

# FORMATION

R e v u e e u r o p é e n n e

# PROFESSIONNELLE

N° 18  
septembre - décembre  
1999/III  
ISSN 0378-5092

---

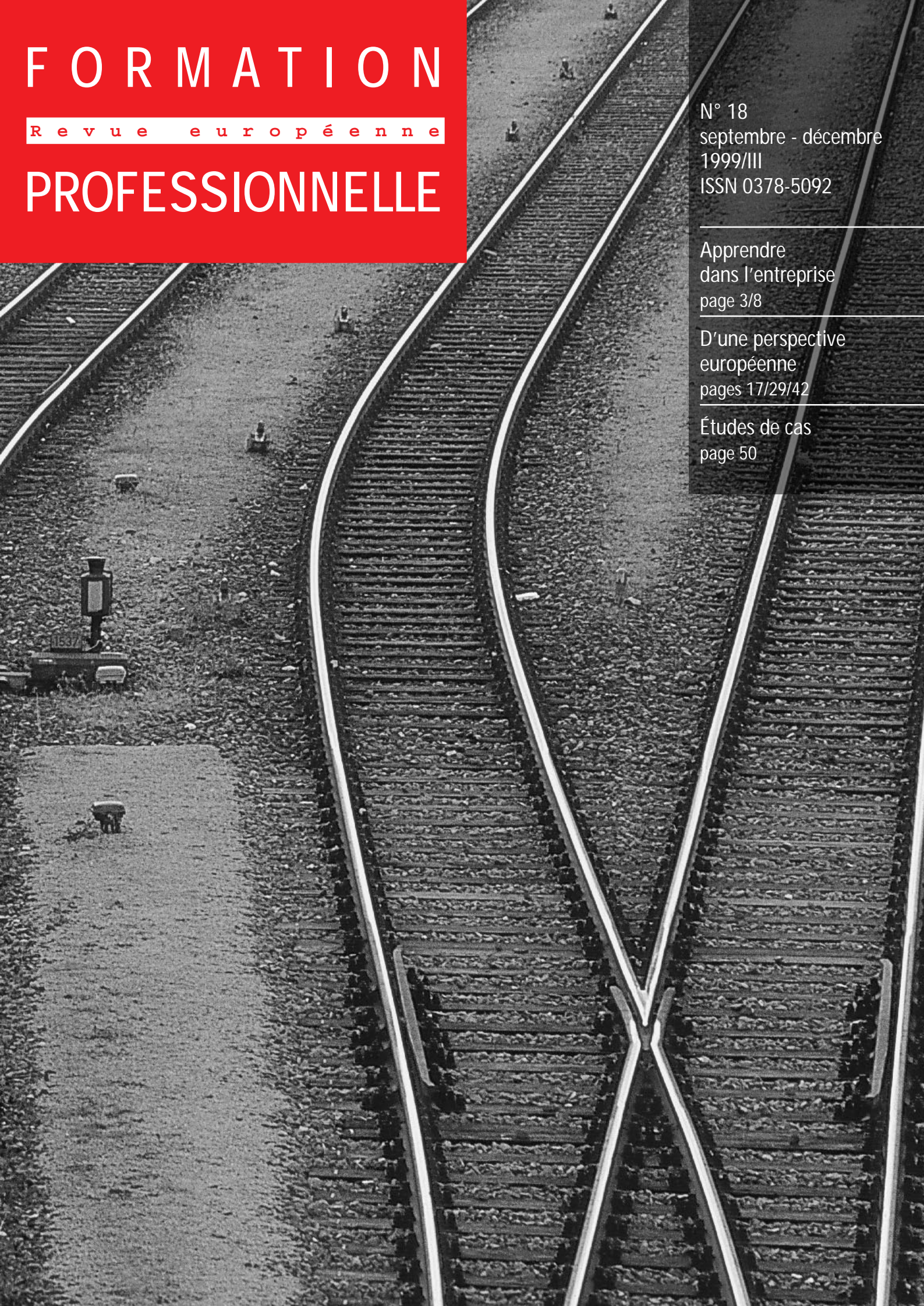
Apprendre  
dans l'entreprise  
page 3/8

---

D'une perspective  
européenne  
pages 17/29/42

---

Études de cas  
page 50





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

**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 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 Etats membres.

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

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

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

**Rédacteur en chef: Steve Bainbridge**

## Comité de rédaction:

Président:

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

**Matéo Alaluf**

**Tina Bertzeletou**  
**Hilary Steedman**

Université Libre de Bruxelles (ULB), Belgique  
 CEDEFOP

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

**Gunnar Eliasson**  
**Alain d'Iribarne**

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

**Arndt Sorge**  
**Reinhard Zedler**

Humboldt-Universität Berlin, Deutschland

**Jordi Planas**

Institut der deutschen Wirtschaft Köln, Deutschland

**Manfred Tessaring**

Universitat Autònoma de Barcelona

**Sergio Bruno**

CEDEFOP  
 Università di Roma, Italia

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 : 01.11.1999

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

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

Maquette : Agence  
 Zühlke Scholz & Partner GmbH, Berlin

N° de catalogue: HX-AA-99-003-FR-C

Couverture :  
 Rudolf J. Schmitt, Berlin

Printed in Italy, 2000

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 82**



# Sommaire

## Apprendre dans l'entreprise

### **Formation, compétences, apprentissages: quelles conditions pour de nouveaux modèles? ..... 3**

Philippe Méhaut

*Le rôle de l'entreprise dans la formation tout au long de la vie.*

### **La voie étroite**

### **Le travail en équipe: entre appellation frauduleuse et organisation du travail innovante ..... 8**

Holger Bargmann

*"Si nous affirmons aujourd'hui que seul 50 % du potentiel des équipes était utilisé jusqu'à présent et qu'il pourrait être mieux exploité, cela signifie que ce projet a été amorti en un temps record. En résumé, on peut dire que le travail en équipe a eu un effet positif à tout point de vue sur l'ensemble du secteur et sur les services avoisinants."*

## 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 ..... 17**

Burkart Sellin

*Avant toute discussion et évaluation des nombreux programmes passés et actuels de l'UE, il est tout d'abord nécessaire d'évoquer l'évolution au cours des années du cadre politique et juridique.*

### **La formation professionnelle en Europe: déterminants individuels et institutionnels ..... 29**

Steven McIntosh

*L'analyse des caractéristiques des personnes bénéficiant d'une formation professionnelle dans six pays indique que le profil de la formation dans un pays donné est déterminé dans une certaine mesure par son système éducatif.*

### **La formation scolaire multilingue, une qualification clé dans l'espace professionnel européen ..... 42**

Peter Graf

*Le principe communautaire de la "libre circulation" ne saurait être mis en œuvre à travers le recours à une langue véhiculaire commune. La "libre circulation" exige de maîtriser parfaitement la langue du pays dans lequel on veut travailler. Dans ce contexte, il importe ici surtout de démontrer comment les objectifs d'apprentissage exigeants du multilinguisme peuvent être réalisés sur une large base.*



## Études de cas

### **Formation et modèles d'articulation entre les écoles techniques et l'industrie *maquiladora* du nord du Mexique ..... 50**

Alfredo Hualde Alfaro

*Aperçu général d'un secteur de production polariseur et qui ne professionnalise que les professionnels.*

## À lire

### **Choix de lectures ..... 65**



# Formation, compétences, apprentissages: quelles conditions pour de nouveaux modèles?

## Introduction

Lorsque nous avons entrepris, avec J. Delcourt, les travaux d'étude sur le rôle de l'entreprise dans la formation tout au long de la vie (Delcourt, 1995), nous partions d'une hypothèse forte: les "nouvelles formes d'organisation du travail en cours de développement dans de nombreux pays européens étaient susceptibles de transformer significativement la façon d'aborder les questions de formation". Il convenait donc, de notre point de vue, de regarder attentivement les développements en cours, les micro-expérimentations, et d'essayer d'en tirer des éléments transversaux.

Nous avons toutefois conscience du caractère risqué de la démarche: prendre des cas jugés "exemplaires" par des observateurs nationaux, ne préjuge pas du rythme ni de l'étendue possible d'extension de ces innovations. Vouloir réaliser une synthèse transversale de cas nationaux ne doit pas conduire à l'universalisme (Kristensen, 1997). En effet, les modalités de développement des nouvelles formes d'organisation du travail sont contingentes aux caractéristiques "sociétales" (selon la formule de Maurice, Sellier et Silvestre, 1982) issues des relations entre les spécificités des systèmes éducatifs et de formation (très différentes d'un pays à l'autre), les formes d'organisation du travail et de structuration des groupes sociaux, les règles qui sous-tendent les marchés du travail.

Les conclusions formulées en 1995, sur la base d'observations menées dans les deux ans qui avaient précédé, méritent aujourd'hui d'être confrontées à l'état actuel du débat en Europe.

Les grandes lignes d'évolution de l'organisation du travail que rappelle J. Delcourt dans sa contribution sont dans l'ensemble confirmées et se sont approfondies. La plupart des observateurs s'accorde aujourd'hui pour parler d'une rupture significative avec les formes tayloristes et fordienues. Même si, et il faut le souligner, cet approfondissement n'est pas exclusif de la poursuite du développement du taylorisme dans certaines industries, voire même dans certaines activités de service.

Ces organisations sollicitent de façon accrue et renouvelée les compétences des salariés. On a remarqué à l'époque d'un centrage de l'activité sur le "produit-marchand" pour souligner deux dimensions. La dimension "produit" qui suppose une coordination accrue autour de l'objectif de qualité de ce produit, une capacité de représentation et de maîtrise, par tous ceux qui y concourent, de l'unité de leurs actions pour aboutir à ce produit. La dimension "marchande", pour souligner que ce produit ne prenait sens que par rapport à un marché, à des clients identifiés. Dès lors, les dimensions gestionnaires de l'activité, en termes de coût, de juste à temps, et à nouveau de qualité (spécifiée pour tel ou tel client interne ou externe) faisaient irruption dans l'activité des opérateurs.

Il en résultait des déplacements dans l'étendue et la nature des compétences sollicitées. Loin de diminuer, les exigences de connaissances de base dans un domaine professionnel se confirment. Ceci se manifeste notamment dans la hausse des exigences de recrutement des firmes. Mais à côté de la maîtrise d'un registre professionnel de base, l'attention se porte plus sur d'autres compétences jugées déterminantes pour la performance

## Philippe Méhaut

Directeur de recherche au CNRS et directeur adjoint du Centre d'études et de recherches sur les qualifications. Il est l'auteur de plusieurs ouvrages et articles sur la formation professionnelle en France et en Europe. Il a dirigé avec J. Delcourt les travaux réalisés pour le CEDEFOP sur le rôle de l'entreprise dans la production des qualifications.

**Suite aux articles parus dans la Revue numéro 16/99 publiés par Sauter et Delcourt au sujet du rôle des entreprises dans la formation tout au long de la vie, Philippe Méhaut a été invité à partager ses opinions sur cette question importante.**



individuelle et collective: capacités d'adaptation liées par exemple à une polyvalence accrue, aptitudes au travail en équipe avec ce que cela suppose en termes de communication (orale, écrite, via des supports de type NTIC – Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication...), capacités "gestionnaires" tant pour l'organisation de son propre travail que pour la prise en compte plus directe de critères de gestion dans son activité (délais, coûts).

Ces déplacements renouvelaient la question des apprentissages. Il est apparu en effet de façon assez convergente à travers les études de cas réalisées que la question des apprentissages permanents liés étroitement aux situations de travail étaient centraux dans ces nouvelles organisations. Certes, toutes les compétences sollicitées n'étaient pas "nouvelles" du point de vue des salariés. Nous avons même pu parler de mise en reconnaissance de savoirs ou savoir-faire dont les salariés étaient porteurs mais qui était niée dans les formes antérieures d'organisation. Ces compétences étaient alors seulement réactivées. Mais d'autres supposaient de la formation (au sens formalisé du terme) ou des acquisitions plus informelles appuyées sur des situations d'essai/erreur, d'expérimentation, de mise en commun. Les formes d'acquisition/transmission de connaissances se diversifiaient donc dans ces organisations, en même temps que la pression sur l'individu pour s'inscrire de façon active dans ces processus se renforçait. Nous avons donc formulé l'hypothèse que, dès lors que ces nouvelles organisations étaient probablement amenées à se développer (compte tenu du contexte socio-économique rappelé par J. Delcourt, 1999), c'est l'ensemble des pratiques d'acquisition/évolution des connaissances (dont la formation professionnelle) qui étaient interpellées.

Chacune de ces tendances interroge directement le rôle du travail - et donc de l'entreprise - dans les processus de transmission/acquisition de connaissances. Elles amènent aussi à questionner les politiques publiques de formation: d'une part, des formes de régulation collective doivent être trouvées si l'on ne veut pas faire reposer toute la charge sur l'individu; d'autre part, ces formes sont probable-

ment nécessaires aussi pour éviter les risques de "market failure" liés au sous-investissement des entreprises en formation par crainte du départ du salarié.

L'évolution des débats et des pratiques dans de nombreux pays européens a semblé depuis aller dans ce sens. En France, notamment à l'initiative du patronat, un intense débat a lieu autour de la logique compétence et des nécessités et conditions de son développement dans l'entreprise. On le retrouve, sous des formes différentes, dans certains pays du nord de l'Europe. A partir d'une tout autre entrée, le renouvellement des cadres de certification en Grande Bretagne, avec l'instauration du système des NVQ (National Vocational Qualifications) posait lui aussi le problème du développement et de la reconnaissance de compétences développées et prouvées en situation de travail. A l'échelle communautaire, la question de la formation tout au long de la vie souligne bien un double déplacement: celui de la temporalité des acquisitions au long de la vie de l'individu (avec un déplacement tout au long de la vie de travail), celui des modalités de ces acquisitions, avec des combinaisons de formation classique, d'auto-formation appuyée sur les NTIC, de formes renouvelées d'apprentissage par l'expérience.

Le développement de formations plus intégrées aux situations de travail, de logiques de développement des compétences "tout au long de la vie", posent trois familles de questions qui doivent toutes être abordées au niveau individuel (l'entreprise/le salarié) et à un niveau plus systémique. La première famille touche à l'articulation entre formation, travail, système d'emploi et salaire; la deuxième porte sur les conditions de réalisation et de mise en œuvre des formations intégrées; la troisième porte sur les relations entre formation intégrée et système formel de formation.

## **L'articulation entre formation, travail, système d'emploi et salaire**

Sur la première famille de questions, on peut partir d'un modèle simple, qui permet de visualiser les différents enjeux.

***Le développement de formations plus intégrées aux situations de travail, de logiques de développement des compétences "tout au long de la vie", posent trois familles de questions qui doivent toutes être abordées au niveau individuel (l'entreprise/le salarié) et à un niveau plus systémique. La première famille touche à l'articulation entre formation, travail, système d'emploi et salaire; la deuxième porte sur les conditions de réalisation et de mise en œuvre des formations intégrées; la troisième porte sur les relations entre formation intégrée et système formel de formation.***



La place de la formation peut être située dans ses relations avec les trois composantes de la relation d'emploi que sont l'organisation (et le contenu) du travail, la mobilité sur les emplois et les conditions de rémunération. Ce sont ces relations systémiques qui garantiront ou non l'extension et la viabilité des nouveaux modèles.

La formation intégrée entretient des rapports étroits avec la dynamique de l'organisation du travail. Elle ne peut se développer que si des espaces lui sont ouverts dans cette organisation du travail. En retour, tout laisse à penser qu'elle contribue à l'évolution de cette organisation. Nous avons vu plus haut que des tendances fortes existent à la mobilisation croissante de compétences, mais aussi à la construction de ces compétences dans le travail. Par rapport au modèle taylorien/fordien, il existe donc des opportunités d'une ouverture plus grande du travail à la construction de compétences. Toutefois, ce mouvement n'est pas unilatéral et peut être contrecarré, comme le souligne Sauter (1999), par des éléments contraires. L'intensification du travail d'une part peut réduire les pores ouverts à la formation intégrée si l'obligation de résultat devient trop forte. Le court terme l'emporte alors sur le long terme, tant du point de vue de l'entreprise que de l'individu. Le débat récent en France autour des 35 heures en est un bon révélateur: si la négociation sur la baisse de la durée du travail inclut le fait que la formation n'est pas considérée comme du temps travaillé, les opportunités "d'apprentissage intégré" seront réduites. De ce point de vue, les pays ayant une tradition d'apprentissage en formation initiale des jeunes ont un certain avantage, dans la mesure où la contrainte de cet apprentissage pèse sur les choix d'organisation pour accueillir les apprentis.

La formation intégrée entretient des rapports étroits avec la nature de l'emploi et avec le système d'emploi dans l'entreprise. Avec la nature de l'emploi d'abord. La formation intégrée puise une partie de son existence et de sa force dans l'existence de collectifs qui sont le support de l'échange de savoir, de leur accumulation. Si ces collectifs sont instables (recours à des intérimaires, successions de temps partiels sur un même poste), les proces-

sus de transmission n'en seront que plus difficiles. De même, la tendance à l'individualisation et à l'atomisation de la relation à l'employeur peut peser négativement. En France, par exemple, la politique de développement des emplois de proximité aux ménages repose pour partie sur le *self-employment* incité par des mesures comme le chèque service. Or, cette atomisation d'une relation individuelle avec le ménage employeur ne permet pas les regroupements, les échanges d'expérience qui peuvent au contraire être favorisés si une structure employeur tiers existe. Avec le système d'emploi ensuite. Les formes nouvelles viennent perturber les règles anciennes de construction des mobilités et des carrières (Kristensen, op.cit.), qu'il s'agisse des carrières dans l'entreprise ou de la mobilité externe: perte de lisibilité de la hiérarchie des emplois et des mobilités ascensionnelles, recul de l'ancienneté au profit de règles fondées sur l'évaluation des individus et de leur développement de compétences... Il peut en résulter effectivement des tensions fortes entre groupes, notamment ceux qui sont les plus déstabilisés (par exemple, les anciens agents de maîtrise formés sur le tas en France). On voit comment le développement de la formation intégrée est lié à l'établissement de règles collectives dans l'entreprise et au-delà qui fixe les règles du jeu dans les mobilités d'emploi. La question de la certification de ces formations (ou plus exactement de leurs acquis) est un problème central. Nous y reviendrons ci-dessous.

Enfin, on voit bien les liens et les questions qu'entretient la formation intégrée avec les logiques de rémunération. D'une part, la question des incitations à entrer dans ces logiques pour les salariés: dans les travaux menés avec J Delcourt, nous soulignons que l'implication demandée, tant du point de vue de la recherche du résultat que du point de vue de l'auto-entretien et développement de ses compétences est plus forte. Dans nombre des cas étudiés, l'incitation était essentiellement négative: c'est le risque pesant sur l'emploi et la crainte du chômage qui étaient le "moteur". Les limites de telles incitations sont évidentes si l'on vise un développement "soutenable" des logiques d'amélioration de la compétence. Quelles sont alors les formes d'incitation salariale, de développement de pratiques de

***Le débat récent en France autour des 35 heures en est un bon révélateur: si la négociation sur la baisse de la durée du travail inclut le fait que la formation n'est pas considérée comme du temps travaillé, les opportunités "d'apprentissage intégré" seront réduites.***



“co-investissement” qui peuvent supporter un tel développement? D’autre part, on voit comment la reconnaissance salariale de l’évolution des compétences individuelles modifie les systèmes salariaux classiques: moindre poids des caractéristiques de l’emploi, individualisation plus forte, évaluation de l’individu sur le registre de la performance dans l’activité, mais aussi sur celui du développement de son potentiel.

Le développement des formations intégrées touche donc au cœur des relations de travail, d’emploi et de salaire, tant au niveau de l’entreprise qu’à celui des relations collectives (branche, territoire). Beaucoup de pays européens ont construit par le passé des règles collectives fortes intégrant peu ou prou la formation: c’est le cas notamment des pays à fort système d’apprentissage, de ceux qui ont développé ou commencent à développer des obligations de formation continue pesant sur l’entreprise et souvent articulées à la négociation d’entreprise ou de branche. Le devenir des formes d’apprentissage “intégré” est très nettement lié à la capacité de faire évoluer ces règles collectives, par exemple à la capacité à développer les formes de discussion conjointe sur l’organisation du travail et la formation dans la négociation d’entreprise, sur les conditions d’évaluation et de reconnaissance des qualités des individus et de leur performance.

### **Les conditions de réalisation et de mise en œuvre des formations intégrées**

Une deuxième famille de questions porte plus spécifiquement sur les conditions de réalisation des formations intégrées. Force est de reconnaître dans ce domaine que nous sommes encore assez démunis sur la connaissance scientifique des processus mentaux qui sous-tendent les acquisitions dans le travail, sur les combinaisons optimales entre ce qui relève de l’expérience et de sa formalisation et ce qui relève de formes plus classiques de formation. Comme le souligne Sauter (op.cit.) dans sa contribution, “les concepts décrivant l’apprentissage intégré au travail sont très variés”. Des constats empiriques convergents mettent l’accent par

exemple sur le rôle d’un médiateur (qu’il s’agisse d’un tuteur choisi parmi les pairs, d’un formateur d’accompagnement). D’autres constats soulignent la nécessité d’arriver à une représentation théorisée de l’activité de travail sur la base de l’expérience empirique. Mais là encore, cette émergence progressive des principaux “schèmes opératoires” ne va pas de soi. Elle suppose par exemple la possibilité de processus de type essai/erreur et d’échanges collectifs sur ces processus. Certaines organisations du travail sont apparemment plus favorables que d’autres à ces processus, mais nous sommes encore en difficulté pour identifier clairement quelles sont les conditions nécessaires pour que se développent des boucles vertueuses d’apprentissage, quelles sont aussi les conditions optimales de leur réalisation. La rencontre entre les spécialistes de l’organisation du travail et ceux de la cognition est encore à construire. Et l’examen approfondi des situations les plus porteuses reste à réaliser pour en tirer des enseignements analytiques. En effet, le simple échange de bonnes pratiques ne saurait suffire. Car rien dans ce domaine n’est naturel. Il faut d’une part construire de façon intentionnelle les espaces et les opportunités d’apprentissage en sachant que cette construction représente un coût pour l’entreprise et pour l’individu. Il faut d’autre part être conscient que le partage de ces savoirs est un enjeu au sein des collectifs et des groupes sociaux.

### **Les relations entre formation intégrée et système formel de formation**

Une troisième famille de question touche aux relations entre ces apprentissages intégrés et la formation formalisée, et surtout aux problèmes de certification des acquis professionnels.

Nous avons souligné plus haut que le développement de nouvelles exigences et pratiques en termes de compétences allait plutôt de pair avec une solide formation professionnelle de base, acquise par des méthodes formelles. Des travaux plus systématiques sur le développement de la formation professionnelle en entreprise et sur la diversification des formes de for-





mation (entre formation continue formalisée et usage de méthodes plus informelles) ont montré plutôt une relation de complémentarité que de substitution (Aventur, Möbus, 1999). Mais force est de reconnaître que cette complémentarité est souvent mal construite. Que l'on prenne aujourd'hui, par exemple, les critiques adressées au système français de formation professionnelle initiale sur sa difficulté à favoriser l'expérience du travail collectif, à faciliter l'organisation des apprentissages autour de projets, et l'on voit que c'est bien la capacité d'un système de formation formelle à "apprendre à apprendre" qui est interpellé. En sens inverse, les critiques aujourd'hui adressées au système britannique des NVQ sur sa faible capacité à articuler acquis de l'expérience manifestés en situation de travail et acquis issus de situations de transmission de connaissances plus formalisées interrogent bien les rétroactions qui doivent exister entre les deux modes de développement des apprentissages.

