont soumis les droits sociaux en Europe, les comparaisons des problèmes rencontrés dans chaque pays ainsi que les voies indiquées pour les surmonter tant au niveau national qu'europpéen font de cette étude une contribution importante afin que nos actions soient réfléchies et s'appuient sur une base saine.



Inquérito à execução das acções de formação profissional em 1998
[Étude des actions de formation professionnelle réalisées en 1998]

Departamento de Estatística do Trabalho, Emprego e Formação Profissional
 Ministério do Trabalho e da Solidariedade – MTS

Lisbonne: Departamento de Estudos, Prospectiva e Planeamento – DEPP. Centro de Informação e Documentação Económica e Social- CIDES, 2000, 51 p.

ISBN: 972-704-190-6

ISSN: 0873-5352

CIDES-Centro de Informação e Documentação Económica e Social, Praça de Londres, 2-2º, P-1049-056 Lisboa

Cette étude avait pour objectif de rassembler les indicateurs concernant les actions de formation professionnelle réalisées en 1998 au Portugal (continental) relatives à la formation des salariés et des jeunes dans le cadre du système d'apprentissage (décret-loi n° 205/96 du 25 octobre). Cette étude s'est appuyée sur un échantillon de 5500 entreprises de 10 salariés ou plus couvrant tous les secteurs à l'exclusion de l'agriculture, de la pêche et de l'administration publique (sections A, B, L et Q de la Nomenclature des activités économiques de 1992). Les données recueillies avaient trait aux caractéristiques de la formation (type de formation, groupe cible, cours offerts et durée), ainsi qu'aux sources de financement et aux établissements de formation concernés. Ces indicateurs ont été ensuite croisés avec les variables, secteurs d'activité économique, taille de l'entreprise et NUT II (Nomenclature des unités territoriales II).

Guia de Aplicação Nacional Jobrotation [Guide d'Application Nationale Jobrotation]

SOPROFOR, Lda

Ministério do Trabalho e da Solidariedade – MTS

Secretaria de Estado do Emprego e Formação

Lisbonne: SOPROFOR – Sociedade Promotora de Formação Lda, 1999, 69 p.

ISBN: 972-98159-0-9

CIDES-Centro de Informação e Documentação Económica e Social, Praça de Londres, 2-2º, P-1049-056 Lisboa

Cet ouvrage explique le concept et les objectifs de la rotation emploi-formation, à savoir un "processus suivant lequel une entreprise procure une occasion de formation continue à ses travailleurs et permet simultanément aux chômeurs d'acquiescer une expérience professionnelle dans le domaine des fonctions accomplies par les travailleurs en formation". L'objectif de ce manuel étant de fournir aux gestionnaires un guide pratique pour la mise en place d'un tel système, il présente donc les différents éléments et facteurs à prendre en considération lors de la préparation, de la mise en œuvre et de l'évaluation de ce type d'actions, ainsi que les diverses possibilités de financement de tels projets. Ce livre contient aussi le règlement national d'application de cette mesure.

UK The Learning and Skills Bill

Londres, The Stationery Office, 1999

The Stationery Office – Publications Centre, P.O.Box 276, London SW8 5DT

Ce projet de loi reprend les plans du gouvernement proposés dans le Livre blanc Learning to Succeed (Apprendre pour réussir). Présenté en première lecture à la Chambre des Lords en décembre 1999, il propose des mesures radicales pour transformer l'enseignement et la formation destinés aux plus de 16 ans en Angleterre et au pays de Galles (les dispositions concernant l'Écosse seront reprises séparément). Ce projet de loi présente la création de nouveaux organes nationaux pour la FEP, à savoir le Conseil enseignement et qualifications (Learning and Skills Council) pour l'Angleterre et le Conseil national pour l'éducation et la formation (National Council for Education and Training) pour le pays de Galles. Ces nouveaux organes seront responsables de la FEP aussi bien dans les établissements d'enseignement postobligatoire que sur le lieu de travail, alors qu'auparavant la responsabilité était répartie entre les Conseils pour le financement de l'enseignement postobligatoire (Further Education Funding Councils, différents en Angleterre et au pays de Galles) et un réseau de Conseils formation et entreprise (Training and Enterprise Councils). Ce projet de loi comprend également de nouvelles dispositions en matière d'inspection de la FEP,



la création d'un nouveau service d'orientation professionnelle pour les jeunes et l'amélioration du cadre de coopération entre les écoles, les établissements d'enseignement postobligatoire et les administrations locales de l'éducation.

<http://www.parliament.the-stationery-office.co.uk/pa/pabills.htm>

The Learning and Skills Council Prospectus

Sheffield, Department for Education and Employment, 1999, 64 p.

DfEE Publications,

P.O. Box 5050,

Sherwood Park,

Annesley,

Nottingham NG15 0DJ

Ce document présente les conclusions du ministère suite à la consultation sur les propositions pour la création d'un Conseil apprentissage et compétences (LSC - Learning and Skills Council, pour l'Angleterre) faites dans le Livre blanc "Learning to succeed". (Des propositions complémentaires sont faites séparément pour le pays de Galles.) Il décrit comment le LSC et ses 47 bureaux locaux fonctionneront: détails sur la proposition de cadre pour le financement et la planification, nouvelles dispositions en matière d'inspection, accords de partenariat avec les autres organes de FEP, façon dont le Conseil répondra aux besoins des individus, des entreprises et des communautés.

Training and Development in Britain 2000

Londres, Institute of Personnel and Development, 2000, 12 p.

IPD House, 35 Camp Road,

Wimbledon, London SW19 4UX

Cette étude s'appuie sur 600 enquêtes téléphoniques réalisées auprès de cadres supérieurs responsables de la formation dans des entreprises britanniques. Elle permet de constater que l'engagement dans le domaine de la formation a augmenté au cours de l'année dernière, un pourcentage plus élevé d'entreprises disposant d'un budget formation. Toutefois, les entreprises ressentent les effets d'un marché du travail peut-être plus étroit, une minorité significative d'entre elles déclarant qu'elles ont des difficultés à retenir les travailleurs qui leur sont indispensables. Parmi les autres résultats significatifs, on peut citer: le besoin d'intégrer la stratégie de formation à la stratégie d'entreprise, qui a été identifié par les personnes interrogées comme l'un des problèmes les plus importants que devra résoudre leur entreprise dans les deux ou trois années à venir; un accroissement rapide de l'utilisation des nouvelles technologies, Internet et les intranets étant à présent bien ancrés pour la formation dans près de 40 % des entreprises interrogées; une part significative du temps du responsable de la formation consacrée à des activités stratégiques telles que l'aide au changement organisationnel.





Membres du réseau documentaire du Cedefop

CEDEFOP

European Centre for the Development of Vocational Training
P.O. Box 22427
GR-55102 THESSALONIKI
Tel. (30-31) 49 01 11 General
Tel. (30-31) 49 00 79 Secretariat
Fax (30-31) 49 00 43 Secretariat
Mr. Marc Willem
Head of Library & Documentation Service
E-mail: mwi@cedefop.eu.int
Documentary Information Network Secretariat
E-mail: doc_net@cedefop.eu.int
Web Address:
<http://www.cedefop.gr>
Web address:
<http://www.trainingvillage.gr>

FOREM/CIDOC

Office wallon de la Formation professionnelle et de l'Emploi
Centre intercommunautaire de documentation pour la formation professionnelle
Boulevard Tirou 104
B-6000 CHARLEROI
Tel. (32-71) 20 61 73
Tel. (32-71) 20 61 74 Ms. F. Denis
Fax (32-71) 20 61 98
Ms. Nadine Derwiduée
E-mail: nadine.derwiduee@forem.be
Ms. Fabienne Denis
E-mail: fabienne.denis@forem.be
Web address: <http://www.forem.be>

VDAB/ICODOC

Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding
Intercommunautair documentatiecentrum voor beroepsopleiding
Keizerlaan 11
B-1000 BRUSSEL/BRUXELLES
Tel. (32-2) 506 04 58
Tel. (32-2) 506 04 59
Fax (32-2) 506 04 28
Mr. Reinald Van Weydevelde
Documentation
E-mail: rvweydev@vdab.be
Mr. Tomas Quaethoven
E-mail: tq@vdab.be
Web address: <http://www.vdab.be>