Ceci nous mène directement aux questions de certification. La plupart des pays européens sont dotés de règles de certification des connaissances acquises par les individus, qui ont une valeur plus ou moins forte de signal sur le marché du travail. Dans certains pays, ces règles sont plutôt issues de la logique interne au système de formation (cas de la France, par exemple). Dans d'autres, elles ont une relation directe et structurelle avec les positions sur le marché du travail (cas de l'Allemagne). Toutes ont le mérite de garantir un certain nombre de repères collectifs, tant pour les employeurs que pour les individus, et d'assurer ainsi une certaine visibilité transversale des caractéristiques individuelles favorisant la mobilité dans et en dehors de l'entreprise. L'examen de ces dispositifs (Möbus, Verdier, 1997) montre qu'ils tirent leur force de plusieurs critères à satisfaire en même temps: un critère de stabilité qui peut

paraître paradoxal dans un monde où l'on insiste sur le changement, mais qui est nécessaire à l'existence même de la norme; un critère de généralité qui assure un espace suffisamment large pour cette norme; un critère de légitimité qui repose sur l'instance établissant la norme et garantissant sa mise en œuvre. Le développement des formations intégrées pose le problème du repérage et de la certification des acquis de ces formations sur ces trois registres. La recherche d'une plus grande fluidité des marchés du travail européens suppose bien des espaces de généralité suffisants, dépassant le niveau de l'entreprise, alors même que c'est au sein de celle-ci, et souvent de façon spécifique, que se développent ces apprentissages. La stabilité au moins sur un certain temps des critères de mesure est une condition de leur lisibilité, tant par les individus que par les entreprises. Enfin, la légitimité de l'instance évaluatrice est une condition *sine qua non* de l'efficacité de cette norme. Or, la plupart des systèmes nationaux sont aujourd'hui, pour des raisons différentes, peu ouverts à la validation des acquis en situation de travail. On peut même considérer qu'ils sont parfois un frein à son développement. La tendance est alors grande de renvoyer l'ensemble au niveau de l'entreprise. Mais dans ce cas, aucun des trois critères n'est satisfait. L'autre solution est de créer *ex nihilo* un nouveau système (voir les débats et controverses autour des expériences d'accréditation individuelle initiées par la Commission européenne, ou le dispositif NVQ). Si la généralité est alors en général assurée, stabilité et légitimité ne sont pas garanties. C'est la capacité des acteurs, dans chaque pays, à construire un système de validation/certification ouvert aux nouvelles formes d'apprentissage intégré et répondant à ces trois critères qui déterminera probablement l'avenir de ce mode de formation, comme sa complémentarité aux systèmes plus formalisés de formation et de diplôme.

### Bibliographie

**Aventur F., Möbus M.** (1999): *La formation professionnelle initiale et continue en Europe*, Magnard Vuibert, Paris.

**Delcourt J., Méhaut P.** (1995): "le rôle de l'entreprise dans la production des qualifications: effets formateurs de l'organisation du travail - rapport de synthèse", CEDEFOP, Berlin

**Delcourt J.** (1999): "New pressures for company training", *Revue européenne "Formation professionnelle"*, numéro 17/99, CEDEFOP, Thessalonique

**Kristensen P.H.** (1997): "Paradoxes et écueils des stratégies de formation continue", *Agora II: Le rôle de l'entreprise dans la formation tout au long de la vie*, CEDEFOP, Thessalonique

**Maurice M., Sellier F., Silvestre J.J.** (1982): *Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne*, PUF, Paris

**Möbus M., Verdier E.** (1997): *Les diplômés professionnels en France et en Allemagne*, L'harmattan, Paris

**Sauter E.** (1999): "Risques et chances de l'apprentissage sur le poste de travail", *Revue européenne "Formation professionnelle"*, numéro 17/99, CEDEFOP, Thessalonique



## Holger Bargmann

Bureau de conseil en technologie auprès du DGB (Confédération allemande des syndicats) du district de Rhénanie-Palatinat  
Bureau régional de Coblenche



# La voie étroite

## Le travail en équipe: entre appellation frauduleuse et organisation du travail innovante

**Les innovations concernent de plus en plus l'organisation du travail, ce qui revient d'une manière ou d'une autre à abandonner les structures tayloristes et à s'orienter vers des formules de travail en équipe. Pour les entreprises, parvenir à gérer les exigences de flexibilité devient une question de survie.**

### L'organisation du travail en mutation

Les exigences du marché et les conditions de concurrence se sont considérablement durcies pour les entreprises au cours de ces dix dernières années dans les pays industriels développés. Une réduction du volume des séries pour une multiplication des modèles, des profits en baisse, des coûts en augmentation, une qualité en amélioration et une compression des délais de livraison contraignent à innover en matière de production. Les entreprises sont tenues de réagir de manière de plus en plus souple et rapide à leur environnement instable, et elles doivent y parvenir grâce à leur organisation interne et non par "l'éducation" de leurs clients. Tandis que les années 80 ont entériné l'échec de la philosophie de la PIO (production intégrée par ordinateur) exaltant l'automatisation et la mécanisation sans failles - aujourd'hui plus personne ne parle d'usines entièrement robotisées -, c'est dans le travail de l'homme que l'on redécouvre un potentiel de flexibilité. Cela explique que les innovations concernent de plus en plus l'organisation du travail, ce qui revient d'une manière ou d'une autre à abandonner les structures tayloristes et à s'orienter vers des formules de travail en équipe. Pour les entreprises, parvenir à gérer les exigences de flexibilité devient une question de survie. C'est très justement que Sennett<sup>1</sup> a expliqué ainsi le terme de flexibilité: "formule magique du capitalisme global".

de la tolérance passive des structures tayloristes. Autrement dit: les innovations en matière d'organisation du travail ne peuvent pas être mises en œuvre de force contre la volonté du personnel. Il en résulte que, dès la phase préparatoire, il ne s'agit pas uniquement de savoir quels sont les objectifs poursuivis ainsi par l'entreprise, mais également quels objectifs du personnel doivent être intégrés dans ce processus. À l'exigence d'assurer la compétitivité de l'entreprise s'ajoute celle d'assurer les emplois et d'améliorer les conditions de travail<sup>2</sup>.

### De l'échec de certaines approches innovantes

Une réforme des structures de l'organisation du travail se heurte souvent à des problèmes et des difficultés plus importants que, par exemple, l'introduction de nouvelles techniques de production. Avec du recul, on observe que de nombreux processus d'innovation d'entreprise ne répondent pas aux attentes, et que certains sont même des échecs manifestes. Si l'on s'intéresse aux raisons pour lesquelles les expériences de travail en équipe sont si différentes, il faut en premier lieu observer les stratégies de mise en place et les erreurs typiques de mise en œuvre. Sans prétendre à l'exhaustivité, voici dans les grandes lignes les problèmes majeurs rencontrés à ce niveau:

□ la mise en place du travail en équipe est purement formelle. Un nombre déterminé d'employés est déclaré comme une équipe, sans que l'on procède à une modification effective des structures de travail, sans que les processus, les ressorts ou les compétences ne soient modifiés, etc. C'est le cas typique de l'"appellation frauduleuse";

1) Richard Sennett: *Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus*, Berlin, 1998.

2) Ce point capital est ignoré par Sennett dans son essai par ailleurs brillant. C'est précisément au chapitre "éthique du travail" qu'il présente l'organisation en équipe comme une "ficelle" douteuse de la direction, qui masquerait ainsi ses propres intérêts et pourrait se dégager sans problèmes de ses responsabilités. Sur de nombreuses pages il donne à penser que, du point de vue des salariés, les structures autoritaires de management seraient préférables, pour ensuite balayer cette idée d'une seule phrase sans autres explications. Sennett ne laisse pas même entrevoir, ne serait-ce qu'entre les lignes, l'idée qu'avec le travail en équipe la direction ne peut atteindre ses objectifs que si des avantages évidents peuvent être obtenus pour les salariés.



□ un modèle quelconque de travail en équipe est copié, à la virgule près, sur une autre entreprise, sans qu'il soit adapté aux conditions spécifiques de l'entreprise. Il ne peut pas y avoir de travail en équipe "taille unique", car derrière des désignations de tâches identiques se cachent des exigences et des problèmes extrêmement différents d'une entreprise à l'autre;

□ comme le temps presse toujours, le travail en équipe est mis en place dans la précipitation. Sans planification préalable minutieuse et sans anticipation des problèmes de mise en œuvre, mais au contraire sous la pression de la production, les salariés doivent non seulement s'adapter du jour au lendemain à des situations qui ne sont plus les mêmes, mais autant que possible gérer sans problèmes toutes les nouvelles exigences et augmenter leur productivité;

□ le travail en équipe est mis en place sans la participation précoce et réelle du personnel concerné. Même lorsque le comité d'entreprise est intégré dans les processus, ce n'est pas suffisant. Il est complètement absurde d'attendre des salariés une initiative personnelle, une participation active, de la créativité, un comportement responsable, de la flexibilité, etc., si cela leur est ordonné. C'est tout autant paradoxal que la formule "Sois naturel!";

□ dans le contexte du travail en équipe, la nécessité d'acquérir des qualifications est généralement peu contestée. Toutefois, le terme de qualification est la plupart du temps réduit à ses aspects purement techniques. L'acquisition de compétences sociales ou organisationnelles est généralement considérée comme superflue, ce qui fait qu'elle n'a pas lieu ou qu'elle se limite au porte-parole de l'équipe. Les actions de qualification ne sont pas préparées spécifiquement pour le groupe cible, elles sont sans cesse repoussées sur le motif de l'urgence et fortement restreintes quant à leur volume. Il est de manière générale frappant que l'acquisition de qualifications soit presque toujours considérée comme une dépense et rarement comme un investissement auquel répond un profit - même s'il arrive avec un certain décalage. Qui se préoccupe de calculer la limite de rentabilité d'une action de qualification? Un argu-

ment majeur est la crainte de la surqualification et, en conséquence, celle de la rémunération à verser;

□ la rémunération elle-même devient un facteur critique, du point de vue tant du montant que de la forme du salaire. Le fait qu'une forme de rémunération soit une stimulation ou une entrave au travail en équipe dépend fortement de ce que recouvre concrètement l'expression "travail en équipe". À juste titre les salariés n'accepteront que pour une période déterminée un décalage entre un comportement souhaité et sa rémunération. Tant que le nouveau rapport prestation-salaire ne sera pas suffisamment déterminé, il faudra bien entendu compter sur une dépense d'énergie modérée, car sinon, presque subrepticement, une nouvelle donne pourrait s'imposer. En d'autres termes: si d'emblée j'assume une tâche qui a été redéfinie, je peux m'attendre à ce qu'ensuite elle devienne la nouvelle référence pour un salaire à la prime ultérieure;

□ pour les syndicats et les fédérations patronales, cela induit la nécessité fondamentale d'une concertation sur les questions de rémunération. Par la force des choses, les conventions collectives s'inspirent des structures de travail tayloristes traditionnelles. Les caractéristiques d'activité des nomenclatures des catégories de salaires reflètent des conceptions du travail rigides et répétitives, fortement basées sur la division du travail; et elles les fixent durablement. Les capacités et les comportements nécessaires pour travailler en équipe n'entrent pas dans cette grille et restent de ce fait hors évaluation pour le calcul de la rémunération;

□ le problème des supérieurs hiérarchiques est trop souvent traité à la légère. Lorsque des tâches de planification et de guidage sont assumées par un groupe, que la liberté d'action et de décision s'accroît, cela concerne d'emblée les supérieurs directs du groupe, mais également d'autres secteurs proches de la production, tels que la préparation du travail. Comme cela représente un empiètement sur les structures statutaires de l'entreprise, il s'agit d'un point extrêmement sensible. Le travail en équipe ne peut donc jamais être considéré isolément, quel que soit le secteur de production. Les effets

***"Si l'on s'intéresse aux raisons pour lesquelles les expériences de travail en équipe sont si différentes, il faut en premier lieu observer les stratégies de mise en place et les erreurs typiques de mise en œuvre. (...) Voici dans les grandes lignes les problèmes majeurs rencontrés à ce niveau:***

***- la mise en place du travail en équipe est purement formelle (...);***

***- un modèle quelconque de travail en équipe est copié, à la virgule près, sur une autre entreprise (...);***

***- (...) le travail en équipe est mis en place dans la précipitation (...);***

***- le travail en équipe est mis en place sans la participation précoce et réelle du personnel concerné (...);***

***- (...) L'acquisition de compétences sociales ou organisationnelles est généralement considérée comme superflue (...);***

***- la rémunération elle-même devient un facteur critique (...);***

***- le problème des supérieurs hiérarchiques est trop souvent traité à la légère (...);***

***- le cadre interne de l'entreprise doit s'adapter aux exigences du travail en équipe."***



**“Lors de la conception du projet, les priorités furent la planification minutieuse du processus de mise en œuvre, le développement de programmes sur mesure, la participation de tous les groupes de salariés concernés, la planification globale et la mise en œuvre des actions de qualification nécessaires.”**

3) L'aide a été apportée dans le cadre de l'objectif 4: "Adaptation des travailleurs aux mutations structurelles". Une documentation détaillée sur le projet se trouve dans l'ouvrage de Holger Bargmann / Christiane Glatzel: *Einführung von Gruppenarbeit in der Automobilzulieferindustrie*, Coblenz, 1997.

4) Tout changement provoque un sentiment d'insécurité et d'anxiété en relation avec les nouveautés encore confuses. Le type et l'étendue du désarroi personnel ne sont pas encore clairement identifiables. Dans cette situation, il faut s'attendre à une forte réserve ainsi qu'à des réactions de défense. C'est alors qu'une politique offensive d'information revêt une importance capitale pour stimuler les dispositions à la collaboration. Au-delà des présentations habituelles du projet au cours de réunions d'entreprise ou de services, nous avons proposé à Tectro et Metzeler une journée d'information basée sur le volontariat, un samedi, à l'extérieur de l'entreprise, destinée aux groupes concernés en priorité. Afin de permettre un débat ouvert, les cadres et les représentants de la direction n'y avaient pas été conviés. Le taux de participation des employés de la production approcha 100 % et les discussions furent exceptionnellement animées. Ces manifestations étaient une base importante pour faire naître la confiance envers les accompagnateurs externes du projet.

secondaires - s'il n'y en a pas, on ne peut pas raisonnablement parler de travail en équipe - doivent être envisagés avant de commencer et il faut trouver une solution orientée sur la participation. Dans tous les autres cas, il faudra s'attendre à des accrocs ou à des réticences. L'innovation ne doit comptabiliser aucun perdant;

□ le cadre interne de l'entreprise doit s'adapter aux exigences du travail en équipe. Cela peut paraître évident, mais, dans la pratique, il s'agit, semble-t-il, de l'un des problèmes les plus difficiles à résoudre. Pensons en particulier aux points suivants: a) les objectifs définis pour les différents secteurs de l'entreprise doivent être transposés dans un système harmonieux et surtout sans contradictions; b) l'organisation structurelle et fonctionnelle doit s'orienter sur les nouveaux objectifs; c) l'esprit d'équipe et l'orientation client (même interne) doivent s'inscrire comme principes généraux (mot clé: culture d'entreprise); d) les systèmes de contrôle internes (depuis l'audit jusqu'aux critères de promotion interne en passant par les salaires) doivent être redéfinis.

Se fondant sur ces problématiques typiques, le bureau de conseil en technologie (TBS) auprès du DGB (district de Rhénanie-Palatinat) a élaboré un procédé de mise en place du travail en équipe, qui entendait démontrer que celui-ci peut être mis en œuvre avec succès, tant du point de vue des objectifs de l'entreprise que de celui des intérêts des travailleurs. Pour procéder à la vérification empirique, on a choisi sciemment les conditions initiales les plus difficiles et, comme secteur, l'industrie de la sous-traitance automobile. Ici, les entreprises subissent une pression extrême du point de vue de l'adaptation, de la flexibilisation et des coûts, et les employés y sont soumis aux mutations structurelles de la manière la plus dure et la plus directe. L'objectif du projet était d'accompagner et de coorganiser la mise en place synchrone du travail en équipe, dans le cadre d'un réseau de deux entreprises, à toutes les étapes, et ainsi d'apporter une contribution à la capacité d'innovation et à l'amélioration de la compétitivité des entreprises participantes, ainsi qu'à l'amélioration substantielle des conditions de travail et des chances des salariés sur le marché du travail.

Lors de la conception du projet, les priorités furent la planification minutieuse du processus de mise en œuvre, le développement de programmes sur mesure, la participation de tous les groupes de salariés concernés, la planification globale et la mise en œuvre des actions de qualification nécessaires.

## **Acquérir les qualifications nécessaires pour le travail en équipe**

Le projet s'est concrétisé entre octobre 1995 et mai 1997 avec les sociétés Tectro Kunststofftechnik GmbH (Sarrebouurg) et Metzeler Gimetall AG (Höhr-Grenzhausen), et il était financé par le Fonds social européen, la région de Rhénanie-Palatinat et les entreprises participantes<sup>3</sup>.

Tectro fabrique une gamme d'environ 3 500 pièces techniques en matière plastique (moulage par injection) pour différentes branches (électroménager, constructions mécaniques, technique médicale, automobile). Au début du projet, le personnel comptait 226 salariés, dont 196 employés dans la production. Ceux-ci représentaient essentiellement une main-d'œuvre peu qualifiée et relativement jeune. Le rapport hommes-femmes était d'environ 60:40; le taux d'étrangers était faible.

Metzeler Gimetall AG faisait partie du groupe britannique "British Tire and Rubber" (BTR) et disposait au début du projet de quatre sites en Allemagne. Sous-traitant uniquement de l'industrie automobile, Metzeler Gimetall AG exerçait son activité principale dans la fabrication de systèmes antivibratoires. Sur le site de Höhr-Grenzhausen étaient fabriqués des paliers de moteurs, des paliers et des coussinets hydrauliques. La production était achetée à 80 % par deux clients. Au début du projet, l'usine employait 399 salariés, dont 264 dans la production. Le pourcentage de femmes était sensiblement inférieur à celui de Tectro, mais, en revanche, le taux d'étrangers était nettement plus élevé.

La première phase du projet, celle de la planification, fut caractérisée par une intense activité d'information du personnel<sup>4</sup>,



l'aménagement de l'infrastructure de la participation et du projet, l'affinage des objectifs, la sélection des secteurs pilotes et le développement des modèles de travail en équipe spécifiques à chaque entreprise.

L'affinage des objectifs devant être atteints par le travail en équipe fait partie des premières étapes décisives de tout processus d'innovation en matière d'organisation du travail. Aussi banal que cela puisse paraître, cet affinage est rarement pris en compte et mis en œuvre de manière convenable. D'une part, ces objectifs doivent être soutenus de façon consensuelle par tous les participants - direction, comité d'entreprise, salariés, services techniques -, d'autre part, ils doivent être formulés au niveau d'agrégation "juste". Les deux aspects sont étroitement liés. Plus la formulation d'un objectif est abstraite, plus l'obtention d'un consensus est aisée; en d'autres termes: la difficulté réside toujours dans le détail. De même, on peut dire que plus la formulation d'un objectif est générale, moins il induit d'action<sup>5</sup>. Les définitions d'objectifs en vogue, telles que, par exemple, "Amélioration de la compétitivité de l'entreprise" ou "Contribution à l'humanisation du travail", ne susciteront bien sûr que peu de désaccords. Ces objectifs généraux doivent être fractionnés et mis en œuvre dans un processus en plusieurs étapes. Dans le cas d'"économies de coûts", il faudra préciser de quels coûts (le conflit est plus probable dans le cas d'économies sur les coûts de personnel que sur les coûts de stockage) et de quelles mesures il s'agit, et clairement spécifier qui peut intervenir et comment sur un objectif de cette importance. Si le travail en équipe ne peut pas influencer sur ces objectifs, il est d'emblée condamné à l'échec. Leur choix n'est en aucun cas quelconque en termes de contenu; deux critères au moins doivent être respectés: ils doivent être orientés sur les problèmes les plus sérieux de l'entreprise ("Que devons-nous faire pour être encore sur le marché dans cinq ans?"; "Quelle est notre singularité parmi la concurrence?"), ils doivent en outre aboutir à des améliorations sensibles pour les salariés. Le résultat d'une telle discussion sur les objectifs, même s'il n'est pas "si facile que cela" à obtenir, sert de point de départ et de référence pour toute une série de décisions indirectes.

Parmi ces décisions indirectes, on retiendra en premier lieu la définition du travail en équipe elle-même, élaborée à partir de plusieurs paramètres. Il importe dans un premier temps de savoir quel sera le principe organisateur du travail en équipe (orientation client, production, processus...), suivant quel critère les équipes seront constituées, quels seront leurs tâches, leurs responsabilités, leurs droits et leurs obligations ultérieurs, et suivant quel planning fonctionnel et chronologique la mise en œuvre s'effectuera. Sur cette base, on pourra presque automatiquement déduire les besoins et élaborer les plans de qualification<sup>6</sup>.

Le projet s'est orienté sur un concept de qualification élargi, qui

□ repose sur une compréhension systématique et non pas sur l'apprentissage mécanique de suites d'opérations en ignorant leur sens, leur contexte, leurs difficultés et leurs conséquences,

□ comprend, outre les compétences directement techniques et professionnelles, la dimension sociale, communicative et organisationnelle comme une partie intégrante et ne la considère pas comme une futilité coûteuse<sup>7</sup>,

□ n'est pas regardé comme une notion résultant de modifications organisationnelles ou techniques, mais au contraire comme une ressource productive servant à intégrer les exigences mouvantes du marché.

Le programme de qualification prévoyait les éléments suivants: la coexistence d'actions de qualification collectives et individuelles; la qualification globale d'un point de vue technique professionnel, sociocommunicatif et organisationnel; le développement et l'application de mesures pour divers groupes cibles (membres des équipes, porte-parole des équipes, comités d'entreprise); la mise en œuvre interne et spécifique à l'entreprise des actions de qualification technique professionnelle avec son propre personnel, ainsi que la mise en œuvre interentreprise des actions de qualification spécifiques aux groupes cibles, sociales et organisationnelles, dans le cadre du réseau, sous la forme de séminaires organisés par le TBS; la participation des salariés à la défini-

5) Le destin de nombreux modèles d'entreprise repose sur cet état de fait. Des principes exaltants, qui suscitent l'adhésion spontanée et inconditionnelle de tous les lecteurs, ne conduisent à rien dans la pratique concrète de l'entreprise. Ils servent de décor mural à côté des certificats de qualité, mais ils engagent à moins encore.