DEL

Danmarks Erhvervspaedagogiske Laereruddannelse
The National Institute for Educational Training of Vocational Teachers
Rosenørns Allé 31
DK-1970 FREDERIKSBERG C
Tel. (45-35) 24 79 50 Ext. 317
Ms. V. Aarkrog
Tel. (45-35) 24 79 50 Ext. 301
Ms. M. Heins
Fax (45-35) 24 79 40
Fax (45-35) 24 79 40
Ms. Vibe Aarkrog
Research Assistant
E-mail: pia.cort@delud.dk
Ms. Merete Heins
Librarian
E-mail: merete.heins@delud.dk
Web address: <http://www.delud.dk>

BIBB

Bundesinstitut für Berufsbildung
Hermann-Ehlers-Str. 10
D-53113 BONN
Tel. (49-228) 107 21 26
Dr. U. Risse
Tel. (49-228) 107 21 31
Ms. M. Krause
Dr. Ursula Risse
E-mail: risse@bibb.de
Ms. Martina Krause
E-mail: krause@bibb.de
Web address: <http://www.bibb.de>

OEEK

Organisation for Vocational Education and Training
1 Ilioupoleos Street
GR-17236 ATHENS
Tel. (30-1) 976 44 64 General
Tel. (30-1) 979 33 47 Ms. H. Barkaba
Fax (30-1) 976 44 64 General
Fax (30-1) 973 15 93 Ms. H. Barkaba
Mr. Loukas Zahilas
Director
E-mail: zalouk@hol.gr
Ms. Hermioni Barkaba
Head of Documentation
Web address:
<http://www.forthnet.gr/oEEK/>

INEM

Instituto Nacional de Empleo
Ministerio de Trabajo y Seguridad Social
Condesa de Venadito 9
E-28027 MADRID
Tel. (34-91) 585 95 82 General
Tel. (34-91) 585 95 80
Ms. M. Luz de las Cuevas Torresano
Fax (34-91) 377 58 81
Fax (34-91) 377 58 87
Mr. Bernardo Diez Rodriguez
Deputy Director General of Technical Services
Ms. Maria Luz de las Cuevas Torresano
Information/Documentation
E-mail: mluz.cuevas@inem.es
Web address: <http://www.inem.es>

Centre INFFO

Centre pour le développement de l'information sur la formation permanente
Tour Europe Cedex 07
F-92049 PARIS LA DEFENSE
Tel. (33-1) 41 25 22 22
Fax (33-1) 47 73 74 20
Mr. Patrick Kessel
Director
E-mail: kessel@centre-inffo.fr
Ms. Danièle Joulieu
Head of Documentation
E-mail: cidoc@centre-inffo.fr
Mr. Stéphane Héroult
Documentation Department
E-mail: cidoc@centre-inffo.fr
Web address:
<http://www.centre-inffo.fr>

FAS

The Training and Employment Authority
P.O. Box 456
27-33 Upper Baggot Street
DUBLIN 4
Ireland
Tel. (353-1) 607 05 36
Fax (353-1) 607 06 34
Ms. Margaret Carey
Head of Library & Technical Information
E-mail: careym@iol.ie
Ms. Jean Wrigley
Librarian
Web address: <http://www.fas.ie>

ISFOL

Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori
Via Morgagni 33
I-00161 ROMA
Tel. (39-06) 44 59 01
Fax (39-06) 44 29 18 71
Mr. Alfredo Tamborlini
General Director
Mr. Colombo Conti
Head of Documentation
E-mail: isfol.doc2@iol.it
Mr. Luciano Libertini
E-mail: isfol.doc2@iol.it
Web address: <http://www.isfol.it>

FOPROGEST asbl

23, rue Aldringen
L-2011 LUXEMBOURG
Tel. (352) 220266
Fax (352) 220269
Mr. Jerry Lenert
Director
lenert@men.lu
Ms. Sybille Beaufils
sybille.beaufils@ci.educ.lu
Mr. Raymond Meyers
raymond.meyers@skynet.be

CINOP

Centrum voor Innovatie van Opleidingen
Centre for Innovation of Education and Training
Pettelaarpark 1
Postbus 1585
5200 BP's-HERTOGENBOSCH
The Netherlands
Tel. (31-73) 680 08 00
Tel. (31-73) 680 08 62 Mr. M. Jacobs
Fax (31-73) 612 34 25
Mr. Martin Jacobs
E-mail: mjacobs@cinop.nl
Ms. Astrid Busser
E-mail: abusser@cinop.nl
Web address: <http://www.cinop.nl>

abf-Austria

Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschung
Rainergasse 38
A-1050 WIEN
Tel. (43-1) 545 16 71 31
Fax (43-1) 545 16 71 22
Ms. Susanne Klimmer
E-mail: klimmer@ibw.at
Ms. Marlis Milanovich (IBE)
E-mail: milanovich@ibe.co.at
Web address: <http://www.ibw.at>
Web address: <http://www.ibe.co.at>