6) On ne peut pas ici, en raison du manque de place, entrer dans le détail de ces différents points. Il est toutefois manifeste que, suivant la formulation concrète des objectifs et le contexte de base des entreprises, les réponses peuvent et doivent être très différentes. Ainsi, chez Tectro, le principe organisateur était le client ("îlot Bosch"), en revanche chez Metzeler, c'était le produit (palier hydraulique), car le même produit était livré à plusieurs clients. Cela a conduit chez Tectro à une recomposition totalement nouvelle du personnel (en raison de créations internes de postes), tandis que chez Metzeler on s'en tenait aux structures déjà en place dans les services. Ces décisions sont en outre riches de conséquences pour les processus sociaux au sein des groupes, l'étendue des nouvelles tâches, la démarcation avec les activités exercées jusqu'à présent par les cadres, les accords sur des interfaces avec les secteurs de services internes, etc.

7) Pour nous il ne s'agissait ni d'une référence générale à des qualifications clés, ni de futilités, ni de la stimulation de la demande pour une offre existante. La qualification sociale visait directement la compréhension des processus sociaux dans les groupes, ainsi que l'encouragement de la capacité de travailler en équipe, en termes de soutien de la capacité de travail orientée sur un objectif au sein d'une équipe. Cela n'a pas grand chose à voir avec un quelconque romantisme social. Exemple: avec l'augmentation (souhaitée) de la cohésion du groupe, on assiste parallèlement, pour des raisons systématiques, à la démarcation (non souhaitée) et à la concurrence avec d'autres groupes et secteurs, entraînant le dysfonctionnement de l'orientation intersectorielle du processus. Les programmes d'acquisition de qualifications organisationnelles visaient à soutenir les nouvelles tâches flexibles (contrôle de la fabrication, planning des ressources, auto-organisation dans le groupe), auxquelles est généralement accordée une importance capitale pour vaincre ou atténuer le taylorisme. Il s'agit donc moins de techniques de "tenue de fiches" que de techniques de gestion de projet.



tion et à la mise en œuvre des besoins (prise en compte des intérêts personnels pour telle ou telle qualification d'une part, activité personnelle à titre de formateur pour d'autres collègues d'autre part).

Malgré le nombre restreint de salariés dans chaque groupe (24 personnes réparties sur 3 groupes chez Tectro, et 32 sur 2 groupes chez Metzeler), le coût des actions de qualification a été élevé. Les programmes de qualification individuels ont été définis au sein de chaque équipe, la règle étant de respecter de manière égale les inclinations personnelles et les intérêts de l'entreprise. Pour cela on a choisi la forme d'une matrice; sur un axe on a porté toutes les activités d'une équipe (surtout les nouvelles) et sur l'autre axe tous les membres de cette équipe. Dans un premier temps on a placé toutes les activités déjà maîtrisées, et dans un second temps on a noté les intérêts en matière de qualifications. Un tel tableau permet de voir immédiatement les goulets d'étranglement, en termes tant d'insuffisances que d'excédents<sup>8</sup>. Dans chaque groupe on a alors procédé à un équilibre des intérêts individuels et des exigences de l'entreprise dans un processus transparent et totalement perçu comme juste. Ce processus a abouti à l'élaboration de programmes contraignants d'acquisition de qualifications qui mentionnaient les personnes devant acquérir les qualifications, les contenus, les formateurs souhaités et un délai impératif (tenant compte des exigences prévisibles de la production). Le respect et la mise en œuvre de ces programmes de qualification ont été contrôlés régulièrement, à des intervalles rapprochés.

Outre ces actions individuelles, une série de programmes collectifs a été mise en œuvre, en particulier chez Metzeler, sur des thèmes "horizontaux" intéressant chaque membre de l'équipe. Plusieurs responsables internes<sup>9</sup>, préparés spécialement à cette fin, ont été sollicités. Entre autres thèmes, on peut citer celui de l'ordre et de la propreté au poste de travail (thème qui, outre des connotations de "vertus secondaires", présente des références directes à la logistique et à la sécurité du travail), l'établissement du planning hebdomadaire, le flux des matériaux, la qualité, la réduction des taux de perte / coûts indirects de fabrication, le plan-

ning d'occupation des postes, la durée de fonctionnement des machines et les plans de maintenance, le contrôle des pièces de montage, l'utilisation des matières premières et auxiliaires, etc.

Les séminaires TBS sur les qualifications sociales et organisationnelles eurent lieu par blocs de deux jours à l'extérieur de l'entreprise, la moitié des participants venant de chez Metzeler et l'autre moitié de chez Tectro. Chaque bloc a dû être répété quatre fois en raison du nombre de participants. Cette solution interentreprise en réseau s'est avérée extrêmement efficace. Non seulement elle a permis, en termes d'organisation, une meilleure adaptation aux urgences de la production, mais elle a également eu des effets pédagogiques multiples sur les participants. La relativisation de l'emprise de la routine, la reconnaissance des points communs et des divergences, l'assimilation de solutions éprouvées dans d'autres domaines, ainsi que les nombreux contacts sociaux, ont été très concluants et toujours mis en avant par les participants. Le TBS a organisé 43 journées de séminaire totalisant 539 journées de participation au cours d'une année civile.

Il s'est avéré fructueux de ne pas isoler les actions de qualification l'une à côté de l'autre, mais au contraire de les interconnecter et de les orienter sur les conditions concrètes des entreprises, ainsi que sur les objectifs communs du travail en équipe. En outre il faut mentionner l'encadrement permanent sur place du TBS, qui soutenait la continuité et la mise en œuvre des acquis, ce qui a contribué au succès du projet.

Le projet a été considéré comme une réussite dans les deux entreprises et par tous les groupes participants, des perspectives toutefois très différentes ayant été mises en avant<sup>10</sup>. Pour les membres des groupes, le travail est devenu globalement plus intéressant et plus varié. Ils soulignent que le travail est plus plaisant, tout en indiquant que parallèlement les exigences se sont accrues. La liberté d'action gagnée, ainsi que l'augmentation des responsabilités, sont importantes pour tous, et plus personne ne veut revenir à la situation antérieure. Les actions de qualification sont jugées très positives, en particulier les séminaires TBS, qui ont tous obtenu

8) Une matrice de qualification de ce type peut s'apparenter à de la dynamique. Elle inclut des données personnelles et comparatives, qui pourraient par exemple être "reliées" en se référant aux descriptions des catégories de salaires et utilisées pour réviser les classifications. Cela pourrait surtout devenir un virus actif dans le contexte de rejets (plus ou moins ubiquistes) dans l'échelle interne des salaires. Ainsi donc, il importe de savoir quels documents doivent être mis à la disposition de qui et sous quelle forme. Au sein du groupe, les différences et les disparités sont toujours transparentes. L'autoclassification au sein du groupe concernant les activités maîtrisées n'est absolument pas quelconque: en cas de doute, la preuve devra être fournie (car il est possible d'avoir une affectation correspondante), d'autre part plus aucun intérêt ne sera évidemment manifesté pour se qualifier dans un domaine sensé être maîtrisé.

9) Ceux-ci avaient en partie des problèmes de rôle, car leur fonction, par exemple de chef de service à la préparation du travail, les amenait à avoir des contacts réguliers avec les équipes, et ils se sentaient à présent obligés de se justifier.



la note "bien" ou "très bien", avec une mention spéciale pour les thèmes, les intervenants et les méthodes, ainsi que pour les contacts noués avec des collègues de l'autre entreprise. Plus des deux tiers des personnes interrogées déclarent même avoir eu "beaucoup de plaisir à suivre les actions de qualification", et elles en auraient bien voulu davantage - malgré l'intensité des séances. L'apprentissage réciproque sur le poste de travail est également qualifié de très positif, les avis étant plus nuancés quant à la formation assurée par des formateurs internes. On regrette l'insuffisance du temps imparti ainsi que l'absence d'une systématique (aucun formateur professionnel n'était disponible dans l'une ou l'autre entreprise).

Le succès du projet est également confirmé sur le plan de la gestion. C'est ainsi que le directeur d'usine de Metzeler est parvenu à la conclusion suivante, en s'appuyant sur une évaluation de chiffres clés et sur une tentative d'estimation des dépenses et des recettes: "Si nous affirmons aujourd'hui que seul 50 % du potentiel des équipes était utilisé jusqu'à présent et qu'il pourrait être mieux exploité, cela signifie que ce projet a été amorti en un temps record. En résumé, on peut dire que le travail en équipe a eu un effet positif à tout point de vue sur l'ensemble du secteur et sur les services avoisinants."<sup>11</sup> L'effet a été particulièrement net sur la qualité, les coûts indirects de fabrication et la baisse de l'absentéisme. Chez Tectro, les effets directs sur la gestion ont été évalués avec une certaine réserve par la direction, en revanche les "facteurs fugitifs" ont été jugés plus positivement. La direction estime en outre que les compétences techniques se sont améliorées, de même que la flexibilité et l'autonomie. La capacité à planifier des opérations ainsi que la disposition à assumer des responsabilités ont nettement progressé, sans oublier la capacité à gérer des conflits, ce qui est jugé très important par les personnes interrogées. Il a été souligné que la motivation des salariés et leur conscience de la qualité se sont sensiblement accrues, de même que l'identification à l'entreprise. Malgré les efforts déployés, toutes les personnes interrogées déclarent que le temps imparti n'était pas suffisant et qu'il y a eu trop peu de séminaires. Il est frappant de constater que les évalua-

tions des comités d'entreprise sont pratiquement identiques en tous points à celles de la direction correspondante.

Peu avant la fin du projet, nous avons appris la décision de la direction du groupe dont fait partie Metzeler Gimetall AG de fermer le site de production de Höhr-Grenzhausen, non pas en raison de résultats "dans le rouge" ou de bénéfices insuffisants (au contraire, la position de cette usine était très bonne, comparée au niveau du groupe). Le motif avancé était la nécessité d'une concentration des sites permettant une réduction des frais généraux. Comme on peut s'y attendre, la motivation des membres du groupe s'est complètement effondrée (avec des conséquences considérables pour l'entreprise: les arrêts de machines ont augmenté de même que l'absentéisme, la qualité a subi un effet négatif, etc.). Tout cela était au mépris de l'objectif du projet d'assurer les emplois, mais celui-ci ne pouvait jouer aucun rôle à ce niveau. D'un autre côté, le projet a reçu une aide offerte dans le cadre de l'objectif 4 du Fonds social européen "Adaptation des travailleurs aux mutations structurelles". La menace diffuse planant sur les emplois est devenue cette fois tout à fait concrète, et tous les membres du groupe Metzeler se sont posé la question de savoir si les expériences de travail en groupe et les actions de qualification mises en œuvre étaient utiles ou non en termes de politique du marché de l'emploi.

## Deux années plus tard

La mise en place du travail en équipe et la dynamique qui s'ensuit modifient l'entreprise, les processus et le personnel concerné. Cela est théoriquement prévu, mais il n'est jamais possible de pronostiquer avec précision quelles modifications interviendront, dans quelle mesure, et comment se diffuseront les effets souhaités ou non, attendus ou non, dans les différents secteurs.

Afin d'obtenir d'autres éclaircissements à ce sujet, nous avons mené une étude complémentaire de septembre 1998 à février 1999, financée également par le Fonds social européen et le ministère du Travail de Rhénanie-Palatinat dans le cadre de

***"Si nous affirmons aujourd'hui que seul 50 % du potentiel des équipes était utilisé jusqu'à présent et qu'il pourrait être mieux exploité, cela signifie que ce projet a été amorti en un temps record. En résumé, on peut dire que le travail en équipe a eu un effet positif à tout point de vue sur l'ensemble du secteur et sur les services avoisinants."***

10) On ne peut ici qu'aborder rapidement quelques aspects. L'évaluation détaillée du projet par les différents intéressés se trouve dans l'ouvrage de Bargmann/Glatzel déjà cité, pages 162 à 184. La présentation repose sur des interviews normalisées des membres des équipes et de leurs porte-parole, des interviews non normalisées des comités d'entreprise, des questionnaires remis aux cadres et à la direction, ainsi que des chiffres et des données fournis par les entreprises.

11) Mémo du directeur d'usine de Metzeler Gimetall AG du 12.3.1997; extrait de l'ouvrage de Bargmann/Glatzel déjà cité, page 166.



***“Pour la direction, il est clair qu'on ne reviendra en aucun cas à la situation antérieure et que, pour les nouveaux recrutements, la capacité à travailler en équipe jouera un rôle primordial. Le gérant le formule ainsi: ‘Nous n'avons pas besoin ici de travailleurs conventionnels, sans compter qu'ici, ils se brûleraient tout de suite les doigts’.”***

l'objectif 4. La formulation des questions était différente suivant l'entreprise. Concernant Tectro, les questions particulièrement pertinentes pour nous étaient les suivantes: le travail en équipe serait-il poursuivi? Si oui, dans quelle mesure la portée en termes de politique du travail serait-elle limitée ou développée? Comment le travail en équipe était-il jugé environ deux ans après la fin du projet pilote par les intéressés? Chez Metzeler, les questions relatives à la politique du marché du travail étaient au premier plan.

Chez Tectro, le travail en équipe n'a pas été uniquement poursuivi dans le secteur pilote; l'entreprise a été complètement organisée en “îlots” suivant le processus calqué sur le projet. Selon les déclarations de la direction, les chiffres clés en matière de gestion ont évolué positivement pour l'entreprise, le chiffre d'affaires et la productivité ont progressé et la qualité s'est améliorée. Un autre point important est l'accroissement remarquable de la flexibilité, tant du point de vue professionnel (grâce aux actions de qualification) que temporel (motivation, disponibilité, identification à l'entreprise). Toutefois, il faut ici préciser qu'une imputation monocausale de ces événements serait problématique, car un grand nombre de mesures ont été mises en œuvre simultanément; il est cependant manifeste que le travail en équipe représente une part importante de l'amélioration de la situation. Chez Tectro, le développement positif a conduit à ce que, notamment dans l'îlot Bosch, on recrute des salariés supplémentaires et que des contrats à durée déterminée soient transformés en contrats à durée indéterminée. Ces indicateurs témoignent d'un accroissement de la sécurité des emplois.

Pour la direction, il est clair qu'on ne reviendra en aucun cas à la situation antérieure<sup>12</sup> et que, pour les nouveaux recrutements, la capacité à travailler en équipe jouera un rôle primordial. Le gérant le formule ainsi: “Nous n'avons pas besoin ici de travailleurs conventionnels, sans compter qu'ici, ils se brûleraient tout de suite les doigts”.

Pour Tectro, il n'est donc pas possible de confirmer l'expérience suivant laquelle les projets de travail en équipe tendent à la stagnation ou au retour à la situation an-

térieure<sup>13</sup> dès qu'il est mis un terme à l'aide publique et/ou à l'encadrement par des intervenants extérieurs.

Du point de vue des intérêts des salariés, la question de l'évolution des conditions de travail était prioritaire. Les déclarations suivantes sur les modifications des conditions de travail reposent exclusivement sur les estimations subjectives des membres des équipes et de leurs porte-parole, et elles se réfèrent en particulier aux secteurs partiels qui ont été modifiés intentionnellement dans le cadre du travail en équipe; il s'agit donc des modifications d'affectation, de l'intégration horizontale et verticale des tâches, de leur alternance, de la prise de responsabilités au sens d'une liberté d'action et de décision, d'occupation flexible des postes, etc. On a pu constater dans tous les secteurs partiels précités que le concept de travail en équipe s'est stabilisé et développé. Tant les membres des équipes que leurs porte-parole parlent d'une seule voix de l'augmentation des tâches, de la prise de responsabilités et du maintien ou même de l'intensification de la rotation systématique. L'évaluation de cet état de choses est de même clairement et totalement positive, personne n'est disposé à revenir à la situation antérieure. Ces modifications de la situation et de l'expérience du travail ont également laissé des traces nettes sur les dispositions et la personnalité des employés. La modification personnelle la plus frappante et la plus courante est une augmentation considérable de la **conscience de soi** chez les membres des groupes, observée par eux-mêmes, les supérieurs hiérarchiques et les comités d'entreprise, et ce constat s'applique autant à Metzeler qu'à Tectro. Les premiers changements ont commencé à se dessiner dès le début du projet, d'une manière tout à fait saisissante. Les formules utilisées par la direction et le comité d'entreprise de Metzeler pour décrire ces changements indiquent l'amplitude du phénomène. L'ancien directeur d'usine parle d'un “sursaut au sein de l'équipe”, le comité d'entreprise d'une “ambiance de renouveau”; on enregistre également une plus forte **obligation de justification**. Celle-ci crée un courant dont la conséquence est un changement dans les relations entre supérieurs hiérarchiques et salariés, porté par une dynamique presque irréversible. Une direction du personnel

12) Au contraire, les progrès accomplis grâce au travail en équipe ont été entre-temps considérés comme évidents. Il y a ainsi un décalage implicite de l'échelle de référence, en d'autres termes: la barre est placée plus haut, ce que le gérant fait bien observer.

13) Cela a souvent lieu sans intention formelle du fait des urgences quotidiennes et de la reprise des anciennes habitudes: chacun fait ce qu'il sait faire le mieux (c'est-à-dire le plus rapidement), et c'est ainsi que se franchit la première étape déterminante d'une régression vers l'ancienne spécialisation fortement basée sur la division du travail, et qui - presque subrepticement - en amènera d'autres.





reposant sur l'autorité et la surveillance n'a plus sa place et se heurte à la critique et aux résistances. Le personnel montre de nouvelles dispositions pour assumer des tâches et des responsabilités d'une manière et dans une mesure auxquelles il n'est pas tenu par ses obligations contractuelles. En conséquence, les positions de réserve très répandues dans les structures de travail tayloristes ("je ne suis pas payé pour cela"; "je n'ai pas cette compétence"; "cela ne me regarde pas", etc.) sont volontairement abandonnées, mais uniquement à condition que la direction du personnel s'adapte, qu'elle prenne les salariés au sérieux, tienne compte du travail réalisé, et qu'elle justifie toute instruction ou exigence de façon vraisemblable.

Pour les salariés de Metzeler (qui, dans leur majorité, n'ont pas de qualification professionnelle reconnue), il importait en premier lieu de trouver un nouvel emploi sur un marché du travail régional déjà difficile, dans un secteur plutôt rural. Tous les participants au projet avaient reçu de leur entreprise un "certificat interne" de leur participation aux actions de qualification du projet, complété par une annexe précisant les contenus des actions. En outre, la participation au projet fut inscrite dans les certificats officiels.

Selon les affirmations du directeur des ressources humaines de Metzeler, le projet a eu des effets très positifs pour les participants en termes de politique du marché du travail. Ils sont devenus plus conscients, d'eux-mêmes et de leur environnement, avec une assurance toute différente; les candidatures avaient déjà fait une impression différente de celle que l'on attend habituellement d'un personnel non qualifié. La plupart s'en sont bien et rapidement sortis, exception faite des "cas" (en raison de l'âge et de difficultés à s'exprimer)<sup>14</sup>. Les critères des entreprises étaient avant tout une baisse de l'absentéisme, un certain engagement, la fiabilité. Ce n'est pas le travail en équipe qui joue explicitement un rôle, mais ses propriétés indirectes. Il y a également eu des demandes venant d'entreprises de régions limitrophes, qui peuvent se résumer ainsi: "Vous n'en auriez pas encore quelques-uns?". On ne peut que féliciter les nouvelles entreprises, dont certaines ont immédiatement engagé plusieurs an-

ciens salariés de Metzeler, tout en rappelant les formations, la responsabilité personnelle et l'engagement des participants.

Un bref compte-rendu a été élaboré au cours d'entretiens avec des employés de l'agence pour l'emploi compétente; il ne comporte bien sûr aucune donnée personnelle en raison de la législation en matière de protection des informations personnelles:

"Quelques-uns des intéressés étaient actifs à titre individuel, ils se sont occupés d'eux dès le début avec, pour certains, déjà un objectif en vue. Quelques-uns furent repris par d'autres entreprises avec le plus grand plaisir; les "bons" étaient partis dès la phase préparatoire. Certains sont encore aujourd'hui dans le fichier. Les laissés-pour-compte furent avant tout les femmes turques ayant des problèmes linguistiques ("ce n'est qu'à grand-peine qu'elles parviennent à écrire leur nom"), de mobilité ou d'âge avancé. Les autres n'ont pas vraiment eu de problèmes. Lorsque la nouvelle s'est propagée que Metzeler allait fermer, les entreprises ont tout de suite appelé. Le bouche à oreille est très développé; on se connaît les uns les autres".

Seuls huit participants n'avaient pas trouvé de nouvel emploi au moment du questionnaire, cinq travaillaient encore chez Metzeler et n'étaient donc pas au chômage. Pour la majorité des personnes interrogées, la recherche d'emploi a duré moins d'un mois, pour quelques-uns deux à trois mois. La plupart des obtentions de postes ont eu lieu grâce à des interventions personnelles, soit par des amis ou des relations, soit par des supérieurs hiérarchiques ou le comité d'entreprise de Metzeler. Les candidatures à des annonces publiques et les interventions de l'agence pour l'emploi ne servent quasiment à rien. Dans l'esprit des intéressés, la participation au projet et aux actions de qualification n'a joué qu'un rôle très secondaire dans le fait qu'ils aient trouvé un emploi.

En résumé, on peut retenir que le projet a été une vraie réussite dans le sens des objectifs de l'entreprise et des salariés, et que les effets positifs se sont stabilisés. Toutes les personnes interrogées dans les deux entreprises seraient à nouveau par-

***"Le personnel montre de nouvelles dispositions pour assumer des tâches et des responsabilités d'une manière et dans une mesure auxquelles il n'est pas tenu par ses obligations contractuelles. En conséquence, les positions de réserve très répandues dans les structures de travail tayloristes (...) sont volontairement abandonnées, mais uniquement à condition que la direction du personnel s'adapte, qu'elle prenne les salariés au sérieux, tienne compte du travail réalisé, et qu'elle justifie toute instruction ou exigence de façon vraisemblable."***

***"En résumé, on peut retenir que le projet a été une vraie réussite dans le sens des objectifs de l'entreprise et des salariés, et que les effets positifs se sont stabilisés."***

14) Au cours d'un entretien d'experts avec l'agence pour l'emploi compétente au plan régional, c'est l'âge de 45 ans qui a été indiqué comme "âge-charnière".



**“Le nouvel impératif (économique) pourrait se résumer ainsi: apprendre à innover!”**

tantes. Selon le gérant de Tectro, le travail en équipe est “un processus dynamique que l’on ne peut pas stopper, un comportement irréversible”; selon le directeur de production, “il n’y a pas d’alternative pour l’avenir”, et le président du comité d’entreprise de Tectro résume son expérience en une phrase: “Le travail en équipe sert à rendre le travail plus humain.”

## Apprendre à innover

Le nouvel impératif (économique) pourrait se résumer ainsi: apprendre à innover! Mais cela ne revient toutefois pas au concept d’“organisation apprenante”. Geibler a indiqué à juste titre que ce n’est pas l’organisation qui peut apprendre, mais uniquement les hommes qui sont en activité dans cette organisation. Toutefois, ils doivent le vouloir, ce qui signifie qu’ils ne doivent pas seulement y voir un sens, mais aussi y trouver des intérêts personnels. En font partie principalement le maintien et la garantie des emplois, ainsi qu’une amélioration substantielle (quelle qu’en soit la forme) des conditions de travail. C’est ce qui induit l’exigence d’orientation sur la participation dans les processus innovants.

Les innovations en matière d’organisation du travail telles que la mise en place et la mise en œuvre du travail en équipe ne sont pas des actes ponctuels, mais des processus sensibles aux perturbations, qui nécessitent un accompagnement à long terme avant d’être “autonomes”. Les propositions suivantes se sont avérées particulièrement indiquées dans ce contexte:

□ Le travail en équipe a besoin d’un mentor

Les exigences de cette fonction sont élevées. Quiconque accepte cette tâche, de manière interne ou externe, ne doit pas avoir de soucis personnels (par exemple, liés à des querelles ou à des conflits anciens) et doit être accepté par les différents partenaires au sein de l’entreprise comme quelqu’un de fiable et d’intègre. Il ne doit pas y avoir de recoupement entre les intérêts propres du mentor et les questions de fond du travail en équipe. Le mentor, responsable du programme, ne doit à aucun moment se retrouver dans un rôle ambigu à ce titre.

□ Principe du “maître d’œuvre”

Le développement du concept et sa mise en œuvre, l’action de qualification et l’encadrement sur place ne doivent pas s’effectuer sur la base de la division du travail, mais autant que possible être gérés par un seul intervenant. Les avantages de ce principe sont évidents, même si, dans la vie quotidienne de l’entreprise, il faut parfois s’en écarter pour des raisons pragmatiques. En revanche, un écart systématique ne crée pas seulement des complications, il peut également être dangereux, comme le montre l’exemple négatif suivant: dans une entreprise de taille moyenne, un conseiller d’entreprise avait participé à la conception du travail en équipe et en outre reçu la commande d’un certain nombre de jours de séminaire pour faire acquérir aux membres du groupe et à leur porte-parole une qualification sociale. Le conseiller avait transmis cette commande à un sous-traitant, qui a eu recours à des modules de séminaire tout prêts, sans aucune notion des structures de l’entreprise; la conception didactique aurait éventuellement convenu à un groupe cible du secteur alternatif, mais pas à des travailleurs qualifiés du secteur industriel, etc. Non seulement ces séminaires n’ont pas atteint leur objectif, mais ils ont créé une réticence considérable des participants envers tout ce qui se rapporte de près ou de loin à des séminaires ou à une formation.

□ Qualification des qualificateurs

Le cercle des qualificateurs s’élargit notablement dans le cas du travail en équipe et n’inclut pas uniquement des spécialistes officiels de la formation initiale et continue (que l’on ne rencontre d’ailleurs pas dans beaucoup de PME), mais également un cercle plus large d’employés ayant le statut d’experts dans des domaines pouvant être d’importance dans le contexte des innovations en matière d’organisation du travail. Cette qualification ne doit pas se limiter aux questions de méthode et de didactique. Le travail en équipe comprend toujours des thèmes et des contenus que les formateurs officiels ne connaissent pas sur la base de leur seule pratique professionnelle (par exemple, les méthodes de prise de décision en groupe). Il est d’une importance primordiale de redéfinir le rapport existant entre la formation continue et la modification de l’organisation.



# 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**  
CEDEFOP

## Cadre politique et juridique des programmes d'éducation et de formation professionnelle de l'UE

Avant toute discussion et évaluation des nombreux programmes passés et actuels de l'UE, il est tout d'abord nécessaire d'évoquer l'évolution au cours des années du cadre politique et juridique.

L'historique des programmes ne commence que près de 20 ans après la création de la CEE en 1957. Ce n'est que vers le milieu des années 70 que la CE, composée à l'époque de neuf États membres, présente les premiers programmes en faveur des jeunes, de l'éducation et de la formation professionnelle. Comparée aux autres domaines politiques, la politique de l'éducation occupait à cette époque une place importante dans les États membres, ce que l'on pourrait difficilement prétendre pour la période qui a suivi. Il semble toutefois qu'elle ait été redécouverte ces derniers temps, comme le laissent voir les thèmes des campagnes électorales et les récents programmes d'action en 1996 aux États-Unis, en 1997 au Royaume-Uni et depuis 1998 également en France et en République fédérale d'Allemagne.

Les ministres de l'Éducation se sont rencontrés pour la première fois en 1974 au niveau de la Communauté européenne, bien qu'il n'existât pas pour cela de base

*L'auteur est coordinateur de plusieurs projets au Centre européen pour le développement de la formation professionnelle, ainsi que du réseau du CEDEFOP pour la coopération dans le domaine de la recherche sur les tendances dans les professions et les qualifications en Europe (Ciretoq). Il travaille depuis plus de vingt ans en tant que responsable de projet au CEDEFOP et conseille les institutions de l'UE ainsi que les services compétents des États membres quant aux questions relatives au développement de la formation professionnelle. Cet article se comprend comme une contribution, certes critique mais constructive, au débat sur la formulation et plus spécialement sur la mise en œuvre de la nouvelle (troisième) génération de programmes de l'UE en matière d'éducation et de formation professionnelle, pour le succès desquels le CEDEFOP se sent coresponsable. En particulier le programme Leonardo da Vinci, le programme de formation professionnelle de l'UE, a fait ces derniers temps l'objet de critiques qui ne portent pas obligatoirement sur le manque de succès des projets, des expériences pilotes et des études, c'est-à-dire des innombrables chercheurs et praticiens qui s'y sont engagés. Les succès obtenus, relativement moyens malgré les gros efforts faits par l'ensemble des participants, semblent être plutôt dus aux conditions générales. Cette analyse intermédiaire se concentrera essentiellement sur ces conditions générales.*

*Tous les jugements et opinions exprimés dans cet article n'engagent que l'auteur et ne sont pas obligatoirement partagés par le CEDEFOP en tant que tel. Cet article vise toutefois aussi à apporter son soutien aux efforts accomplis au sein du CEDEFOP et de son Conseil d'administration, composé des représentants de tous les États membres (représentants des gouvernements et des organisations des partenaires sociaux) et de la Commission européenne, pour arriver à élaborer une position aussi large et consensuelle que possible vis-à-vis d'une part des futurs défis posés au développement de la formation professionnelle en Europe et d'autre part de la discussion relative aux priorités à moyen terme du CEDEFOP et à leur mise en œuvre au cours des années à venir. Il pourrait, le cas échéant, s'avérer aussi d'une grande aide lors de la détermination du rôle futur que pourrait jouer le CEDEFOP au niveau du suivi technique et scientifique des programmes de l'UE, étant donné que le Centre doit entre autres apporter son soutien à l'UE et aux États membres lors de leur mise en œuvre. Nous vous serions extrêmement reconnaissants de bien vouloir nous faire parvenir tous vos commentaires, suggestions ou corrections.*

juridique dans le traité de Rome (traité CEE). C'est pourquoi les ministres ne se sont pas rencontrés **en tant que** Conseil des ministres de l'Éducation mais **au Conseil**. En revanche, dans le domaine de la formation professionnelle, la CE avait dès le début une base juridique relativement claire avec l'article 128, qui a disparu depuis lors, mais qui a servi de cadre à par-



***“La coopération en matière d'éducation décidée en 1974 portait au début sur quatre thèmes:***

***- la coopération entre les établissements d'enseignement supérieur, en particulier les échanges d'étudiants;***

***- l'égalité des chances entre les filles et les garçons dans l'enseignement secondaire;***

***- l'enseignement aux enfants étrangers de la 'deuxième génération';***

***- le passage des jeunes de l'école à la vie adulte et professionnelle.”***

tir de 1960 aux principes généraux pour une politique communautaire en matière de formation professionnelle. Jusqu'au milieu des années 80, les ministres du Travail et des Affaires sociales étaient seuls responsables de la politique de la formation professionnelle et ils continuent à en être les principaux responsables, bien que les ministres de l'Éducation y soient depuis lors plus fortement associés.

La coopération en matière d'éducation décidée en 1974 portait au début sur quatre thèmes:

□ la coopération entre les établissements d'enseignement supérieur, en particulier les échanges d'étudiants;

□ l'égalité des chances entre les filles et les garçons dans l'enseignement secondaire;

□ l'enseignement aux enfants étrangers de la "deuxième génération";

□ le passage des jeunes de l'école à la vie adulte et professionnelle.

Plus tard se sont ajoutés les thèmes suivants: la dimension européenne dans l'enseignement et la coopération entre les universités et les entreprises.

Afin de promouvoir les échanges d'informations entre les ministères de l'Éducation et les autorités scolaires, Eurydice (voir ci-après) a été créé, réseau européen d'information et unité centrale pour l'information sur l'éducation dans l'ensemble de l'UE, qui existe toujours et est financé par la Commission.

Ces quatre thèmes ont dominé les actions de la CE dans le domaine de l'éducation jusqu'au milieu des années 80, lorsque d'autres thèmes sont venus s'ajouter: les nouvelles technologies, la promotion de la formation professionnelle et de la formation à la gestion dans les petites et moyennes entreprises ainsi que dans les nouvelles initiatives locales d'emploi, la formation continue et la formation en alternance.

Il n'existait pas alors de programmes spécifiques dans le domaine de la formation professionnelle, à l'exception des actions de perfectionnement et de

reconversion liées aux interventions du Fonds social européen dans les régions défavorisées de la CE (Italie du Sud, Irlande, Irlande du Nord, Écosse, Pays de Galles, etc.) mises en œuvre à l'intention de groupes cibles défavorisés bien déterminés sur le marché du travail, actions qui n'ont toutefois jusqu'à maintenant guère participé au développement du système. Environ 80 % des moyens provenant du Fonds étaient utilisés pour la formation professionnelle, notamment des (jeunes) adultes dans le cadre de la lutte contre le chômage croissant. Dans ces régions, la CE a parfois contribué grandement à la création et au développement de l'infrastructure nécessaire à la formation professionnelle, le Fonds régional, les programmes méditerranéens et le Fonds de cohésion octroyant par la suite aussi un financement complémentaire. Ces actions ont participé par la suite d'une manière beaucoup plus marquée et "pro-active" au développement des systèmes dans les régions et États membres défavorisés. Les interventions du Fonds social et du Fonds régional trouvant essentiellement leur justification dans la politique économique, régionale ou du marché du travail, elles ne sont pas ici au centre de notre étude.

Sur la base du programme d'action de politique sociale de la CE adopté en 1974 à La Haye par les chefs d'États et de gouvernement, le Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (CEDEFOP) a été établi en 1975 et a commencé à travailler l'année suivante à Berlin (Ouest). Ce Centre, dont le siège est situé depuis 1995 à Thessalonique (Grèce), est un centre d'information, de documentation et de recherche qui apporte son concours à l'UE (auparavant à la CE), et la conseille techniquement dans son parcours vers une politique communautaire de formation professionnelle. Le Centre, par conséquent, n'a jamais été et n'est pas un programme limité dans le temps, mais une organisation permanente de l'UE. Le CEDEFOP collabore avec Eurydice, le service d'information pour la coopération dans le domaine de l'éducation, en se concentrant sur la formation professionnelle. Le Centre n'a exercé et reçu que peu d'influence sur l'élaboration et la mise en œuvre des programmes de la CE relatifs à la formation professionnelle<sup>1</sup>, même si ses analy-

1) Il y a une exception: le programme de visites d'étude pour les experts en formation professionnelle a été et est coordonné par le CEDEFOP. Il faisait partie intégrante du programme PETRA et fait maintenant partie du programme Leonardo da Vinci. Dans le cadre de ce dernier programme, le CEDEFOP entretient aussi une certaine coopération dans le domaine des études et des analyses, notamment en ce qui concerne la recherche sur les qualifications.



ses préliminaires, ses études et ses comparaisons de systèmes dans de nombreux domaines susmentionnés ont constitué une aide non négligeable au niveau des discussions politiques en amont entre les acteurs et au niveau des réalisateurs des projets lors de la mise en œuvre des programmes. En 1994 a été créée à Turin la Fondation européenne pour la formation, qui a pour mission d'aider l'UE à promouvoir la coopération avec les pays d'Europe centrale et orientale dans le domaine de la formation professionnelle et à mettre en œuvre les programmes correspondants (Tempus, Tacis et Phare)<sup>2</sup>.

Le seul programme de formation professionnelle ayant existé avant 1974 était un programme d'échanges entre jeunes travailleurs, officiellement inscrit dans le traité de Rome. Ce programme a été ensuite intégré dans le programme PETRA, puis dans "Jeunesse pour l'Europe".

Le tout premier programme dans le domaine de l'éducation date en fait de 1975 et portait sur le passage des jeunes de l'école à la vie professionnelle. D'une durée initiale de trois ans, il a été prolongé de trois autres années, puis intégré finalement en 1985 au tout nouveau programme PETRA (Sellin B., 1994). Il se concentrait sur un objectif politique: contribuer à la diminution du chômage des jeunes en rapide augmentation après la crise du pétrole et vers le milieu et la fin des années 70. Par référence aux principes généraux susmentionnés, à savoir qu'aucun jeune ne devrait être obligé d'entrer dans la vie professionnelle sans formation professionnelle reconnue, cet objectif a été placé au centre des préoccupations et s'est vu ainsi reconfirmé.

Le programme PETRA a été du reste adopté par le Conseil des ministres de l'Éducation et du Travail siégeant pour la première fois ensemble, et ce à la majorité qualifiée et non à l'unanimité, comme c'était jusqu'alors habituel. Il en a découlé une plainte, déposée notamment par la République fédérale d'Allemagne, devant la Cour de justice européenne à Luxembourg, laquelle a été toutefois rejetée, étant donné que les principes généraux sur la formation professionnelle de la CE de 1963 faisaient partie des traités et que la politique de formation professionnelle de la CE tombait dans le domaine des

quatre libertés fondamentales (libre circulation des marchandises, des capitaux, des services et des personnes), pour la réalisation desquelles, suite à l'Acte unique sur le marché intérieur de la CE, un règlement rendant possible les décisions à la majorité qualifiée était entré en vigueur.

Outre le programme PETRA, d'autres programmes ont été mis en place vers le milieu des années 80 portant sur les échanges d'étudiants et la coopération entre les universités (Erasmus), le développement de la coopération universités-entreprises (Comett), le développement de la formation continue en entreprise (Force), la promotion de l'innovation dans le domaine de la formation professionnelle résultant du changement technologique (Eurotecnet), la promotion de l'égalité des chances des femmes dans la formation professionnelle (IRIS), ainsi que la formation aux langues étrangères (LINGUA). C'est ainsi qu'a été mis en place tout un éventail de programmes couvrant peu à peu l'ensemble du domaine de l'éducation et de la formation professionnelle à l'exception de l'enseignement obligatoire, programmes qui toutefois se recouvraient en partie ou étaient même parfois identiques à des initiatives menées parallèlement dans le cadre du Fonds social et du Fonds régional de la CE (Piehl et Sellin, 1994).

Les objectifs de ces programmes étaient en général ambitieux, mais ils n'ont pas toujours résisté à la confrontation avec la réalité. Les moyens financiers relativement modestes mis à leur disposition, surtout compte tenu de l'élargissement de la CE à douze États membres, n'étaient en aucune façon adaptés à l'importance de leurs objectifs politiques.

Le programme d'échanges d'étudiants, Erasmus, mis en place à la fin des années 80, se distinguait des autres programmes cités tant par le nombre des participants que par les moyens mis en œuvre. Il s'agit du reste du programme ayant connu le plus de succès, même si l'objectif de 10 % de tous les étudiants devant étudier dans un pays étranger européen n'a pas été atteint. Dans les années 90, ce programme a été étendu aux étudiants d'Europe centrale et orientale dans le cadre du programme Tempus.

***"Tous les programmes avaient en commun, à un degré plus ou moins important, l'échange d'experts et de participants, le développement de projets pilotes communs et la réalisation d'analyses comparatives entre les pays participants. Les échanges, de toutes sortes, se retrouvaient ainsi partout au premier plan, si bien que, lorsque l'on voulait décrire l'ensemble des programmes d'éducation et de formation professionnelle, on parlait aussi souvent de programmes communautaires d'échange ou de mobilité."***

2) Un tableau synoptique en annexe reprend les différents programmes et leurs objectifs.



**“Les programmes mis en place en 1995 à la suite de la ratification du traité sur l’Union européenne (1994), Socrates dans le domaine de l’éducation, sur la base de l’article 126, et Leonardo da Vinci dans le domaine de la formation professionnelle, sur la base de l’article 127, ont remplacé enfin les programmes d’éducation et de formation professionnelle cités ci-dessus et ont effectué un regroupement des priorités, qui, pour la plupart, ont été maintenues.”**

Tous les programmes avaient en commun, à un degré plus ou moins important,

- l’échange d’experts et de participants,
- le développement de projets pilotes communs,
- la réalisation d’analyses comparatives entre les pays participants.

Les échanges, de toutes sortes, se retrouvaient ainsi partout au premier plan, si bien que, lorsque l’on voulait décrire l’ensemble des programmes d’éducation et de formation professionnelle, on parlait aussi souvent de programmes communautaires d’échange ou de mobilité.

Les programmes mis en place en 1995 à la suite de la ratification du traité sur l’Union européenne (1994),

- *Socrates* dans le domaine de l’éducation, sur la base de l’article 126,
- *Leonardo da Vinci* dans le domaine de la formation professionnelle, sur la base de l’article 127,

ont remplacé enfin les programmes d’éducation et de formation professionnelle cités ci-dessus et ont effectué un regroupement des priorités, qui, pour la plupart, ont été maintenues. En ce qui concerne les jeunes, le programme “Jeunesse pour l’Europe” a été mis en place dès la fin des années 80 (cf. Résolution du Conseil du 26 juin 1991 au JO (CEE) 91/C 208); ce programme a été poursuivi séparément et a repris, tout en les élargissant, les programmes d’information et d’échanges destinés aux jeunes qui faisaient partie auparavant de PETRA.

La réforme des Fonds structurels (Fonds social, Fonds régional et FEOGA-orientation) a été accompagnée de la mise en place d’initiatives communautaires (programmes transnationaux particuliers d’aide en faveur de certains groupes cibles, secteurs et régions défavorisés). Ces initiatives, bien que présentant certaines similitudes avec les priorités du programme Leonardo da Vinci, poursuivent toutefois des objectifs plus fortement tournés vers l’emploi de certains groupes cibles et l’emploi dans des régions ou des secteurs déterminés.

## **Ambitions et réalités des programmes de la première génération**

Cette description de l’évolution politique et juridique, bien que brève, nous permet de distinguer deux générations de programmes.

Alors que la première génération s’appuyait sur la base juridique pré-Maastricht, notamment sur l’ancien article 128 relatif à la formation professionnelle, ainsi que sur les actions lancées en 1974 par les ministres de l’Éducation, la deuxième génération repose sur la base juridique post-Maastricht.

Bien que notre évaluation se concentre sur la deuxième génération, il est absolument nécessaire, pour mieux la comprendre, d’étudier aussi la première génération, d’autant plus que les programmes Leonardo da Vinci et Socrates n’ont véritablement démarré qu’en 1996 et que les expériences faites jusqu’à ce jour ne permettent de tirer que des conclusions provisoires.

Les programmes ayant plus spécifiquement trait à la formation professionnelle, comme PETRA et Force, ont atteint pleinement leur objectif de promouvoir l’échange d’informations et d’expériences, d’améliorer le niveau des connaissances et d’échanger des amorces de solution aux problèmes entre les participants et les institutions/instituts participants. Toutefois, l’effet multiplicateur qu’on attendait d’eux est resté assez limité. Cela signifie que, dans la plupart des États membres, ils n’ont eu que peu d’effets directs sur les systèmes de réglementation relatifs à l’éducation et la formation professionnelle ou sur des innovations ou réformes durables.

Quelles pourraient en être les raisons?

- Manque de diffusion des résultats par l’UE et par les États membres;
- absence ou insuffisance d’encadrement scientifique pour les praticiens et les acteurs lors de la mise en œuvre;
- force d’inertie dans les États membres des systèmes réglementaires et/ou résis-



tance aux réformes ou aux innovations émanant "de l'extérieur";

- ❑ intérêts particuliers des acteurs et des praticiens des projets;
- ❑ absence d'évaluation externe des programmes et des projets;
- ❑ obstacles bureaucratiques au niveau national ou communautaire, ou lors de l'action concomitante des différents niveaux de compétence dans les États membres concernés, notamment lors du choix et de l'acceptation des projets et de leur financement;
- ❑ manque d'intégration des hommes politiques, des praticiens et des utilisateurs finals des résultats des projets pilotes et des études.

En ce qui concerne le programme PETRA, on peut citer encore une autre raison: les attentes suscitées au début n'ont pas reçu de réponse. En effet, on n'a pas résolu le problème du manque de places de formation dans les écoles et/ou les entreprises correspondant, d'une part, aux aptitudes et aux souhaits des jeunes et leur offrant, d'autre part, une formation professionnelle de qualité reconnue dans les milieux professionnels. Il était toutefois illusoire de se fixer un tel objectif compte tenu du manque de volonté politique des gouvernements dans la plupart des États membres et surtout de la situation des finances publiques. Tel était l'objectif officiel depuis le début des années 60, tout d'abord de la CEE, puis de la CE et à présent de l'UE. Toutefois, depuis peu, les déclarations prônant un tel objectif sont moins claires, d'autant plus que les principes généraux de 1963 ne sont plus juridiquement contraignants depuis Maastricht.

Le financement du programme et de ses projets était au demeurant bien trop modeste pour donner de véritables impulsions. Ce n'était pas le cas avec les interventions des Fonds structurels, mais le problème qui se pose ici est d'arriver à obtenir des budgets publics nationaux et/ou régionaux ou locaux, le financement complémentaire pouvant aller jusqu'à 50 %.

Cette nécessité de l'octroi de fonds complémentaires n'existait pas pour les pro-

grammes d'éducation et de formation professionnelle de la première génération, mais elle a été depuis lors également introduite pour ceux de la deuxième génération (Leonardo et Socrates) et il s'agit à présent d'un problème non négligeable, dissuasif d'emblée pour de nombreux projets.

La durée des programmes (trois ou quatre ans) était du reste trop courte si l'on visait des réformes structurelles. Cela a été particulièrement le cas pour le programme Force, qui n'a pas eu de programme précurseur, contrairement au programme PETRA, qui a été précédé par des "programmes de transition". Le succès de nombreux projets dans le cadre de Force et de PETRA, mais aussi d'IRIS et des initiatives communautaires liées au Fonds social européen, qui se composaient également en majeure partie de projets pilotes, d'analyses comparatives et d'échanges d'expériences, a été remis en question du fait qu'à la fin de la période de financement, on n'a pas proposé de possibilité de poursuite, par exemple grâce à un financement direct par des organismes nationaux.

Le manque de continuité du financement des projets sur plusieurs années par la CE, puis par l'UE, et l'incertitude du financement ultérieur, quel que soit le succès du projet, ont posé de véritables défis aux praticiens. La recherche universitaire peut s'en accommoder, mais les conseillers et les praticiens de la formation professionnelle peuvent difficilement quitter leur travail habituel pour se consacrer à temps plein à des projets de l'UE, dont les perspectives d'avenir ne sont même pas sûres. C'est pourquoi la plupart des acteurs ne peuvent participer à de tels projets qu'à titre d'activités annexes, ce qui aboutit souvent à ce que les projets, et notamment leur coordination, manquent de solidité.