Organisations associées

CIDES

Centro de Informação e Documentação Económica e Social
Ministério do Trabalho e da Solidariedade
Praça de Londres 2-1° Andar
P-1091 LISBOA Codex
Tel. (351-21) 844 12 18 Ms. O. Lopes dos Santos
Tel. (351-21) 843 10 37 Ms. F. Hora
Fax (351-21) 840 61 71
Ms. Odete Lopes dos Santos
Director
E-mail: odete.santos@deppmts.gov.pt
Ms. Fátima Hora
Documentation Department
E-mail: fatima.hora@deppmts.gov.pt
Web address:
<http://www.deppmts.gov.pt>

NBE

National Board of Education
Hakaniemenkatu 2
P.O. Box 380
FIN-00531 HELSINKI
Tel. (358-9) 77 47 71 24 Mr. M. Kyrö
Tel. (358-9) 77 47 72 43 Ms. A. Mannila
Fax (358-9) 77 47 78 65
Mr. Matti Kyrö
E-mail: matti.kyro@oph.fi
Ms. Arja Mannila
E-mail: arja.mannila@oph.fi
Web address: <http://www.oph.fi>

SIP

Internationella Programkontoret för utbildningsområdet
The Swedish International Programme Office for Education and Training
Box 22007
S-104 22 STOCKHOLM
Tel. (46-8) 453 72 00
General Switchboard
Tel. (46-8) 453 72 73 Ms. Heléne Säll
Fax (46-8) 453 72 01 General
Fax (46-8) 453 72 02 Ms. H. Säll
Ms. Heléne Säll
E-mail: helene.sall@eupro.se
Ms. Gunilla Spens (NIWL)
E-mail: gunilla.spens@niwl.se
Mr. Rolf Nordanskog
rolf.nordanskog@programkontoret.se
Web address: <http://www.eupro.se>
Web address: <http://www.niwl.se>

CIPD

The Chartered Institute of Personnel and Development
CIPD House
35 Camp Road
LONDON
SW19 4UX
United Kingdom
Tel. (44-208) 971 90 00
Ms. J. Schramm
Fax (44-208) 263 33 33 General
Fax (44-208) 263 34 00 Library
Ms. Jennifer Schramm
E-mail: j.schramm@cipd.co.uk
Ms. Cathy Doyle
Librarian
E-mail: c.doyle@cipd.co.uk
Web address:
<http://www.cipd.co.uk/login/splashscreen.asp>

NCU

Leonardo Norge
P.O. Box 2608
St. Hanshaugen
N-0131 OSLO
Tel. (47-22) 86 50 00
Fax (47-22) 20 18 01
Mr. Halfdan Farstad
E-mail: farh@teknologisk.no
Ms. Grethe Kjell Dahl
E-mail: kjeg@teknologisk.no
Web address:
<http://www.teknologisk.no/leonardo/>

MENNT

samstarfsvettvangur atvinnulífs og skóla
EDUCATE - Iceland
Laugavegi 51
IS-101 REYKJAVIK
Tel. (354) 511 26 60
Fax (354) 511 26 61
Ms. Hrönn Pétursdóttir
General Director
hronn.petursdottir@mennt.is
Adalheidur Jónsdóttir
Project Manager
alla@mennt.is
<http://www.mennt.is>

DGEAC

European Commission
DG Education and Culture
Rue de la Loi 200
B-1049 BRUXELLES/BRUSSEL
(32-2) 295 75 62 Ms. E. Spachis
(32-2) 295 59 81 Ms. D. Marchalant
(32-2) 295 57 23
(32-2) 296 42 59
Ms. Eleni Spachis
eleni.spachis@cec.eu.int
Ms. Dominique Marchalant
dominique.marchalant@cec.eu.int
http://europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/index_en.htm