Outre le fait que les résultats des programmes de la première génération relevant du domaine étroit de la formation professionnelle n'ont eu que très peu d'effets directs sur les systèmes de réglementation, il faut également reconnaître que, même lorsque c'était le cas, ils disparaissaient après quelque temps. En d'autres termes, non seulement ces projets n'ont pas eu de développement ultérieur, mais



***“Les programmes sont à situer dans la politique générale de la CE (à présent de l’UE) en matière d’éducation et de formation professionnelle, leurs effets ne peuvent donc pas être meilleurs que ne le sont ceux de la politique d’intégration européenne dans ce domaine.”***

***“(…) les programmes dans le domaine de l’enseignement supérieur, notamment Erasmus et Comett, ont connu en règle générale plus de succès que les programmes relatifs à l’enseignement scolaire et à la formation professionnelle (...), cela devrait pour une large part dépendre aussi du niveau d’autonomie relativement élevé dont jouissent les établissements d’enseignement supérieur vis-à-vis de l’administration et des milieux économiques, lequel est plutôt limité pour les écoles d’enseignement professionnel et les centres de formation. (...) Dans le domaine de la formation continue, du perfectionnement professionnel et de la reconversion (...), les programmes ont eu eux aussi plus de succès, étant donné qu’il y a ici de la place pour les innovations et que les systèmes n’en sont encore qu’à la phase d’élaboration.”***

leurs résultats n’ont même pas été conservés pour la génération suivante de réalisateurs de projets. Les nouveaux soumissionnaires ont souvent dû réinventer la roue, c’est-à-dire apprendre à gérer des projets (internationaux), à établir des contacts transnationaux, à surmonter les difficultés financières de la phase de démarrage, à rassembler les informations de base, etc.

## **Les programmes et leur insertion dans la politique communautaire de formation professionnelle de l’UE**

Les programmes sont à situer dans la politique générale de la CE (à présent de l’UE) en matière d’éducation et de formation professionnelle, leurs effets ne peuvent donc pas être meilleurs que ne le sont ceux de la politique d’intégration européenne dans ce domaine.

Une évaluation doit en conséquence essayer, aussi difficile que soit l’entreprise, de juger cette politique dans sa globalité.

À la lumière des expériences faites avec la première génération des programmes (période pré-Maastricht), on peut dire en résumé que les programmes dans le domaine de l’enseignement supérieur, notamment Erasmus et Comett, ont connu en règle générale plus de succès que les programmes relatifs à l’enseignement scolaire et à la formation professionnelle. Il faut cependant ici tenir compte du fait que le montant de la dotation en moyens financiers était beaucoup plus élevé pour les premiers que pour les seconds. Toutefois, cela devrait pour une large part dépendre aussi du niveau d’autonomie relativement élevé dont jouissent les établissements d’enseignement supérieur vis-à-vis de l’administration et des milieux économiques, lequel est plutôt limité pour les écoles d’enseignement professionnel et les centres de formation. Il s’agit là d’un obstacle important à toute innovation et coopération transnationale. Dans le domaine de la formation continue, du perfectionnement professionnel et de la reconversion, qu’il s’agisse d’une formation dans l’entreprise ou interentreprise,

les programmes ont eu eux aussi plus de succès, étant donné qu’il y a ici de la place pour les innovations et que les systèmes n’en sont encore qu’à la phase d’élaboration. Cependant, ici, les problèmes sont liés aux effets d’aubaine souvent constatés lors de la formation en entreprise et à la prise en considération souvent insuffisante des critères de qualité dans le cas de la formation interentreprise.

Une analyse globale de l’influence de l’UE dans ce domaine politique, prenant également en compte les programmes, donne un tout autre point de vue. Dans de nombreux États membres, l’influence a été grande et ne doit pas être sous-estimée. On trouve en premier lieu la République d’Irlande, qui a modernisé de façon ciblée tout son système d’éducation et de formation professionnelle grâce aux fonds de l’UE et au transfert de concepts provenant d’autres États membres, notamment en vue de préparer les étudiants quittant l’école ou l’université à une mobilité géographique les menant dans d’autres pays d’Europe continentale que dans les seuls pays d’immigration traditionnels (Royaume-Uni, Amérique du Nord et Australie). En deuxième lieu arrive l’Espagne, qui, après la fin du régime de Franco et dans le cadre de sa démocratisation et de son adhésion à la CE dans les années 80, a procédé à d’importantes réformes de son système d’éducation et a ainsi pu se rapprocher de la CE. Puis viennent à une certaine distance le Portugal et les Pays-Bas, suivis encore plus loin du Danemark, pays qui ont adapté leur système de formation professionnelle en tenant compte explicitement des débats qui ont eu lieu au niveau de l’UE. Les pays où l’influence a été la plus faible sont la France, le Royaume-Uni et l’Allemagne. Ces trois pays semblent se trouver en situation de forte concurrence les uns avec les autres, ils veulent préserver leur “culture” respective dans le cadre de l’éducation et de la formation professionnelle et ne commencent que peu à peu à s’ouvrir. Ils sont précisément en train d’adapter de nombreux points de détail de leur système, en se référant toutefois de façon plus indirecte que directe aux débats, aux résolutions, aux recommandations ou aux décisions de l’UE.

Les programmes n’ont toutefois pas eu souvent une influence durable dans ces pays, alors qu’en règle générale les inter-





ventions du Fonds social, la discussion sur l'harmonisation des législations pour la reconnaissance des diplômes et les études comparatives, entre autres du CEDEFOP, par exemple en liaison avec l'application de la décision du Conseil de 1985 sur la "correspondance des qualifications de formation professionnelle entre États membres des Communautés européennes" et la discussion sur une structure des niveaux de formation dans la CE (cf. annexe 1 de cette même décision du Conseil), ont exercé et exercent encore une influence plus décisive (Sellin, 1996). Les efforts et les progrès accomplis depuis les années 60 par la CE, puis par l'UE, dans le domaine de la reconnaissance des qualifications professionnelles conformément à l'article 57 grâce à une harmonisation des législations régissant l'accès aux professions (cf. les directives correspondantes) ont exercé une influence non négligeable, qui se fait encore sentir à l'heure actuelle.

De telles influences existaient du reste déjà au sein de la CEE à Six vers la fin des années 60, quand, par exemple, la République fédérale d'Allemagne s'est vu obligée, suite aux débats sur la reconnaissance, notamment en ce qui concerne les ingénieurs, de revaloriser les *Höhere Fach- und Ingenieurschulen* (écoles supérieures d'ingénieurs et d'enseignement technique) de l'époque en les transformant en *Fachhochschulen* (établissements d'enseignement supérieur technologique), d'instaurer le *Fachhochschulreife* (baccalauréat technique) et de les intégrer ainsi dans l'enseignement supérieur.

La concurrence entre les systèmes d'éducation a toujours existé en Europe, en tout cas au plus tard depuis la Révolution française, qui a en quelque sorte remplacé la noblesse de naissance par la noblesse de l'éducation et des titres universitaires. L'UE essaye toutefois d'orienter cette concurrence des systèmes de façon à les amener à développer leurs convergences mutuelles, à tendre à un rapprochement ou même à une harmonisation (cf. aussi le texte des principes généraux de 1963 ou du règlement de 1975 instituant le CEDEFOP). Les nouveaux programmes Socrates et Leonardo da Vinci, en place depuis 1995, visent à rapprocher les systèmes ou du moins à les rendre compatibles entre eux, par le biais de l'aide à

l'innovation en liaison avec la promotion de la coopération transnationale. Cependant il ne doit plus être porté atteinte à l'autonomie de ces systèmes, comme cela a parfois été tenté par Bruxelles à l'ère pré-Maastricht.

L'approche centraliste a porté certains fruits; elle n'a pas échoué, contrairement à ce que beaucoup affirment, mais elle a au contraire permis d'obtenir toute une série de résultats. Seulement depuis peu, on assiste à l'apparition d'une approche fédérale ou "du bas vers le haut". Pour réussir, une telle approche doit cependant être liée à un cahier des charges bien précis. En d'autres termes, les instructions centrales doivent correspondre aux initiatives et projets locaux, ou encore il doit y avoir une référence et une adaptation mutuelle; tant les programmes dans leur ensemble que les différents projets pourront alors enregistrer un succès important. Toutefois, cela n'a été que rarement le cas lors de la mise en œuvre des programmes de la première génération, et l'on a abouti à certaines déceptions des deux côtés, aussi bien du côté des concepteurs de programmes et des réalisateurs de projets que de celui des hommes politiques et des praticiens de la formation professionnelle. Une partie des énormes efforts engagés a ainsi été malheureusement perdue; mais il est sûr que tout cela n'a pas été vain.

Les nouveaux programmes communautaires de la deuxième génération (Socrates, Leonardo da Vinci et Jeunesse pour l'Europe) en ont tiré toute une série de leçons importantes, bien que les problèmes fondamentaux évoqués ici continuent d'exister, sous une forme quelque peu différente.

### **Les programmes de la deuxième génération et le programme de formation professionnelle Leonardo da Vinci**

Les programmes de la deuxième génération (ère post-Maastricht) sont au nombre de trois: le programme d'éducation *Socrates*, le programme de formation professionnelle *Leonardo da Vinci* et le pro-

***"Les nouveaux programmes communautaires de la deuxième génération (Socrates, Leonardo da Vinci et Jeunesse pour l'Europe) en ont tiré toute une série de leçons importantes, bien que les problèmes fondamentaux évoqués ici continuent d'exister, sous une forme quelque peu différente."***



gramme *Jeunesse pour l'Europe*. Socrates s'appuie sur l'article 126, tandis que le programme Leonardo repose sur l'article 127 du traité de Maastricht. Il regroupe la plupart des programmes précédents relatifs à la formation professionnelle cités ci-dessus, notamment PETRA, Force et Lingua. Il vise à développer globalement la formation professionnelle dans les États membres et à encourager les innovations, tout en améliorant la cohésion européenne. Il faut toutefois veiller à ce que ces programmes ne viennent que compléter et s'ajouter à la politique des États membres, dont l'autonomie en matière de politique d'éducation et de formation professionnelle doit être respectée.

Les fonds octroyés pour la période de quatre ans allant de 1995 à 1999 sont certes un peu supérieurs au montant dont disposaient les programmes précédents, mais ils peuvent toutefois être encore considérés comme relativement modestes compte tenu des objectifs du programme et des problèmes de la formation professionnelle, qui vont plutôt en grandissant dans les États membres. Cela est tout particulièrement vrai lorsqu'on les compare avec les moyens dont disposent les Fonds structurels, ou même seulement les initiatives communautaires qui s'y rattachent (Youthstart, Adapt, Now,...) (Sellin, 1994).

C'est ainsi que perdure l'écart entre intention et réalité, même si ce n'est pas de manière aussi flagrante que dans le plus important des programmes précédents: PETRA.

Les améliorations apportées par rapport aux programmes précédents ont consisté à:

- associer davantage les États membres et leurs services compétents au choix des projets et à l'application des critères fixés d'un commun accord;
- accroître la transparence des critères de sélection adaptés chaque année, par l'organisation d'appels d'offres publics, et attirer ainsi des projets plus nombreux et nouveaux;
- associer les partenaires sociaux ou les experts nommés par eux à l'étude des candidatures et à l'application des critères

réalisées par les services de la Commission;

- obtenir que la moitié des projets soit présélectionnée par les pays mêmes, l'autre moitié l'étant par la Commission;
- établir une distinction plus nette entre les projets d'échanges et les projets et expériences pilotes d'une part et les études et analyses d'autre part.

Certes, il a été ainsi possible d'établir en grande partie la transparence des procédures de décision. Ces procédures présentent toutefois l'inconvénient de rendre très long et parfois très tortueux le chemin entre le dépôt de la candidature et son acceptation. Les décisions sont souvent prises pour des raisons de proportionnalité et pas toujours pour des raisons de contenu. Les priorités du programme changent plus vite d'une année à l'autre que l'arrivée des résultats. La plupart des projets sont prévus pour une durée de deux ans, mais ils ne peuvent pas respecter les délais, étant donné qu'il faut attendre près d'un an avant que les premiers fonds arrivent. Si un projet ne bénéficie pas de possibilités de préfinancement, ce qui est rarement le cas, il faut alors demander une prolongation. En outre, le financement complémentaire représente souvent un problème, vu que l'UE ne rembourse que jusqu'à 75 % des dépenses totales.

Les frais de voyages, d'interprétation et de réunions liés aux processus nécessaires de coordination nationale et européenne, les bureaux techniques d'assistance des services administratifs au niveau national et de l'UE, les efforts de collecte et de diffusion des informations, ainsi que la coordination de la coopération transnationale entre les différents projets et domaines thématiques, sont autant d'activités fort coûteuses qui, certes, permettent de faire avancer les échanges d'informations et d'expériences entre les acteurs de l'administration et les partenaires sociaux, mais qui semblent aussi n'engendrer que peu de résultats concrets. Au sein des projets eux-mêmes, on commence à se plaindre de ne recevoir qu'une aide insuffisante pour la mise en œuvre des innovations, des études et des analyses projetées. Leurs résultats sont centralisés et archivés au niveau national ou de l'UE dans les bureaux techniques, comme cela



était déjà le cas pour les programmes précédents, mais la question reste posée de savoir si d'autres utilisateurs peuvent y accéder, si ces résultats sont publiés et tenus à la disposition du public pour de nouveaux projets. Certes l'intention existe, mais l'argent et le personnel nécessaires sont-ils là?

Pour pouvoir tirer des projets actuels des leçons d'ordre général, il serait nécessaire de les regrouper dès le début en fonction des thèmes et des méthodes. C'est ce que l'on tente de faire à présent, en espérant pouvoir créer des effets de synergie et assurer leur complémentarité. La Commission a créé de tels groupes thématiques et invité jusqu'à ce jour à toute une série de conférences. Il est prévu d'organiser d'autres conférences en 1999 et 2000 en étroite collaboration avec les États membres, en vue de l'évaluation et de la diffusion des résultats.

Compte tenu de la diversité des thèmes et des méthodes, ainsi que des domaines d'application et des groupes cibles des projets, les thèmes ou les groupes choisis sont encore trop vagues pour pouvoir représenter une véritable aide pour les projets. Il reste en outre à savoir si, et dans quelle mesure, il sera possible à l'avenir de tirer de ces projets des leçons d'ordre général applicables aux innovations des différents systèmes nationaux de formation professionnelle, ou tout au moins à certains domaines importants. Mais, comme il a déjà été dit, il est encore trop tôt pour procéder à une évaluation finale.

Un certain nombre de points laissent toutefois supposer que, malgré des améliorations de détail importantes, le jugement porté sur la deuxième génération de programmes devrait être assez semblable à celui concernant les programmes de la première génération:

□ le programme Leonardo da Vinci (et sans doute aussi Socrates) veut faire trop de choses à la fois, il y a une surcharge d'objectifs;

□ les réalisateurs de projet ont des difficultés, dans le temps imparti, à utiliser les fonds de façon appropriée en fonction des objectifs, de façon à garantir la continuité et la stabilité du personnel travaillant sur le projet;

□ les États membres participant ne sont en aucune façon obligés d'en tirer des conclusions pour leur propre politique, même si les projets sont des réussites.

Le succès des projets peut certes être facilité par une amélioration des conditions générales et par la participation des décideurs aux niveaux compétents, mais il n'est toutefois pas garanti en raison des remarques formulées ci-dessus, tout comme cela a été le cas pour les programmes précédents. Les études et les analyses, de leur côté, risquent de ne pas atteindre pleinement leurs objectifs (être reliées à des projets pilotes et/ou offrir une aide à leur transposition permanente dans les systèmes) en raison du cadre institutionnel et politique, qui s'y oppose souvent. Les études et les analyses en tant qu'éléments indépendants dans le cadre d'un programme semblent toutefois remplir d'autres fonctions importantes, qui, dans le cas de leur suppression, ne seraient pratiquement plus assurées, comme le travail en amont et en aval des projets, l'interface entre la politique et la pratique, la recherche et l'application, l'amélioration des bases, des terminologies et des méthodes scientifiques lors de comparaisons - ou de coopération - transnationales, la documentation des succès et des échecs pour la postérité, etc.

Il faut par conséquent souligner l'importance des études et des analyses en tant qu'axe indépendant. Les études et les analyses sont des facteurs importants à l'origine d'innovations et ont un rôle d'incitateur plus important que celui des expériences pilotes. Des échanges sans documentation sur les expériences faites par les participants et les opérateurs, sans une certaine concentration sur les thèmes et les sujets actuels dans un contexte donné, n'ont que peu de sens, comme le montre du reste l'expérience faite avec le programme de visites d'étude des experts en formation professionnelle coordonné par le CEDEFOP. Il est toujours nécessaire de mêler des experts scientifiques, des enseignants et des formateurs, des gestionnaires et des fonctionnaires, des praticiens venant des syndicats et des entreprises pour arriver à cerner correctement les liens complexes régissant la formation professionnelle et pour la faire progresser face aux grands défis à relever, au niveau le plus bas, celui des projets,

***“Pour pouvoir tirer des projets actuels des leçons d'ordre général, il serait nécessaire de les regrouper dès le début en fonction des thèmes et des méthodes.”***

***“Il est toujours nécessaire de mêler des experts scientifiques, des enseignants et des formateurs, des gestionnaires et des fonctionnaires, des praticiens venant des syndicats et des entreprises pour arriver à cerner correctement les liens complexes régissant la formation professionnelle et pour la faire progresser face aux grands défis à relever, au niveau le plus bas, celui des projets, comme au niveau le plus élevé, celui des systèmes.”***



jets, comme au niveau le plus élevé, celui des systèmes.

## Remarques récapitulatives

Toute une série de questions demeurent en suspens au niveau européen:

Comment faire avancer plus efficacement l'eupéanisation de la formation professionnelle en vue de soutenir une politique commune en matière d'affaires sociales, d'emploi et d'éducation?

Comment relier mieux, dans le cadre des échanges, les compétences linguistiques et interculturelles à l'acquisition d'une qualification professionnelle?

Comment garantir et reconnaître à sa juste valeur l'expérience acquise dans les pays voisins par l'intermédiaire de modules de formation déterminés?

De quel type d'aide les projets ont-ils besoin pour que les partenariats entre lieux de formation puissent s'inscrire dans la durée?

Faut-il donner la préférence à la coopération bilatérale plutôt qu'à la coopération entre trois pays ou plus et comment pérenniser/consolider une telle coopération?

En particulier, la *formation aux langues étrangères / langues des partenaires* n'est pas encore assez poussée dans le cadre des programmes et des projets. L'enseignement des langues étrangères devrait de plus en plus être dispensé par des personnes de langue maternelle et commencer le plus tôt possible. Dans les grands centres urbains, une éducation bilingue peut commencer dès la maternelle pour les enfants grandissant dans deux langues et devrait continuer jusqu'à l'école professionnelle et jusqu'au diplôme de fin d'études du secondaire supérieur<sup>3</sup>. Une telle possibilité semble être une condition importante pour répondre à la volonté politique (Commission européenne, Livre blanc, 1995) de multiplier les combinaisons linguistiques offertes au niveau de la formation initiale, ce qui pourrait avoir aussi une répercussion positive sur les projets et les programmes,

qui devraient autant que possible s'étendre à plusieurs pays et ne pas privilégier les zones anglophones, germanophones ou francophones.

Les *études et analyses* réalisées dans le cadre du programme Leonardo da Vinci devraient être conçues dans leur majorité, et d'une façon beaucoup plus nette que cela n'a été le cas jusqu'à maintenant, comme des mesures d'accompagnement scientifique des innovations et des expériences pilotes et revêtir un caractère de recherche sur les actions menées, contribuant ainsi à l'évaluation, à la diffusion et à l'élargissement des résultats. Il n'existe à l'heure actuelle que des études et projets d'analyse isolés répondant à ces exigences.

Les services compétents des États membres devraient *s'engager formellement* à tirer véritablement les conséquences des projets couronnés de succès, le cas échéant avec l'aide des Fonds structurels de l'UE, aux niveaux d'intervention correspondants (domaines de la formation professionnelle, régions ou secteurs), pour réaménager/compléter les réglementations relatives à l'éducation et à la formation professionnelle. Il faudrait alors adapter en conséquence les lois régissant la formation professionnelle initiale et continue.

La coopération transnationale et européenne en matière d'éducation et de formation professionnelle, qui s'est fortement développée depuis sa mise en place il y a 25 ans, a contribué à faire progresser la dimension et l'intégration européenne. Nous sommes toutefois encore loin d'une politique européenne de l'éducation et de la formation professionnelle digne de ce nom. Si l'on veut mettre en œuvre avec succès les objectifs adoptés au plus haut niveau en mai 1999 dans le cadre du Pacte européen pour l'emploi se référant au chapitre sur l'emploi du traité d'Amsterdam, à savoir développer un marché européen du travail tout en veillant à éliminer les inégalités et la discrimination dans l'éducation et la formation professionnelle, à garantir l'égalité des chances, à lutter efficacement contre le chômage des jeunes et le chômage de longue durée, à améliorer l'accès à la formation professionnelle initiale et continue, etc., il est indispensable de s'appuyer sur des instructions plus précises et sur des indica-

3) Cf. l'expérience et la création d'écoles bilingues à Berlin ("Staatliche Europa-Schulen Berlin"), où a été développé le concept de langues partenaires et où ont été instaurées avec succès dès la maternelle des filières bilingues allemand-anglais, allemand-français, allemand-russe, allemand-polonais, allemand-turc, allemand-italien, allemand-portugais et allemand-grec.



teurs de succès ou d'échec des mesures et programmes nationaux, et donc des programmes de l'UE et des interventions des Fonds communautaires. Les approches *du haut vers le bas* et *du bas vers le haut* doivent se rencontrer. Sans aucun *haut*, rien n'est possible. Il faudra très vite ici se mettre d'accord sur des critères clairement définis de succès et d'échec des actions, sinon cette politique risque tôt ou tard de perdre sa crédibilité.

Le renforcement de la codécision du Parlement européen et l'élargissement des possibilités de vote à la majorité qualifiée au niveau du Conseil, notamment dans le domaine de la formation profes-

sionnelle et de l'emploi, suite au traité d'Amsterdam, devraient vraisemblablement améliorer sensiblement la situation dans les années à venir. Il reste toutefois encore beaucoup à faire à tous les niveaux, si l'on veut réellement faire progresser la modernisation des systèmes et l'adaptation aux nouveaux défis des institutions responsables de la mise en œuvre de la politique de l'éducation, de la formation professionnelle et de l'emploi, ainsi que l'intégration européenne dans ces domaines extrêmement importants. L'Europe sociale et proche des citoyens ne se fera pas toute seule, il revient aux *Européens* d'exiger haut et fort cette Europe auprès des hommes politiques.

### Bibliographie

Résolution du Conseil du 26 juin 1996, Journal officiel (CEE) 91/C 208.

**Commission européenne** (1995): *Livre blanc - Enseigner et apprendre, vers la société cognitive*, Bruxelles/Luxembourg.

**Piehl E.** et **Sellin B.** (1994): *Formation professionnelle initiale et continue en Europe*, CEDEFOP, Berlin.

**Sellin B.** (1994): *Développements récents de la politique de la jeunesse à l'échelon européen: aperçu récapitulatif des contenus et des objectifs des nouveaux programmes*, aperçu général des programmes pages 10 et 16, CEDEFOP, Berlin.

**Sellin B.** (1996): *Des normes européennes communes pour la formation professionnelle ont-elles une chance? Pour la reconnaissance et la transparence des qualifications*, CEDEFOP, Thessalonique.