EURYDICE

the Education Information Network in Europe
Le réseau d'information sur l'éducation en Europe
15 rue d'Arlon
B-1050 BRUSSEL/BRUXELLES
Tel. (32-2) 238 30 11
Fax (32-2) 230 65 62
Ms. Patricia Wastiau-Schlüter
Director
E-mail: info@eurydice.org
Web address: <http://www.eurydice.org>

ETF

European Training Foundation
Villa Gualino
Viale Settimio Severo 65
I-10133 TORINO
Tel. (39-011) 630 22 22
Fax (39-011) 630 22 00
Ms. Gisela Schüring
Information and Publications Department
E-mail: gis@etf.eu.int
Ms. Denise Loughran
Librarian
E-mail: dlo@etf.eu.int; gis@etf.eu.int
Web address: <http://www.etf.eu.int/etfweb.nsf/>

ILO

International Labour Office
BIT
Bureau International du Travail
4 Route des Morillons
CH-1211 GENEVE 22
Tel. (41-22) 799 69 55
Fax (41-22) 799 76 50
Ms. Pierrette Dunand
Employment & Training Department
Documentalist
E-mail: dunandp@ilo.org
Web address: <http://www.ilo.org>

OIT

Centre international de formation de l'OIT
125 Corso Unità d'Italia
I-10127 TORINO
Tel. (39-011) 693 65 10
Fax (39-011) 693 63 51
Ms. Catherine Krouch
Documentation
E-mail: C.Krouch@itcilo.it
Web address: <http://www.itcilo.org>

CINTERFOR/OIT

Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional
Avenida Uruguay 1238
Casilla de correo 1761
11000 MONTEVIDEO
URUGUAY
Tel. (598-2) 92 05 57
Tel. (598-2) 92 00 63
Fax (598-2) 92 13 05
Mr. Pedro Daniel Weinberg
Director
E-mail: weinberg@cinterfor.org.uy
Mr. Juan Andres Tellagorry
Documentalist
E-mail: tellagor@cinterfor.org.uy
Web address:
<http://www.cinterfor.org.uy>

DfEE

Department for Education and Employment
Room E3
Moorfoot
SHEFFIELD
S1 4PQ
United Kingdom
Tel. (44-114) 259 33 39
Fax (44-114) 259 35 64
Ms. Julia Reid
Librarian
E-mail: library.dfee.mf@gtmet.gov.uk
Web address:
<http://www.open.gov.uk/index/..dfee/dfeehome.htm>

FKVET

Foundation for Vocational Education and Training Reform
Liivalaia 2
EE-10118 TALLINN
Tel. (372) 631 44 20
Fax (372) 631 44 21
Ms. Lea Orro
Managing Director
E-mail: lea@sekr.ee
Ms. Tiina Enok
E-mail: tiina@sekr.ee
Web address: <http://www.kutseharidus.ee/>



**Derniers
numéros
en français**



N° 17/99

Formation et organisation du travail

- Les contraintes nouvelles de formation dans les entreprises (Jacques Delcourt)
- Risques et chances de l'apprentissage sur le poste de travail (Edgar Sauter)

Formation et culture

- Le système éducatif français comme expression d'une culture politique (Alain d'Iribarne; Philippe d'Iribarne)

Systèmes

- Objectifs et modalités du financement de la formation professionnelle
– Une comparaison internationale (Folkmar Kath)
- Les efforts actuels de réforme de l'enseignement professionnel en Suisse (Philipp Gonon)

De nouveaux besoins de compétences – la théorie et la pratique

- Structures et objectifs d'une formation professionnelle globale (Bernd Ott)
- Quelles qualifications dispenser à l'avenir? Le rôle de l'Internet et des systèmes en ligne. Hypothèses et acquis (Angelika Lippe-Heinrich)

Recherche européenne en formation professionnelle

- L'état de la recherche européenne en formation professionnelle, ses fonctions et ses problèmes (Burkart Sellin; Phillip Grollmann)



N° 18/99

Apprendre dans l'entreprise

- Formation, compétences, apprentissages: quelles conditions pour de nouveaux modèles? (Philippe Méhaut)
- La voie étroite. Le travail en équipe: entre appellation frauduleuse et organisation du travail innovante (Holger Bargmann)

D'une perspective européenne

- Les programmes d'éducation et de formation professionnelle de la CE et de l'UE de 1974 à 1999 – ébauche d'un bilan historique critique (Burkart Sellin)
- La formation professionnelle en Europe: déterminants individuels et institutionnels (Steven McIntosh)
- La formation scolaire multilingue, une qualification clé dans l'espace professionnel européen (Peter Graf)