## Annexe: Programmes d'action communautaires en matière de formation professionnelle (1974-1999)

Résolution des ministres de l'éducation, réunis au sein du Conseil, du 6 juin 1974, concernant la coopération dans le domaine de l'éducation, JO C 98 du 20.8.1974

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 C 308 du 30.12.1976 (amendé par les Résolutions du 15 janvier 1980, JO C 23 du 30.1.1980, et du 12 juillet 1982, JO C 193 du 28.7.1982).

77/467/CEE: Recommandation de la Commission, du 6 juillet 1977, aux États membres concernant la préparation professionnelle pour les jeunes en chômage ou menacés de perdre leur emploi, JO L 180 du 20.7.1977.

Directive 77/486/CEE du Conseil, du 25 juillet 1977, visant à la scolarisation des enfants des travailleurs migrants (77/486/EEC), JO L 199 du 6.8.1977.

79/642/CEE: 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/EEC), JO L 185 du 21.7.1979.

Résolution du Conseil, du 18 décembre 1979, concernant la formation en alternance des jeunes, JO C 1 du 3.1.1980.

Résolution du Conseil et des ministres de l'éducation, réunis au sein du Conseil, du 3 juin 1985, comportant un programme d'action sur l'égalité des chances des jeunes filles et des garçons en matière d'éducation, JO C 166 du 5.7.1985.

Le programme Comett I (1986-89) concernant la coopération entre université et entreprise en matière de formation dans le cadre des technologies, disposait d'un budget de 45 millions d'écus.

Il a financé quelque 1 300 projets et mis en place 125 partenariats de formation université-entreprise. La seconde phase du programme, Comett II (1990-94), disposait d'un budget de 200 millions d'écus (y compris la contribution de l'AELE).

Le programme Erasmus (1987-95), mettant en oeuvre le plan d'action communautaire en matière de mobilité des étudiants universitaires, était doté d'un budget de 500 millions d'écus.

Le programme Petra (1987-91), sur la formation professionnelle des jeunes et leur préparation à la vie adulte et professionnelle, était doté d'un budget de 40 millions d'écus. Environ 75 000 jeunes ont bénéficié directement du programme, ainsi que plus de 10 000 enseignants et formateurs. Petra II (1992-94) disposait d'un budget de 104,2 millions d'écus.

Le programme Lingua (1990-94), visant à promouvoir la connaissance des langues étrangères dans la Communauté européenne, était doté d'un budget de 153 millions d'écus. Plus de 7 000 professeurs de langues ont bénéficié d'une formation en cours d'emploi et 33 000 enseignants ont participé à des échanges.

Le programme Force (1991-94), était centré sur la qualité et la quantité de la formation professionnelle continue (FPC). Son budget s'élevait à 88 millions d'écus et il a financé 720 projets concernant le transfert d'expertise et d'innovation en matière de formation professionnelle continue.

Le programme Eurotecnet (1990-94), visant à promouvoir l'innovation dans le domaine de la formation professionnelle résultant du changement technologique dans la Communauté, disposait d'un budget de 9,2 millions d'écus. Il a fourni du financement à la mise en oeuvre d'un réseau de projets innovateurs en matière de formation professionnelle et à la recherche transnationale sur des points

spécifiques liés à la formation professionnelle.

Les programmes Helios (1988-91) et Helios II (1993-96) visaient à promouvoir l'intégration sociale et la vie autonome des personnes handicapées.

Helios II était doté d'un budget de 37 millions d'écus et a permis à 1 150 organisations travaillant pour les handicapés de participer sur une base permanente à des débats et des échanges avec des organisations similaires dans d'autres États membres.

Le programme Iris (1988-93) visait à accroître la prise de conscience des femmes en faisant connaître les possibilités de formation et à promouvoir leur formation en contribuant au développement de stratégies et de méthodes. Il a financé plus de 300 programmes à travers les États membres.

Iris II (1994-98) a poursuivi la promotion de l'égalité des chances en matière de formation professionnelle, rehaussé le profil de la formation destinée aux femmes, élargi cette formation et établi et renforcé les liens y afférents à travers l'Europe. Son budget s'élevait à 4 millions d'écus.

94/819/CE: Décision du Conseil, du 6 décembre 1994, établissant un programme d'action pour la mise en oeuvre d'une politique de formation professionnelle de la Communauté européenne (94/819/EC), JO L 340 du 29.12.1994. (Leonardo I)

Décision n° 819/95/CE du Parlement européen et du Conseil, du 14 mars 1995, établissant le programme d'action communautaire Socrates (819/95/EC), JO L 87 du 20.4.1995.

1999/382/CE: Décision du Conseil, du 26 avril 1999, établissant la deuxième phase du programme d'action communautaire en matière de formation professionnelle "Leonardo da Vinci" (99/382/EC), JO L 146 du 11.6.1999.



# La formation professionnelle en Europe: déterminants individuels et institutionnels<sup>1</sup>



**Steven  
McIntosh**

*Centre for Economic  
Performance  
London School of  
Economics*

## Introduction

Les chercheurs et les politiciens continuent de vanter les mérites de la formation professionnelle dans le développement économique futur des économies occidentales et, de fait, à mesure que la concurrence avec les pays en développement s'intensifie, la production à grande échelle de biens normalisés semble de moins en moins constituer la réponse optimale. Il apparaît plutôt que les entreprises des pays développés doivent concentrer leurs efforts sur la production de biens et de services de haute technologie et répondre aux besoins spécifiques de leurs clients. Dans cette optique, il importe cependant de pouvoir disposer d'une main-d'œuvre compétente, capable de maîtriser les technologies avancées mises en œuvre et suffisamment flexible pour assurer la production de biens et de services spécialisés. La formation professionnelle est un élément important du développement de cette main-d'œuvre compétente. Or, si les programmes publics peuvent jouer un rôle important dans l'amélioration des compétences, notamment dans le cas de personnes très faiblement qualifiées, telles que celles ayant quitté le système scolaire sans aucune qualification, ce sont avant tout les entreprises qui sont susceptibles de préciser les compétences dont elles ont besoin et qui sont en mesure de proposer une formation appropriée à ces besoins.

Dans cet article, nous analyserons les caractéristiques des personnes concernées par ce type de formation professionnelle. Nous verrons, par exemple, s'il s'agit plutôt d'hommes ou de femmes, de jeunes

ou de moins jeunes. Nous tenterons aussi de répondre à une question essentielle dans le cadre d'une amélioration des compétences telle que nous venons de la présenter: ces formations concerneraient-elles plutôt les personnes sans aucune qualification, ou celles pouvant déjà se prévaloir d'un haut niveau de compétences formelles?

Les données utilisées sont présentées dans la suite de ce document et sont suivies de commentaires sur les résultats relatifs à l'importance et à la durée des formations. À la fin de cet article, nous proposerons un certain nombre de conclusions.

## Les données collectées

L'enquête de 1995 sur les forces de travail (EFT) est utilisée pour répondre aux questions soulevées en introduction, concernant six pays européens: la France, l'Allemagne, les Pays-Bas, le Portugal, la Suède et le Royaume-Uni. Les personnes interrogées doivent indiquer si elles ont reçu un enseignement ou une formation au cours des quatre semaines ayant précédé l'enquête. Deux des réponses possibles étaient les suivantes: "a suivi une formation professionnelle spécifique dans un environnement professionnel (sans instruction complémentaire dans un établissement scolaire ou postobligatoire)" et "a suivi une formation professionnelle spécifique dans le cadre d'un système combinant une expérience professionnelle et une instruction complémentaire ailleurs (tout type de "système dual", y compris l'apprentissage)". Ces formations distinctes ont été désignées sous les appellations de "formation sur le lieu de tra-

**En s'appuyant sur les données issues de l'Enquête communautaire sur les forces de travail (EFT) menée en 1995 dans six pays (France, Allemagne, Pays-Bas, Portugal, Suède et Royaume-Uni), cet article s'attache à analyser les déterminants de la formation professionnelle reçue, tant sur le lieu de travail qu'en dehors. L'auteur estime que le profil de la formation dans chaque pays considéré est déterminé dans une certaine mesure par son système éducatif. En Allemagne, par exemple, où l'apprentissage est encouragé, ce sont les personnes jeunes, peu qualifiées, relevant des emplois et des secteurs d'activité manuels qui constituent le profil type des stagiaires. En revanche, la formation professionnelle en Suède est organisée dans le cadre du système éducatif formel et les formations dispensées par les entreprises sont le plus souvent destinées à des personnes d'âge moyen, possédant un bon niveau de qualification. Enfin, au Royaume-Uni, ce n'est pas le système éducatif formel qui prend en charge la formation, mais le volume de la formation professionnelle dispensée dans ce pays semble moindre que dans d'autres pays, comme l'Allemagne.**

1) **Remerciements:** Cet article a été rédigé à l'origine pour le projet NEWSKILLS, dont le financement a été assuré par la DGXII de la Commission européenne. Ce projet s'intègre dans le Programme communautaire de recherche socio-économique finalisée (TSER) du Programme de travail IV pour la recherche et le développement technologique (RDT). J'ai pu bénéficier des avis éclairés d'Hilary Steedman et des participants du séminaire EEEG organisé par le ministère de l'Éducation et de l'Emploi (DfEE) du R.U.



***“(…) L’EFT ne contient aucune question sur le financement de la formation et ne permet donc pas d’identifier les personnes suivant une formation dispensée par les pouvoirs publics et d’établir ainsi à quelle catégorie ils appartiennent. De même, il n’est pas possible de distinguer les personnes finançant elles-mêmes leur formation de celles obtenant une formation payée par leurs employeurs.*”**

vail” et de “formation en dehors du lieu de travail” (bien que cette dernière catégorie concerne les deux types de formation). Un indicateur général de formation a également été créé, attribuant la valeur “un” aux personnes répondant par l’affirmative à l’une des deux options.

Les données fournies par Eurostat n’apparaissent pas sous la forme de données individuelles. Dans l’analyse proposée, les résultats pour chaque combinaison de variables recensent le nombre de personnes présentant les caractéristiques données, en proportion de la population totale du pays. Du fait que le présent article se concentre sur le cas des salariés bénéficiant d’une formation professionnelle, toutes les données concernant les autres catégories ont été exclues. En additionnant le nombre de réponses obtenues pour chaque variable pertinente, on a ainsi pu connaître le nombre total de salariés pour chaque pays. De même, en faisant le total, pour chaque variable, des réponses auxquelles la valeur “un” de l’indicateur de formation a été attribuée, on a pu obtenir le nombre total des personnes ayant bénéficié d’une formation, exprimé en pourcentage du nombre total de salariés. Cette méthode a pu être reproduite pour chacune des variables concernées, par exemple le sexe<sup>2</sup>.

Il conviendrait de préciser quelles sont les personnes concernées par la définition de la formation en vigueur, mais cela s’avère malheureusement difficile avec les données dont nous disposons. Le questionnaire établit clairement que les personnes en apprentissage entrent dans le second type de formation mentionné (une formation qui comprend une activité en dehors du travail), puisque l’apprentissage est explicitement mentionné dans le libellé de la question. En rapprochant cette variable de celle du statut professionnel, on constate que les personnes ayant répondu par l’affirmative à cette partie de la question sont presque toujours classifiées en tant que salariés: de ce fait, les apprentis sont compris dans cet échantillon et classés dans la catégorie des personnes bénéficiant d’une formation, lorsque l’échantillon est réduit aux seuls salariés. Il est moins évident de déterminer si les formations organisées par les pouvoirs publics entrent dans la définition de la formation utilisée pour l’enquête. En

effet, aucune mention explicite à ce type de formation n’apparaît dans le questionnaire: dès lors, il n’est pas évident de déterminer quelle option d’enseignement et de formation disponible serait choisie par ce formé. Même si ces personnes ont choisi l’une des deux options de formation à l’étude, elles peuvent être classées en tant que salariés ou en tant qu’individus bénéficiant d’un enseignement, et sont donc susceptibles de ne pas apparaître dans les données regroupant les seuls salariés. Le problème principal réside dans le fait que l’EFT ne contient aucune question sur le financement de la formation et ne permet donc pas d’identifier les personnes suivant une formation dispensée par les pouvoirs publics et d’établir ainsi à quelle catégorie ils appartiennent. De même, il n’est pas possible de distinguer les personnes finançant elles-mêmes leur formation de celles obtenant une formation payée par leurs employeurs.

L’utilisation des données de l’EFT pour l’analyse de la formation professionnelle pose certains autres problèmes (cf. Felstead et al., 1998). Tout d’abord, le libellé de la question ne porte que sur une période spécifique de quatre semaines, les données collectées ne fournissant donc qu’un “instantané” des formations dispensées à un moment donné, sans que l’on puisse se prononcer sur le niveau global de qualification accumulé par l’ensemble du capital humain à travers les différents individus interrogés. Autre inconvénient, déjà mentionné: les données sont fournies par Eurostat sous la forme de données groupées et non individuelles, ce qui complique l’analyse multivariée. De ce fait, cette méthode ne permet qu’une seule permutation des variables d’explication et la variable subordonnée est constituée par le pourcentage des individus présentant ces caractéristiques et qui ont reçu une formation durant les quatre semaines précédant l’enquête. La taille des cellules est trop réduite pour prendre en compte les combinaisons de caractéristiques les moins courantes et les variables qui en découlent pourront donc, dans certains cas, comporter des erreurs.

En outre, les données collectées par l’EFT sont difficilement comparables d’un pays à l’autre. Le principe appliqué consistait à poser des questions équivalentes aux

2) En premier lieu, le nombre total des réponses de chaque cellule concernant, par exemple, les femmes, a pu être additionné, puis le nombre total des réponses de chaque cellule concernant les femmes bénéficiant d’une formation a pu être calculé et exprimé en pourcentage du nombre précédent, indiquant la proportion de femmes salariées bénéficiant d’une formation.





personnes interrogées, quel que soit le pays de l'UE, ce qui devait permettre à Eurostat de collecter un ensemble de données contenant des variables identiques. En réalité, cela n'a pas été tout à fait le cas, puisqu'en ce qui concerne la question relative à la formation mentionnée plus haut, le Portugal et la France, parmi les six pays considérés, ne comptabilisent que les formations en cours au moment du questionnaire. De plus, pour la France, seule la formation à domicile n'est pas prise en compte.

De même, les réponses fournies par des proches ("proxy") réduisent la fiabilité des données. Lorsqu'une personne faisant partie de l'échantillon n'est pas disponible, les réponses sont souvent fournies en son nom par un des membres du ménage, ce qui libère l'enquêteur de l'obligation de revenir et permet d'économiser les coûts d'une visite ultérieure. Les interviews "proxy" sont notamment susceptibles de modifier l'analyse des questions de l'EFT relatives à la formation. En effet, si les proches répondant à la place des personnes concernées ont toutes les chances de bien connaître, par exemple, le statut professionnel de ces dernières, ils peuvent être moins au fait des formations reçues, notamment s'il s'agit de formations informelles, sur le lieu de travail. Il semble également que le nombre d'interviews "proxy" soit particulièrement important chez les jeunes, qui sont aussi les plus susceptibles de recevoir une formation.

Il convient enfin de souligner que les modifications conséquentes apportées au questionnaire de l'EFT de 1992 rendent très difficile l'analyse de l'évolution des tendances depuis cette date.

Malgré tous ces problèmes, l'utilisation de l'EFT dans l'analyse des déterminants de la formation professionnelle représente un certain intérêt et permet notamment d'effectuer certaines comparaisons entre les pays, ce qui constitue le sujet de cet article. En outre, différents types de formation (comprenant ou non une composante en dehors du lieu de travail) peuvent être ainsi identifiés. Des questions supplémentaires permettent enfin d'obtenir des renseignements sur la durée de la formation (en nombre de semaines par an et en heures par semaine), apportant ainsi une connaissance plus précise de la forma-

tion, d'un point de vue qualitatif et quantitatif.

### L'importance de la formation

Seuls les salariés dont l'âge est compris entre 15 et 64 ans sont pris en compte dans l'analyse. Il convient tout d'abord de remarquer que l'importance de la formation professionnelle diffère parmi les six pays à l'étude. Le taux le plus élevé est relevé en Suède, où 10 % des salariés ont bénéficié d'une formation dans les quatre semaines ayant précédé l'enquête, suivi par le Royaume-Uni (7,3 %), les Pays-Bas (5,3 %) et l'Allemagne (4,9 %). En France et au Portugal, moins de 1 % des salariés ont déclaré avoir reçu une formation, chiffre qui s'explique par les problèmes mentionnés plus haut concernant la question sur la formation dans ces deux pays.

Ces chiffres constituent les niveaux de formation moyens pour chaque pays et varient selon les caractéristiques des salariés, lorsque nous examinons le tableau croisé entre la variable de la formation et chaque variable explicative. Les différences liées au sexe sont minimes dans tous les pays, mais elles sont importantes en ce qui concerne la variable de l'âge. Dans chacun des pays, à l'exception de la Suède, le taux de formation est le plus élevé pour les plus jeunes. En Allemagne, par exemple, deux tiers de tous les salariés de 15-20 ans ont reçu un type de formation professionnelle durant la période de référence, contre un quart en France et au Royaume-Uni et moins de 10 % en Suède, aux Pays-Bas et au Portugal. 73 % de toutes les formations dispensées en France et en Allemagne sont destinées à la catégorie d'âge des 15-20 ans. En Suède, la catégorie des 41-50 ans présente le taux de formation le plus élevé.

Par ailleurs, il existe des différences selon les pays dans la relation entre la formation dispensée et le niveau antérieur de qualification. En Allemagne et en France, les résultats montrent une relation inverse entre ces deux variables, puisque 70 % de toutes les formations sont délivrées aux personnes ayant le plus faible niveau de qualification CITE (c'est-à-dire, ayant achevé, au mieux, le premier cycle de l'enseignement secondaire ou équivalent). En Allemagne, pour cette

***"(...) il existe des différences selon les pays dans la relation entre la formation dispensée et le niveau antérieur de qualification. En Allemagne et en France, les résultats montrent une relation inverse entre ces deux variables, puisque 70 % de toutes les formations sont délivrées aux personnes ayant le plus faible niveau de qualification CITE (c'est-à-dire, ayant achevé, au mieux, le premier cycle de l'enseignement secondaire ou équivalent)".***

***"(...) on remarque que les personnes employées aux termes d'un contrat à durée déterminée sont plus susceptibles de recevoir une formation en Allemagne, en France et au Portugal, contrairement à ce que l'on observe en Suède, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni."***



***“Les données disponibles sur la taille des entreprises contredisent quelque peu les recherches antérieures et la théorie économique, puisque d’après les résultats obtenus, les plus petites structures fourniraient plus volontiers une formation à leurs salariés en Allemagne, en France et au Royaume-Uni.”***

***“Les femmes salariées sont nettement moins susceptibles de bénéficier d’une formation que les hommes en Allemagne, en France, aux Pays-Bas et au Portugal et, bien que cela puisse paraître surprenant, on observe une tendance inverse en Suède et au Royaume-Uni.”***

***“Les (...) variables (...) montrent que, s’il est souvent fait état d’une probabilité supérieure de bénéficier d’une formation pour les personnes ayant un niveau d’éducation élevé, seules les données collectées en Suède et au Royaume-Uni en apportent la confirmation.”***

3) La variable dépendante étant exprimée sous la forme d’une proportion (c’est-à-dire la proportion des salariés bénéficiant d’une formation, avec permutation des variables, comme cela vient d’être décrit) un estimateur des moindres carrés pondérés a été utilisé.

même catégorie de personnes, un individu sur quatre a reçu une formation durant les quatre semaines de référence. Aux Pays-Bas, les individus présentant un niveau de qualification CITE intermédiaire (jusqu’au second cycle de l’enseignement secondaire ou équivalent) sont les plus susceptibles de bénéficier d’une formation, tandis que dans les trois autres pays, ce sont les personnes dont le niveau CITE est le plus élevé (niveau universitaire ou équivalent) qui ont le taux de formation le plus élevé (jusqu’à 15 % en Suède).

Un autre ensemble de variables prenait en compte l’emploi des personnes interrogées. On relève une relation inverse entre l’ancienneté d’un salarié et la probabilité pour lui de bénéficier d’une formation en France, en Allemagne et au Royaume-Uni, tandis que ces deux variables évoluent de pair aux Pays-Bas, au Portugal et en Suède. En ce qui concerne le caractère temporaire ou permanent de l’emploi, on remarque que les personnes employées aux termes d’un contrat à durée déterminée sont plus susceptibles de recevoir une formation en Allemagne, en France et au Portugal, contrairement à ce que l’on observe en Suède, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni. En outre, les salariés à plein temps sont plus susceptibles de suivre une formation dans tous les pays sauf en France et au Portugal, pour lesquels la collecte des données a connu les problèmes que l’on sait. Les données disponibles sur la taille des entreprises contredisent quelque peu les recherches antérieures et la théorie économique, puisque d’après les résultats obtenus, les plus petites structures fourniraient plus volontiers une formation à leurs salariés en Allemagne, en France et au Royaume-Uni.

Les résultats par secteur d’activité et par profession présentent une grande similitude entre les six pays à l’étude. En France et en Allemagne, les secteurs d’activité et les professions ayant le taux le plus élevé de formation sont en général manuels et faiblement qualifiés, comme ceux de la construction, du commerce en gros et de détail et l’hôtellerie/restauration, quant au secteur d’activité et les artisans, les employés de magasins et les travailleurs agricoles quant à la profession. Aux Pays-Bas et au Royaume-Uni, ces mêmes secteurs d’activité et professions s’avèrent des formateurs fréquents, mais sont toutefois

rejoints par d’autres secteurs d’activité plus spécialisés et nécessitant de hauts niveaux de qualification comme le secteur financier, le secteur sanitaire et social ou l’enseignement et par d’autres professions, comme les spécialisations et les techniciens, ou les professions associées. C’est notamment en Suède, et dans une moindre mesure au Portugal, que les secteurs d’activité spécialisés présentent le taux de formation le plus élevé.

Les résultats qui viennent d’être présentés sont tous des tableaux croisés; il importe donc d’effectuer une analyse multivariée des déterminants de la formation professionnelle reçue afin de pouvoir évaluer l’effet indépendant de chaque variable lorsque toutes les autres variables sont constantes<sup>3</sup>. Les résultats obtenus figurent au tableau n°1. Les coefficients indiquent le pourcentage de probabilité de bénéficier d’une formation lorsque la variable concernée est prise en compte, toutes les autres variables restant alors constantes. On remarquera que les variations entre les différentes estimations sont inversement proportionnelles au nombre de cas observés, comme le mentionne Greene (1993), ce qui explique la statistique -t importante figurant au tableau.

Les résultats qui apparaissent au tableau coïncident largement avec les résultats du tableau croisé fournis précédemment. Les femmes salariées sont nettement moins susceptibles de bénéficier d’une formation que les hommes en Allemagne, en France, aux Pays-Bas et au Portugal et, bien que cela puisse paraître surprenant, on observe une tendance inverse en Suède et au Royaume-Uni. Dans tous les cas, les effets estimés restent relativement faibles.

En revanche, l’incidence de l’âge semble jouer un rôle très important. En Allemagne, en France, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni, on relève d’importantes différences quant à la probabilité de bénéficier d’une formation entre les groupes des plus jeunes et des plus âgés, dépassant notamment 3 % en France. Toutefois, en Suède et au Portugal, le seul coefficient significatif d’un point de vue statistique concerne la catégorie d’âge des 31-40 ans, pour lesquels la probabilité de bénéficier d’une formation est supérieure à celle des plus de 50 ans dans ces deux pays.



**Tableau 1:**  
**Déterminants de la formation professionnelle reçue – Estimation Chi<sup>2</sup> minimum**

Variable	Allemagne	France	Pays-Bas	Portugal	Suède	Royaume-Uni
<b>Femmes</b>	-0,135*** (0,025)	-0,232*** (0,045)	-0,098*** (0,034)	-0,199*** (0,039)	0,211*** (0,044)	0,101*** (0,021)
<b>15-20 ans</b>	2,448*** (0,056)	3,053*** (0,104)	1,476*** (0,083)	0,040 (0,084)	-0,045 (0,221)	1,393*** (0,046)
<b>21-30 ans</b>	1,189*** (0,052)	1,138*** (0,100)	0,607*** (0,061)	-0,074 (0,058)	-0,021 (0,061)	0,233*** (0,031)
<b>31-40 ans</b>	0,439*** (0,055)	0,406*** (0,101)	0,372*** (0,058)	0,122** (0,054)	0,094* (0,051)	0,151*** (0,029)
<b>41-50 ans</b>	0,558*** (0,059)	-0,708*** (0,109)	0,080 (0,060)	-0,057 (0,054)	0,022 (0,049)	0,053* (0,029)
<b>niveau CITE élevé</b>	-1,505*** (0,048)	-0,508*** (0,085)	-0,641*** (0,052)	-0,035 (0,075)	0,428*** (0,059)	0,163*** (0,027)
<b>niveau CITE moyen</b>	-1,017*** (0,025)	-1,057*** (0,035)	-0,375*** (0,038)	0,299*** (0,048)	0,082 (0,055)	0,104*** (0,023)
<b>ancienneté + de 6 ans</b>	-0,473*** (0,037)	-0,226*** (0,072)	-0,232*** (0,044)	0,151*** (0,042)	-0,251*** (0,059)	0,249*** (0,023)
<b>ancienneté 1-5 ans</b>	0,224*** (0,021)	-0,189*** (0,032)	0,281*** (0,042)	0,155*** (0,044)	-0,038 (0,064)	0,143*** (0,019)
<b>Temps plein</b>	1,320*** (0,052)	0,136*** (0,044)	0,456*** (0,035)	-0,387*** (0,068)	0,096* (0,050)	0,318*** (0,028)
<b>emploi permanent</b>	-1,978*** (0,022)	-2,056*** (0,054)	0,998*** (0,083)	-0,413*** (0,055)	-0,083 (0,083)	-0,272*** (0,044)
<b>11-19 salariés</b>	-0,046 (0,035)	-0,060 (0,051)	0,479*** (0,074)	0,350*** (0,062)	-	0,331*** (0,042)
<b>20-49 salariés</b>	-0,043 (0,033)	0,110 (0,415)	0,224*** (0,065)	0,241*** (0,054)	-	0,206*** (0,035)
<b>+50 salariés</b>	-0,192*** (0,027)	-0,163 (0,373)	0,355*** (0,053)	0,196*** (0,047)	-	-0,169*** (0,031)
<b>constante</b>	-2,253*** (0,083)	-4,259*** (0,142)	-4,226*** (0,140)	-5,241*** (0,120)	-1,972*** (0,141)	-2,331*** (0,094)
<b>secteur d'activité</b>	oui	oui	oui	oui	oui	oui
<b>profession</b>	oui	oui	oui	oui	non	oui
<b>nombre de cas observés</b>	21270	7931	10434	2407	1639	16509
<b>R2</b>	0,639	0,772	0,184	0,760	0,223	0,191

Note: erreurs standard entre parenthèses,

\*\*\*= donnée significative à partir de 1 %, \*\*=donnée significative à partir de 5 %, \*= donnée significative à partir de 10 %,

Les coefficients des variables concernant le niveau d'éducation montrent que, s'il est souvent fait état d'une probabilité supérieure de bénéficier d'une formation pour les personnes ayant un niveau d'éducation élevé, seules les données collectées en Suède et au Royaume-Uni en apportent la confirmation. En outre, dans l'équation concernant le Portugal on observe un coefficient positif statistiquement

significatif pour la variable du niveau CITE moyen. Cependant, pour les trois autres pays, le niveau d'éducation formelle reste inversement proportionnel à la probabilité de formation, ce qui est particulièrement vrai en Allemagne, où les personnes dont le niveau CITE est le plus bas affichent une probabilité de formation supérieure de 1 à 1,5 % à celles de niveaux CITE moyens ou élevés.



Tableau 2:

### Déterminants de la formation sur le lieu de travail et de la formation en dehors du lieu de travail, présentés séparément – Résultats clés, estimation Chi<sup>2</sup> minimum

	Allemagne	Pays-Bas	Portugal	Suède	Royaume-Uni
<b>sur le lieu de travail</b>					
<b>15-20 ans</b>	0,790*** (0,073)	0,941*** (0,088)	0,009 (0,074)	0,048 (0,206)	-0,094 (0,075)
<b>21-30 ans</b>	1,118*** (0,048)	0,389*** (0,059)	-0,059 (0,052)	0,009 (0,065)	0,145*** (0,030)
<b>31-40 ans</b>	0,528*** (0,049)	0,216*** (0,055)	0,038 (0,048)	0,141*** (0,055)	0,090*** (0,028)
<b>41-50 ans</b>	0,630*** (0,052)	-0,007 (0,056)	-0,041 (0,048)	-0,001 (0,053)	0,031 (0,028)
<b>niveau CITE élevé</b>	0,066 (0,052)	0,411*** (0,063)	-0,068 (0,067)	0,331*** (0,062)	0,223*** (0,027)
<b>niveau CITE moyen</b>	0,282*** (0,042)	0,551*** (0,055)	0,153*** (0,043)	0,091 (0,058)	0,217*** (0,024)
<b>en dehors du lieu de travail</b>					
<b>15-20 ans</b>	2,732*** (0,058)	2,427*** (0,101)	0,040 (0,083)	-4,231*** (0,525)	3,741*** (0,064)
<b>21-30 ans</b>	1,543*** (0,055)	1,455*** (0,091)	-0,074 (0,058)	-0,231*** (0,079)	1,850*** (0,059)
<b>31-40 ans</b>	0,542*** (0,060)	0,980*** (0,090)	0,122** (0,054)	0,308*** (0,065)	1,135*** (0,061)
<b>41-50 ans</b>	0,311*** (0,066)	0,659*** (0,093)	-0,056 (0,054)	0,187*** (0,060)	0,825*** (0,065)
<b>niveau CITE élevé</b>	-2,033*** (0,052)	-3,049*** (0,088)	-0,034 (0,075)	0,396*** (0,076)	0,053 (0,045)
<b>niveau CITE moyen</b>	-1,086*** (0,023)	-0,934*** (0,035)	0,299*** (0,048)	-0,025 (0,072)	0,042 (0,031)

Note: erreurs standard entre parenthèses.

\*\*\*= donnée significative à partir de 1 %, \*\*=donnée significative à partir de 5 %, \*= donnée significative à partir de 10 %, Seuls les résultats clés sont présentés, les régressions incluent les mêmes variables explicatives qu'au tableau n°1.

Le regroupement des différents pays en fonction de leurs résultats est quelque peu modifié avec la variable de l'ancienneté. Dans ce cas, la France et la Suède forment un groupe, dans la mesure où c'est dans ces deux pays que les salariés dont l'ancienneté est inférieure à un an sont les plus susceptibles de bénéficier d'une formation. En Allemagne et aux Pays-Bas, la courbe des résultats se présente sous la forme d'un U inversé, la probabilité de formation augmente pour les salariés qui ont entre 1 et 5 ans d'ancienneté par rapport à celle des salariés dont l'ancienneté est inférieure à un an, mais atteint un niveau plus faible que le niveau initial pour les salariés ayant la plus longue ancien-

neté. En ce qui concerne le Portugal, la probabilité de formation augmente à partir d'un an d'ancienneté et reste constante au-delà. Enfin, au Royaume-Uni, on constate que la probabilité de formation augmente parallèlement à l'ancienneté, de façon régulière. Dans tous les cas, les effets de l'ancienneté restent toutefois limités, les écarts les plus importants de probabilité de formation se situant en deçà de 0,5 % en Allemagne entre les salariés ayant le plus et le moins d'ancienneté.

Les prévisions selon lesquelles les personnes travaillant à temps plein sont beaucoup plus susceptibles de recevoir une formation professionnelle que celles tra-



**Tableau 3:**  
**Durée de la formation professionnelle lorsque celle-ci a été dispensée pendant les quatre semaines précédant l'enquête (en pourcentage)**

	Durée	Allemagne	France	Pays-Bas	Portugal	Suède	Royaume-Uni
<b>Toutes formations</b>	<1 semaine	29,93	9,28	32,26	0,00	75,88	86,25
	1 semaine - 1 mois	6,78	26,66	22,87	69,52	17,34	7,07
	1 mois - 3 mois	2,08	17,68	9,82	0,00	4,56	2,36
	3 mois - 6 mois	1,50	14,65	5,92	1,31	1,25	0,85
	6 mois - 1 an	2,03	9,81	17,22	18,79	0,34	0,72
	1 an ou plus	57,67	21,92	11,91	10,37	0,63	2,75
<b>Formations sur le lieu de travail</b>	<1 semaine	46,69	-	34,09	0,00	76,73	89,13
	1 semaine - 1 mois	26,04	-	24,35	72,37	16,57	7,20
	1 mois - 3 mois	4,21	-	11,61	0,00	4,65	2,29
	3 mois - 6 mois	4,31	-	6,30	0,00	1,13	0,59
	6 mois - 1 an	5,33	-	15,11	25,20	0,28	0,35
	1 an ou plus	13,41	-	8,54	2,43	0,64	0,43
<b>Formations en dehors du lieu de travail</b>	<1 semaine	26,43	9,28	26,43	0,00	73,73	27,06
	1 semaine - 1 mois	2,76	26,66	18,13	65,04	19,27	4,38
	1 mois - 3 mois	1,64	17,68	4,12	0,00	4,36	3,82
	3 mois - 6 mois	0,92	14,65	4,70	3,38	1,57	6,12
	6 mois - 1 an	1,34	9,81	23,96	8,71	0,46	8,38
	1 an ou plus	66,91	21,92	22,66	22,87	0,61	50,23

vaillant à temps partiel sont confirmées dans chaque pays, sauf au Portugal. En revanche, les résultats sont plus surprenants concernant l'effet du caractère temporaire ou permanent de l'emploi, puisque la probabilité de formation est souvent sensiblement plus importante pour les personnes sous contrats à durée déterminée. C'est seulement aux Pays-Bas que les personnes ayant un contrat de travail permanent ont nettement plus accès à la formation, alors qu'en Suède, la différence est statistiquement non significative.

Enfin, les coefficients obtenus pour les variables nominales concernant la taille des entreprises indiquent que les entreprises les plus importantes sont significativement plus susceptibles de former leurs employés au Portugal et aux Pays-Bas, mais également au Royaume-Uni, à l'exception des très grandes entreprises pour ce dernier pays. En Allemagne, la taille de l'entreprise n'est statistiquement significative que pour les plus importantes

d'entre elles, qui ont tendance à moins former leurs employés. D'une façon générale, l'effet de cette variable reste toutefois limité.

Comme nous l'avons déjà mentionné, les données de l'EFT permettent de distinguer les formations dispensées uniquement sur le lieu de travail de celles comportant un élément en dehors du lieu de travail<sup>4</sup>. La formation sur le lieu de travail uniquement est prédominante dans tous les pays sauf en Allemagne, où seulement 8 % des formations sont concernées, contre 61 % au Royaume-Uni, 63 % au Portugal, 67 % aux Pays-Bas et 71 % en Suède. Lorsque les déterminants pour chacun de ces types de formation sont pris en compte successivement, des différences intéressantes apparaissent; ces différences clés apparaissent au tableau n°2.

Nous avons constaté auparavant que dans tous les pays à l'exception du Portugal et de la Suède, les jeunes sont les plus sus-

4) Cette distinction ne peut être opérée pour la France, pour laquelle les données concernant les formations suivies uniquement sur le lieu de travail n'ont pas été incluses.



**Tableau 4:**  
**Durée horaire de la formation professionnelle lorsque celle-ci a été dispensée pendant les quatre semaines précédant l'enquête (en pourcentage)**

	Nombre d'heures	Allemagne	France	Pays-Bas	Portugal	Suède	Royaume-Uni
<b>Toutes formations</b>	01-20	23,03	48,81	93,08	41,97	83,57	80,23
	21-40	73,09	39,38	6,92	56,55	16,00	16,08
	41-60	1,41	11,02	0,00	1,49	0,36	2,94
	61-80	0,67	0,79	0,00	0,00	0,07	0,65
	81+	1,80	0,00	0,00	0,00	0,00	0,11
<b>Formation sur le lieu de travail</b>	01-20	60,37	-	92,49	54,11	85,00	82,54
	21-40	37,95	-	7,51	43,46	14,58	14,39
	41-60	1,63	-	0,00	2,43	0,34	2,31
	61-80	0,04	-	0,00	0,00	0,09	0,65
	81+	0,00	-	0,00	0,00	0,00	0,12
<b>Formations en dehors du lieu de travail</b>	01-20	15,98	48,81	94,96	22,85	80,02	56,44
	21-40	79,72	39,38	5,04	77,15	19,57	33,44
	41-60	1,37	11,02	0,00	0,00	0,40	9,50
	61-80	0,79	0,79	0,00	0,00	0,00	0,61
	81+	2,14	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00

ceptibles de bénéficier d'une formation. Au vu des résultats présentés au tableau n°2, on constate que cela est d'autant plus vrai dans le cas des formations comportant un élément en dehors du lieu de travail, où les coefficients d'âge, très importants, montrent que la probabilité de formation pour les 15-20 ans est supérieure de 2,4 à 3,7 % à celle des plus de 50 ans. Ces chiffres dépassent largement ceux des coefficients d'âge pour la formation sur le lieu de travail, qui sont supérieurs à 1 % dans un seul cas, mais demeurent toutefois statistiquement significatifs en Allemagne et aux Pays-Bas.

Le niveau préalable d'éducation constitue une autre variable dont les effets diffèrent sensiblement sur ces deux types de formation. En Allemagne et aux Pays-Bas, cette variable a un effet négatif prononcé sur la probabilité des formations comportant un élément en dehors du lieu de travail, qui est de 2 à 3 % moindre pour les personnes les plus qualifiées par rapport aux moins qualifiées. Dans ces deux pays, la faible importance de la formation en général dépend clairement de cette variable (de même qu'en France, où toutes les formations mentionnées comportent un élément en dehors du lieu de travail).

Lorsque c'est la formation dispensée exclusivement sur le lieu de travail qui est prise en compte, on retrouve le lien positif habituel entre le niveau d'enseignement préalable et la formation en Allemagne et aux Pays-Bas. En outre, l'effet positif de l'enseignement sur le niveau général de formation observé au Royaume-Uni ne concerne que la formation sur le lieu de travail. Au Portugal et en Suède, cette influence est positive pour les deux types de formation, même si les effets estimés sont faibles.

#### **La durée de la formation**

L'EFT informe également sur la durée de la formation, si une incidence de la formation est rapportée, en termes de nombre total de semaines et de nombre moyen d'heures par semaine. Les réponses fournies pourraient aisément se présenter sous la forme d'un tableau, mais ces données pourraient prêter à confusion concernant le nombre de semaines de formation, puisque la question posée ne concerne que les quatre semaines antérieures à l'interview. Une formation durant depuis un an figure donc dans l'enquête sans que la date de début de la formation soit prise en compte. À l'inverse, une formation



**Tableau 5:**  
**Durée horaire moyenne des formations**

	Allemagne	France	Pays-Bas	Portugal	Suède	Royaume-Uni
<b>Toutes les personnes</b>						
- interrogées	82	1	27	1	12	46
- ayant bénéficié d'une formation	1360	567	222	354	28	135
- ayant bénéficié d'une formation sur le lieu de travail	381	-	186	331	26	34
- ayant bénéficié d'une formation en dehors du lieu de travail	1545	567	335	389	33	1220

d'une durée inférieure à une semaine doit, pour être prise en compte, avoir commencé durant les quatre semaines précédant l'interview ou, à la limite, pendant la cinquième semaine précédant l'interview. Ainsi, si toutes les formations d'un an ou plus sont comptabilisées, seule une proportion minimale des formations de moins d'une semaine seront prises en compte. En règle générale, l'évolution de la probabilité de formation enregistrée est directement proportionnelle à la durée de la formation. Dès lors, une simple présentation de la variable portant sur les semaines de formation donnerait à penser que les actions de formation dans un pays donné sont plus longues qu'elles ne le sont en réalité. De ce fait, une nouvelle pondération des données a été nécessaire pour tenir compte de ce problème, en appliquant à chaque durée un indice de pondération inversement proportionnel à la probabilité de formation d'une durée donnée, enregistrée dans une enquête annuelle. Les résultats obtenus figurent aux tableaux 3 et 4, où sont d'abord regroupées les données pour l'ensemble des formations, puis seulement celles concernant les formations sur le lieu de travail et, enfin, celles pour les formations comportant une composante en dehors du lieu de travail.

Des six pays considérés, c'est clairement en Allemagne que les formations sont les plus intensives en termes de durée. Même en appliquant une nouvelle pondération des données corrigeant la faible prise en compte des formations de courte durée, plus de la moitié de tous les cas de formation recensés en Allemagne durent au minimum un an. De même, en ce qui concerne les heures de formation hebdomadaires, on remarque que plus de 75 % des cas de formation en Allemagne sont à

temps plein, puisqu'elles totalisent au moins 21 heures de formation par semaine. Pour tous les autres pays, les données statistiques sont loin de correspondre à celles de l'Allemagne. En France, à peine plus d'une formation sur cinq dure plus d'un an, tandis qu'aux Pays-Bas et au Portugal, à peine plus d'une formation sur dix est concernée. En termes de durée hebdomadaire, les données recueillies pour la France et pour le Portugal sont également assez proches, puisque dans les deux pays la proportion des formations de plus de 20 heures hebdomadaires est tout juste supérieure à 50 %. Sur ce point toutefois, les Pays-Bas rejoignent les deux pays dont les formations sont les plus courtes (la Suède et le Royaume-Uni) et totalisent plus de 90 % des formations d'une durée hebdomadaire "inférieure ou égale à 20 heures". En Suède, les trois quarts de l'ensemble des formations durent une semaine ou moins et, parmi les formations restantes, 17 % ne durent pas plus d'un mois et seulement 16 % en moyenne des formations totalisent plus de 20 heures hebdomadaires. Enfin, c'est au Royaume-Uni que la durée des formations semble la moins importante, avec 86 % des formations durant une semaine ou moins et 80 % d'une durée hebdomadaire de 20 heures ou moins.

Dans le cas où une seule distinction entre les différents types de formation est opérée, à savoir entre la formation sur le lieu de travail et celle comportant un élément en dehors du lieu de travail, il apparaît clairement que cette dernière catégorie regroupe généralement les formations les plus longues. Dans l'ensemble des pays, la majorité des formations sur le lieu de travail dure un mois au maximum, pour une durée hebdomadaire

***"En France, à peine plus d'une formation sur cinq dure plus d'un an, tandis qu'aux Pays-Bas et au Portugal, à peine plus d'une formation sur dix est concernée".***



***“En Allemagne, le profil type d'une personne bénéficiant d'une formation est celui d'une personne jeune, qui n'a pas de qualifications formelles autres que celles obtenues au cours de l'enseignement obligatoire, qui a un emploi à temps plein, mais temporaire, et exerce une activité caractérisée de manuelle ou de peu qualifiée.”***

***“En France, les résultats semblent similaires à ceux de l'Allemagne dans leurs grandes lignes, notamment en ce qui concerne les caractéristiques (...). Il serait toutefois abusif d'en conclure que la plupart des personnes recevant une formation en France sont en apprentissage (...).”***

de 20 heures ou moins. Pour ce type de formation, le classement entre les différents pays est identique à celui obtenu tous types de formations confondus. En ce qui concerne la formation comportant un élément en dehors du lieu de travail, on remarque que 2/3 de toutes ces formations ont une durée supérieure à un an en Allemagne et près de 80 % sont d'une durée hebdomadaire supérieure à 20 heures. Pour la variable concernant le nombre de semaines, on sera peut-être surpris de constater que l'Allemagne est suivie par le Royaume-Uni, puisque dans ce dernier pays la moitié des formations en dehors du lieu de travail durent plus d'un an, même si un tiers seulement sont d'une durée supérieure à 20 heures hebdomadaires. En France, aux Pays-Bas et au Portugal, la proportion de ces mêmes formations durant plus d'une année est tout juste supérieure à 20 %, mais ces pays présentent des différences quant au nombre d'heures hebdomadaires. En effet, au Portugal, 3/4 des formations en dehors du lieu de travail durent plus de 20 heures hebdomadaires, tandis que cette proportion n'est que de 40 % en France et qu'aux Pays-Bas, on relève une fois de plus la prédominance des formations à temps partiel, puisque 5 % seulement des formations en dehors du lieu de travail durent plus de 20 heures par semaine. En Suède, près des 3/4 de ces formations durent moins d'une semaine. De même, au Portugal, la majorité d'entre elles sont d'une durée inférieure à un mois.

Enfin, le tableau 5 contient des données très approximatives sur la longueur moyenne des formations dispensées dans chaque pays. Le caractère approximatif des données tient au regroupement des variables de temps. En effet, pour chaque groupe on a calculé une moyenne en considérant, par exemple, que les individus faisant état d'une durée comprise entre 6 et 12 mois avaient suivi une formation de 9 mois. De même, on a arbitrairement attribué une formation d'un an et demi aux personnes ayant répondu avoir suivi une formation supérieure à un an. Le nombre de semaines ainsi obtenu a ensuite été multiplié par le nombre d'heures hebdomadaires, pour obtenir une estimation approximative de la durée horaire totale de chaque formation. Les résultats ont ensuite été pondérés comme précédemment, afin de tenir

compte de la probabilité plus importante de recueillir des données concernant les plus longues formations. Parmi tous les salariés, y compris ceux qui ne bénéficient pas de formation, la durée moyenne des formations est la plus élevée en Allemagne, où elle atteint 82 heures. Ainsi, bien que ce dernier pays présente un taux de formation bas, il arrive largement en tête en ce qui concerne la durée horaire totale des formations, qui est en Allemagne presque deux fois supérieure à celle du deuxième pays classé, c'est-à-dire le Royaume-Uni. À cet égard, il semble clair que le Royaume-Uni a bénéficié d'un taux de formation élevé, compensant une durée moyenne faible. De même, les résultats de la France et du Portugal présentent un taux de formation très bas, lequel est imputable aux problèmes de collecte de données déjà mentionnés. La deuxième colonne porte sur la durée moyenne des formations parmi les personnes en ayant effectivement bénéficié et ne tient donc pas compte des taux de formation enregistrés. Les résultats confirment la position de chef de file de l'Allemagne, dont les formations ont une durée moyenne de 1360 heures, la France se classant en deuxième position, loin derrière, avec 567 heures de durée moyenne. L'accent étant mis uniquement sur la durée, le Royaume-Uni rétrograde ici à la cinquième place, derrière les Pays-Bas et le Portugal, avec une durée moyenne de 135 heures. C'est en Suède que les formations sont les plus courtes, avec une durée moyenne de 28 heures seulement.