Études de cas

- Formation et modèles d'articulation entre les écoles techniques et l'industrie *maquiladora* du nord du Mexique (Alfredo Hualde Alfaro)



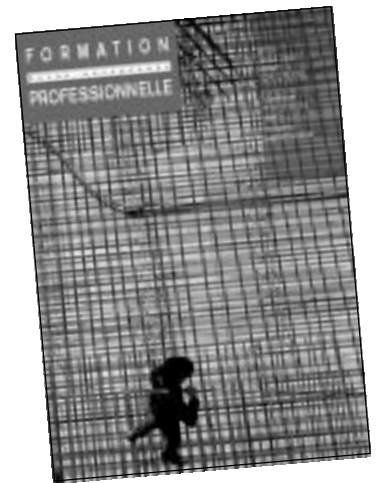
N° 19/2000

La politique et son évolution

- Politiques et perspectives: un entretien avec Mme Viviane Reding, Membre de la Commission

Recherche

- Renforcer la capacité d'insertion professionnelle des travailleurs âgés: un pari que l'on peut gagner? (Dominique Kiekens, Paulette De Coninck)
- Âges et limites mouvants - Le vieillissement et la flexibilisation envisagés dans la perspective du cycle de vie (Ruud J. A. Muffels)
- L'entreprise de l'avenir: ses incidences sur la formation professionnelle (Richard Curtain)
- Dynamique du savoir, communautés de pratique: nouvelles perspectives pour la formation (Massimo Tomassini)
- Types de formation professionnelle: perception de leur utilité (Miguel Aurelio Alonso García)



Prrière de découper ou de recopier le bon de commande, de le glisser dans l'enveloppe à fenêtre et de l'envoyer au CEDEFOP



- Veuillez m'envoyer un exemplaire de démonstration gratuit
- Je souhaite lire européen et m'abonne à la Revue européenne "Formation professionnelle" pour un an. (3 numéros, EUR 15 plus TVA et frais d'envoi)
- Veuillez m'envoyer les numéros suivants de la Revue européenne "Formation professionnelle" au prix symbolique de EUR 7 par exemplaire (plus TVA et frais d'envoi)

CEDEFOP

Centre européen pour le développement
de la formation professionnelle
PO Box 22427

GR-55102 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. Elle paraît trois fois par an en anglais, français, allemand et espagnol et jouit d’une large diffusion à travers l’Europe, à la fois dans les États membres de l’Union européenne et au-delà de ses frontières.

La Revue est publiée par le CEDEFOP (Centre européen pour le développement de la formation professionnelle) et vise à contribuer au débat et à la réflexion sur l’évolution de la formation et de l’enseignement professionnels, notamment en l’inscrivant dans une perspective européenne.

Dans la Revue seront publiés des articles qui présentent des idées nouvelles, rendent compte des résultats de la recherche ou exposent les expériences et pratiques nationales et européennes. Elle comprendra également des prises de position et des réactions à propos des questions liées à la formation et à l’enseignement professionnels.

Les articles proposés à la publication doivent être précis, tout en étant accessibles à un public large et varié. Ils doivent être suffisamment clairs pour être compris par des lecteurs d’origines et de cultures différentes, qui ne sont pas nécessairement familiarisés avec les systèmes de formation et d’enseignement professionnels d’autres pays. En d’autres termes, le lecteur devrait être en mesure de comprendre clairement le contexte et l’argumentation présentés, à la lumière de ses propres traditions et expériences.

Parallèlement à leur publication, les articles de la Revue paraissent sous la forme d’extraits sur Internet. Il est possible d’avoir un aperçu des numéros précédents à l’adresse suivante: <http://www.trainingvillage.gr/etv/editorial/journal/journalarc.asp>.

Les auteurs des articles peuvent les rédiger soit en leur nom propre, soit en tant que représentants d’une organisation. La longueur des articles devrait être de 2500 à 3000 mots. Ils peuvent être rédigés dans l’une des langues suivantes: espagnol, danois, allemand, grec, anglais, français, italien, néerlandais, norvégien, portugais, finnois et suédois.

Les articles seront transmis au CEDEFOP soit sur support papier accompagné d’une copie sur disquette (format Word), soit par courrier électronique (annexe au format Word); ils seront accompagnés d’une biographie succincte de l’auteur indiquant ses fonctions actuelles. Tous les articles proposés seront examinés par le Comité de rédaction de la Revue, qui se réserve le droit de décider de leur publication et informera les auteurs de sa décision. Les articles publiés dans la Revue ne doivent pas nécessairement refléter le point de vue du CEDEFOP. Au contraire, la Revue offre la possibilité de présenter différentes analyses et des positions variées, voire contradictoires.

Si vous souhaitez nous envoyer un article, veuillez contacter Steve Bainbridge (rédacteur) par téléphone: (30-31) 490 111, par fax: (30-31) 490 175 ou par courrier électronique à l’adresse suivante: sb@cedefop.gr.



Apprendre: une nécessité de notre temps

Document de référence

Steve Bainbridge,
Julie Murray



La politique de formation professionnelle au niveau européen

Ce rapport - le premier de ce type - fournit un aperçu global de l'évolution de la politique de formation professionnelle au niveau européen. Au départ, il identifie l'«acquis communautaire» européen - le corpus de la législation communautaire en matière de formation professionnelle. Il suit les progrès de la politique de la Communauté européenne en matière de formation professionnelle au cours des quatre dernières décennies et esquisse les actions entreprises par les États membres dans des domaines clés de la politique. Enfin, il soulève certaines questions fondamentales concernant les défis que la formation professionnelle devra relever à l'avenir. Ce rapport vise à stimuler les débats parmi un large éventail de groupes d'intérêt à travers l'Europe - nous espérons que tant les chercheurs que les décideurs politiques et les praticiens de la formation liront ce rapport avec profit.

Cedefop: rapport sur la formation professionnelle au niveau européen 2000



Bon de commande

Si vous souhaitez acquérir cette publication, veuillez envoyer le bon de commande ci-dessous dûment complété au bureau de vente approprié.

2000, Prix: EUR 19 (hors TVA)

- | | | | | | |
|--------------------------|----|-------------------------------|---------------------|--------------------------|----------------|
| <input type="checkbox"/> | FR | N° de cat.: HX-25-99-075-FR-C | ISBN: 92-828-8052-4 | <input type="checkbox"/> | exemplaire (e) |
| <input type="checkbox"/> | DE | N° de cat.: HX-25-99-075-DE-C | ISBN: 92-828-8050-8 | <input type="checkbox"/> | exemplaire (e) |
| <input type="checkbox"/> | EN | N° de cat.: HX-25-99-075-EN-C | ISBN: 92-828-8051-6 | <input type="checkbox"/> | exemplaire (e) |
| <input type="checkbox"/> | PT | N° de cat.: HX-25-99-075-PT-C | ISBN: 92-828-8053-2 | <input type="checkbox"/> | exemplaire (e) |



Centre européen pour le développement
de la formation professionnelle

Europe 123, GR-57001 THESSALONIQUE (Pylea)
Adresse postale:
B.P. 22427, GR-55102 THESSALONIQUE
Tél.: (30-31) 49 01 11 Fax : (30-31) 49 01 02
Courrier électronique: info@cedefop.eu.int
Page d'accueil: www.cedefop.eu.int
Site web interactif: www.trainingvillage.gr

Date

Signature

09/00

La revue Formation professionnelle paraît trois fois par an en 4 langues (DE, EN, ES, FR). L'abonnement comprend tous les numéros de la revue Formation professionnelle qui paraissent au cours de l'année, s'il n'est pas résilié avant le 30 novembre.

La revue Formation professionnelle vous sera expédiée par l'Office des publications de l'UE à Luxembourg et la facture par votre bureau distributeur de l'UE. Le prix de l'abonnement ne contient pas la TVA. Ne payez qu'après réception de la facture!

Abonnement annuel (hors TVA): EUR 15
Prix à l'unité (hors TVA): EUR 7



CEDEFOP

Centre européen pour le développement de la formation professionnelle

Europe 123, GR-57001 THESSALONIKI (Pylea)

Adresse postale:

PO Box 22427, GR-55102 THESSALONIKI

Tél. (30-31) 490 111 Fax (30-31) 490 020

E-mail: info@cedefop.gr Page d'accueil: www.cedefop.gr Site interactif: www.trainingvillage.gr