En différenciant les deux types de formation à l'étude, les résultats indiquent que, tous pays confondus, les formations en dehors du lieu de travail sont plus longues que les formations sur le lieu de travail. Concernant ces dernières, les positions sont similaires à celles obtenues toutes formations confondues, bien que le Portugal se rapproche sensiblement de l'Allemagne. En revanche, le Royaume-Uni se classe relativement en bonne position pour les formations dispensées en dehors du lieu de travail, avec une durée moyenne de 1220 heures, seule l'Allemagne obtenant un résultat supérieur avec 1545 heures en moyenne. Remarquons enfin que même si l'on ne considère que ce type de formation, en Suède la durée moyenne reste de 33 heures seulement.





## Conclusion

Les résultats de l'analyse des données sur la formation de l'Enquête communautaire sur les forces de travail qui viennent d'être présentés permettent de se représenter la situation de la formation dans chaque pays. En Allemagne, le profil type d'une personne bénéficiant d'une formation est celui d'une personne jeune, qui n'a pas de qualifications formelles autres que celles obtenues au cours de l'enseignement obligatoire, qui a un emploi à temps plein, mais temporaire, et exerce une activité caractérisée de manuelle ou de peu qualifiée. La formation reçue est longue, supérieure à un an dans la plupart des cas, et représente plus de 20 heures hebdomadaires en moyenne. Cette description correspond de manière frappante à une formation en apprentissage dans le "système dual" allemand.

En France, les résultats semblent similaires à ceux de l'Allemagne dans leurs grandes lignes, notamment en ce qui concerne les caractéristiques des personnes recevant une formation, mais on remarque que la durée des formations est moins importante en France. Il serait toutefois abusif d'en conclure que la plupart des personnes recevant une formation en France sont en apprentissage, à la différence de ce qui semble être le cas en Allemagne. En effet, un simple coup d'œil permet de se rendre compte que le système de l'apprentissage en France n'est pas aussi développé qu'en Allemagne. Les résultats obtenus sont donc très certainement dus au problème de collecte des données rencontré au niveau de la France (comme cela a été mentionné précédemment). Plus particulièrement, la question sur la formation ne porte que sur celle comportant un élément en dehors du lieu de travail et exclut les formations ayant lieu uniquement sur le lieu de travail. De ce fait, les formations en apprentissage (qui sont comprises parmi les formations comportant un élément en dehors du lieu de travail) sont donc représentées de façon excessive dans l'ensemble des formations, d'après les mesures de l'EFT. Dans tous les pays à l'exception de l'Allemagne, les formations uniquement sur le lieu de travail sont en nombre supérieur et, si tel était également le cas pour la France, le profil type des Français en formation se-

rait considérablement modifié si la formation sur le lieu de travail était comprise. C'est d'ailleurs ce que l'on observe clairement lorsque des ajustements sont nécessaires pour permettre la comparaison des données entre les différents pays.

À l'autre extrémité du spectre de la formation des pays à l'étude, on retrouve la Suède. Le salarié type suédois bénéficiant d'une formation est d'un âge moyen, possède un bon niveau de qualifications et exerce une activité professionnelle intellectuelle, ou autre que manuelle. Bien que la Suède affiche le taux de formation le plus élevé, les formations dispensées dans ce pays présentent les durées les plus courtes. En effet, la majorité des actions de formation enregistrées en Suède sont d'une durée hebdomadaire inférieure à 20 heures et d'une durée totale inférieure ou égale à une semaine. Il semblerait donc que l'essentiel de la formation professionnelle en Suède soit constitué d'actions courtes, d'un niveau avancé, destinées à un personnel déjà qualifié. Cette situation pourrait s'expliquer par l'importante ancienneté dans l'emploi, enregistrée dans ce pays, qui nécessite, dans une entreprise donnée, une remise à niveau des compétences des forces de travail, afin de les adapter aux évolutions en cours.

Les autres pays peuvent présenter des caractéristiques communes avec ces deux extrêmes que constituent l'Allemagne et la Suède. Au Royaume-Uni, par exemple, c'est la catégorie des personnes présentant le plus haut niveau CITE qui enregistre le taux de formation le plus élevé, puisque les actions de formation concernent avant tout les personnes relevant des secteurs de la finance, de l'enseignement, du sanitaire et social, ou des professions intellectuelles. C'est notamment le cas en ce qui concerne la seule formation sur le lieu de travail. Par ailleurs, dans ce pays, les jeunes sont particulièrement susceptibles de bénéficier d'une formation (notamment en dehors du lieu de travail) et c'est le secteur de la construction qui présente le taux de formation le plus élevé. On remarque également que la plupart des formations sont de courte durée mais, parallèlement, la moitié des formations dispensées en dehors du lieu de travail durent plus d'un an. En outre, si la plupart des formations sur le lieu de travail sont, comme en Suède, d'un niveau

***“Le salarié type suédois bénéficiant d'une formation est d'un âge moyen, possède un bon niveau de qualifications et exerce une activité professionnelle intellectuelle, ou autre que manuelle.”***

***“Au Royaume-Uni, (...) c'est la catégorie des personnes présentant le plus haut niveau CITE qui enregistre le taux de formation le plus élevé, puisque les actions de formation concernent avant tout les personnes relevant des secteurs de la finance, de l'enseignement, du sanitaire et social ou des professions intellectuelles.”***



***“(…) aux Pays-Bas, (…) la formation sur le lieu de travail est majoritairement destinée aux professions intellectuelles présentant un haut niveau de qualifications, tandis que, parallèlement, les salariés jeunes et moins qualifiés des professions manuelles bénéficient souvent de formations comportant un élément en dehors du lieu de travail.”***

avancé, le Royaume-Uni semble réaliser certains efforts pour la formation des jeunes salariés faiblement qualifiés, à l’instar du modèle allemand. Même configuration aux Pays-Bas, où la formation sur le lieu de travail est majoritairement destinée aux professions intellectuelles présentant un haut niveau de qualifications, tandis que, parallèlement, les salariés jeunes et moins qualifiés des professions manuelles bénéficient souvent de formations comportant un élément en dehors du lieu de travail. Si l’on enregistre bien moins de formations de courte durée aux Pays-Bas par rapport au Royaume-Uni et à la Suède, les chiffres concernant les formations de longue durée sont également bas, puisque plus de 90 % d’entre elles sont d’une durée hebdomadaire inférieure ou égale à 20 heures. Enfin, bien que les données se rapportant au Portugal ne soient pas très fiables, le modèle de formation de ce pays semble s’apparenter à celui des Pays-Bas.

De ce fait, il y a lieu de conclure que le modèle de formation professionnelle mis en œuvre dans un pays est largement déterminé par le système éducatif du pays considéré. C’est la principale conclusion à laquelle sont parvenus Beret et Dupray (1998) qui estiment que “dès lors, il est possible de retenir l’hypothèse que la logique de production des compétences dans le système éducatif détermine en partie le registre d’utilisation de la FPC par les entreprises, lequel modèle évidemment les conditions de son accès et ses effets”. Si l’on prend par exemple le cas de l’Allemagne depuis 1969, on remarque que la plupart des personnes qui n’accèdent pas à l’enseignement supérieur intègrent une formation en apprentissage. Ainsi, les deux tiers des personnes qui arrivent sur le marché du travail possèdent une qualification en apprentissage. Les apprentis obtiennent un poste temporaire, généralement d’une durée de trois ans, et acquièrent les compétences nécessaires à leur secteur d’activité. L’enseignement peut se dérouler sur le lieu de travail, dans l’entreprise, mais aussi dans des salles de classe situées à l’extérieur (d’où l’appellation de “système dual”). Cette méthode permet aux personnes de disposer des compétences nécessaires à la compétitivité et au développement de l’économie allemande. En Allemagne, c’est donc le “système dual” d’apprentissage

qui assume l’essentiel de l’acquisition des compétences, plutôt que le système éducatif formel.

On comprend que la majeure partie des formations dispensées en Allemagne est constituée par des formations en apprentissage à l’observation des éléments suivants: la structure de l’âge des personnes bénéficiant d’une formation, le niveau de compétences antérieur (dans la plupart des cas non supérieur à la fin de la scolarité obligatoire) et le caractère temporaire de leur emploi. En fait, si la catégorie des 15-20 ans n’est pas prise en compte dans l’analyse, on constate une modification sensible du profil type des bénéficiaires de formations en Allemagne et les différences de taux de formation parmi les catégories démographiques (notamment celles des niveaux CITE) s’estompent quelque peu. De plus, en réponse à une question sur la nature de leur formation, 92 % des interviewés en Allemagne ont répondu qu’il s’agissait de formation initiale. La France est le seul autre pays où une majorité de personnes interviewées ont affirmé bénéficier d’une formation initiale (69 %), tandis que dans les autres pays, c’est la formation continue qui reste prédominante. Ainsi, on peut estimer que dans une large mesure, les résultats qui viennent d’être présentés pour l’Allemagne sont dus à la présence de nombreux apprentis.

Au Royaume-Uni, l’acquisition des compétences professionnelles ne s’effectue généralement pas dans le cadre de l’enseignement obligatoire formel, mais plutôt à travers la formation professionnelle. Même si la formation professionnelle est en augmentation depuis peu grâce à l’introduction du nouveau système NVQ et au programme *Modern Apprenticeship*, les résultats ci-après montrent clairement que le Royaume-Uni n’arrive pas au niveau de l’Allemagne. Les données sur la durée des formations indiquent que la plupart d’entre elles sont de très courte durée au Royaume-Uni, quelques-unes seulement correspondant au modèle allemand (durée totale d’au moins un an et durée hebdomadaire supérieure à 20 heures). De plus, les résultats révèlent que ce sont les salariés possédant déjà un diplôme ou une qualification équivalente qui présentent le taux de formation le plus élevé. De fait, le Royaume-Uni continue d’avoir une propor-



tion importante de sa population active au niveau CITE 2 ou en-dessous. Il est indéniable que, si l'on tient compte seulement des formations en dehors du lieu de travail, la durée de formation est très proche de celle enregistrée en Allemagne, mais ces actions restent en nombre limité par rapport au total des formations.

Aux Pays-Bas, il existe un système mixte, dans la mesure où certaines personnes reçoivent une formation initiale par l'intermédiaire de l'apprentissage, tandis que d'autres acquièrent leurs compétences professionnelles dans l'enseignement formel à temps plein. On observe donc une double tendance dans ce pays, où certains suivent une formation comportant un élément en dehors du lieu de travail comparable aux apprentis en Allemagne, alors qu'un nombre important des personnes bénéficient d'une formation uniquement sur le lieu de travail et peuvent

déjà se prévaloir d'un bon niveau d'éducation et d'un emploi avantageux.

Enfin, les résultats pour la Suède indiquent que, bien que le taux de formation soit le plus élevé dans ce pays, les formations sont de très faibles durée et concernent surtout les personnes d'âge moyen, bien qualifiées et ayant une activité intellectuelle. Toutefois, ce profil type reste déterminé par le système éducatif, et c'est le secteur de l'enseignement formel qui assure la formation professionnelle en Suède. Ainsi, si les entreprises ne prennent pas en charge la formation des jeunes salariés non qualifiés, c'est parce que leurs travailleurs quittent le système scolaire ayant déjà les compétences nécessaires, ce qui permet à la Suède de compter une proportion minimale de personnes peu qualifiées, en dépit des carences constatées pour la formation initiale sur le lieu de travail.

#### Références bibliographiques

**Beret P., Dupray A.** (1998): "Valorisation salariale de la formation professionnelle continue et production de compétences dans le système éducatif: le cas de la France et de l'Allemagne", *Revue européenne "Formation Professionnelle"*, n° 14, p. 40-51.

**Felstead A., Green F., Mayhew K.** (1998): "L'interprétation des statistiques de la formation en Europe: mise en garde" *Revue européenne "Formation Professionnelle"*, n° 14, p. 69-77.

**Greene W.H.** (1993): *Econometric Analysis*, Prentice-Hall, Inc, New Jersey.



## Peter Graf

Professeur de pédagogie interculturelle à l'université d'Osnabrück



# La formation scolaire multilingue, une qualification clé dans l'espace professionnel européen

**Le principe communautaire de la "libre circulation" ne saurait être mis en œuvre à travers le recours à une langue véhiculaire commune. La libre circulation exige de maîtriser parfaitement la langue du pays dans lequel on veut travailler. Dans ce contexte, il importe ici surtout de démontrer comment les objectifs d'apprentissage exigeants du multilinguisme peuvent être réalisés sur une large base.**

L'Union européenne est un espace qui, sur le plan culturel et linguistique, ne ressemble à aucun autre. Nulle part ailleurs, on ne parle autant de langues différentes et on ne rencontre une telle concentration de cultures différentes. Quinze États ont saisi l'occasion de cette proximité pour s'unir. Cette union est unique en son genre et sa construction exige d'innover. Les espaces économiques ou politiques comparables n'ont autorisé qu'une langue officielle, ou tout au plus deux, comme au Canada. L'Inde et les États africains ont résolu la question linguistique en introduisant dans le système scolaire une langue véhiculaire internationale qui crée un lien entre les différents groupes linguistiques. Dans l'Union européenne, cela n'est pas prévu, et aucun État membre n'a l'intention de subordonner son autonomie culturelle et linguistique à une langue officielle commune. La complexité linguistique de l'UE est encore amplifiée par les minorités qui vivent depuis toujours dans beaucoup d'États membres. Plutôt que de les affaiblir, le processus d'intégration européenne fortifie les langues de ces groupes. À cela s'ajoutent les nouvelles minorités, constituées par les migrants qui se sont établis en Europe depuis les années 50. Cela signifie que la majorité des citoyens de l'Union européenne ne vivent plus dans un environnement unilingue, mais qu'ils entendent parler plusieurs langues. Dans les grandes villes en particulier, il est normal que des groupes linguistiques différents cohabitent. C'est ce qui fait de l'Union européenne un espace linguistique que l'on ne trouve nulle part ailleurs, car on y parle les principales lan-

gues du monde occidental, mais aussi les autres langues nationales. En outre, des millions de migrants y ont importé leur langue, notamment le turc et différentes langues slaves.<sup>1</sup> L'UE est aujourd'hui pour ainsi dire à la croisée des langues et des cultures du monde.

## La connaissance des langues, un facteur d'intégration

Dans un espace abritant une telle variété de cultures et de langues autonomes, après avoir levé les barrières douanières, il importe à présent de surmonter les "barrières linguistiques" (Finkenstaedt, Schröder, 1990). On ne saurait toutefois assimiler les langues à des barrières qui existent, ou que l'on surmonte. Les langues marqueront toujours des différences, et la seule question qui se pose est de savoir si beaucoup d'êtres humains sont capables de maîtriser plus d'une langue, d'assimiler plusieurs langues et de les exploiter par l'intellect. La seule alternative est donc celle-ci: soit la multiplicité des langues entrave le processus d'intégration, soit elle devient, via l'homme, un réseau interculturel de compréhension et d'échanges. Les langues ne communiquent pas entre elles. Mais ceux qui maîtrisent plusieurs langues construisent des "ponts de compréhension" et ouvrent des "voies de dialogue".

Tout le monde s'accorde certes à reconnaître l'importance de l'apprentissage des

1) L'Allemagne à elle seule a enregistré entre 1990 et 1997 l'arrivée de plus de 2 325 000 de migrants d'Europe centrale et orientale, dont 75 % de l'ex-URSS (*Ausländer in Deutschland*, 15<sup>e</sup> année, n° 1 (1999), p. 8).



langues. Mais la connaissance des langues étrangères est à bien des égards inégalement répartie dans la population de l'UE. D'une manière générale, dans tous les pays, de plus en plus de jeunes maîtrisent une ou plusieurs langues étrangères; mais le niveau des connaissances varie beaucoup d'un pays à l'autre<sup>2</sup>. Alors qu'au Luxembourg, l'enseignement a lieu systématiquement en trois langues, et que les Danois et les Néerlandais ont un bon niveau de connaissance des langues, les grandes nations privilégient encore l'enseignement unilingue et, dans ces pays, l'enseignement des langues commence tard. De ce fait, il arrive aujourd'hui encore que de jeunes Européens de pays différents ne soient pas capables de s'entretenir dans une langue commune. Le changement déterminant dans l'évolution de l'apprentissage des langues au cours des vingt dernières années est uniquement une nette amélioration des connaissances en anglais chez les jeunes. Comme cette compétence dépend elle aussi des résultats scolaires, environ un tiers des jeunes est incapable de tenir une conversation dans une langue étrangère, bien que plus de 90 % d'entre eux aient eu des cours de langues<sup>3</sup>. Le large fossé entre la formation et la maîtrise active d'une langue étrangère est la traduction de l'existence d'un fossé entre les nations, les groupes sociaux et les minorités, qui, à quelques exceptions près, continuent d'avoir un niveau scolaire nettement moins élevé que les autres. Les relations entre ces groupes ne sont donc aucunement déterminées par des forces intégratives; elles sont plutôt influencées dans une mesure croissante par des processus d'ethnicisation, d'ethnocentrisme pouvant aller jusqu'à la violence contre "les autres". Dans ce contexte, la connaissance des langues "des autres" a une fonction intégrative éminente, pour l'avenir tant politico-culturel que socioprofessionnel de l'Europe.

## Les attentes du monde du travail

La corrélation positive entre le niveau de revenu et la connaissance des langues a été démontrée dans toute l'Europe<sup>4</sup>. Cela tend à indiquer que la connaissance de

langues étrangères ouvre la porte à la réussite professionnelle. Ce sera le cas à l'avenir non seulement pour l'allemand, l'anglais et le français, mais encore pour les autres langues européennes, et non seulement pour les postes de direction, mais aussi dans les positions intermédiaires. Selon Robert Picht, les groupes sidérurgiques internationaux n'ont pas seulement besoin de cadres parlant des langues étrangères, mais aussi de monteurs qualifiés qui, en outre, non seulement parlent des langues étrangères, mais savent aussi s'adapter à la "mentalité" des voisins (Picht, 1992). Ce qui était valable jusqu'ici avant tout pour les entreprises industrielles internationales est applicable aujourd'hui dans une mesure croissante aussi aux prestataires de services. Dans les banques allemandes, par exemple, les directeurs des ressources humaines demandent aux candidats à un emploi s'ils connaissent l'anglais, ce qu'ils présupposent comme acquis, mais aussi s'ils connaissent d'autres langues européennes. Et dans beaucoup de domaines juridiques, dans les assurances et les services de conseil, dans les hôpitaux et dans les administrations des grandes villes, la connaissance des langues des minorités est demandée.

Les attentes du monde du travail en ce qui concerne la connaissance des langues sont de deux ordres:

### L'éventail des langues demandées

Il ne suffit plus d'avoir appris l'anglais comme langue véhiculaire internationale. De plus en plus, on demande en Allemagne des connaissances dans des langues qui sont peu enseignées, comme l'italien, l'espagnol, le russe ou le turc.

### Maîtrise active et fonctionnelle des langues

On souhaite plus que des connaissances scolaires, c'est-à-dire que l'on demande d'être capable d'utiliser les langues de manière active et fonctionnelle, car seulement ainsi elles peuvent avoir une utilité professionnelle. Cela implique d'être capable d'interagir de manière positive avec les membres de l'autre communauté linguistique et, en outre, de comprendre leur "mentalité". Il importe non seulement de connaître une langue, mais aussi de savoir communiquer spontanément et activement dans cette langue et d'acquies-

***"D'une manière générale, dans tous les pays, de plus en plus de jeunes maîtrisent une ou plusieurs langues étrangères; mais le niveau des connaissances varie beaucoup d'un pays à l'autre. (...) De ce fait, il arrive aujourd'hui encore que de jeunes Européens de pays différents ne soient pas capables de s'entretenir dans une langue commune."***

***"On souhaite plus que des connaissances scolaires, c'est-à-dire que l'on demande d'être capable d'utiliser les langues de manière active et fonctionnelle, car seulement ainsi elles peuvent avoir une utilité professionnelle. Cela implique d'être capable d'interagir de manière positive avec les membres de l'autre communauté linguistique et de comprendre leur 'mentalité'. Il importe non seulement de connaître une langue, mais aussi de savoir communiquer spontanément et activement dans cette langue et d'acquiescer."***

2) Commission européenne: *Les Chiffres clés de l'éducation dans l'Union européenne*, Luxembourg, 1995, p. 68 sq.

3) Op. cit., p. 69.

4) Op. cit., p. 70 sq.



rir une compétence interculturelle que l'enseignement à lui seul ne peut pas dispenser<sup>5</sup>.

Ernst Piehl (CEDEFOP) a souligné il y a longtemps déjà que la connaissance des langues étrangères est non seulement de plus en plus demandée dans les professions de haut niveau, mais qu'elle offre d'une manière générale de nouvelles perspectives dans le monde du travail (Piehl, 1992). En outre, elle est la qualification clé nécessaire à la mobilité professionnelle dans l'UE. Le principe communautaire de la "libre circulation" ne saurait être mis en œuvre à travers le recours à une langue véhiculaire commune. La "libre circulation" exige de maîtriser parfaitement la langue du pays dans lequel on veut travailler. Dans ce contexte, il importe ici surtout de démontrer comment les objectifs d'apprentissage exigeants du multilinguisme peuvent être réalisés sur une large base.

### **Les conditions structurelles d'ensemble d'une formation linguistique en Europe**

Une nouvelle approche de la formation linguistique de dimension européenne doit remplir certaines conditions essentielles garantissant que le rôle d'autres critères d'importance professionnelle et sociale pour l'Europe ne sera pas diminué.

#### **Le critère de la compétitivité internationale**

La formation des jeunes Européens doit supporter la concurrence internationale. Une extension de la formation linguistique ne saurait donc aller au détriment du niveau des diplômes scolaires ou des disciplines scientifiques. Ce sont là deux critères déterminants sur le marché international de l'éducation. Pour des temps de formation comparables, ce cadre de conditions signifie que l'extension des cours de langues au détriment des autres matières n'est pas une solution. De même, la proposition de Finkenstaedt et Schröder, qui suggère de se borner à un "multilinguisme récep-

teur", est à exclure. Ces auteurs proposent de dispenser des connaissances surtout passives (compréhension orale, lecture) jusque dans cinq langues étrangères (Finkenstaedt, Schröder, 1990, p. 37). Cela limite l'enseignement compétent de l'anglais et ne tient pas compte de la nécessité de posséder des compétences actives pour pouvoir exercer certaines professions. S'agissant de la compétitivité, il apparaît que l'approche établie de l'enseignement des langues ne convient pas pour enseigner les nombreuses langues requises, car cela irait au détriment d'autres disciplines ou de la qualité des cours de langue.

#### **Le critère de la compensation des différences sociales**

Malgré les nombreuses initiatives, les connaissances en langues sont très inégalement réparties, entre les pays comme entre les différents groupes de la société. Pour éviter que cette inégalité des chances ne s'accroisse encore, l'enseignement des langues ne doit pas se concentrer dans les niveaux supérieurs du système scolaire, mais la solution n'est pas à chercher non plus dans les cours de langue proposés par des organisations à but lucratif, dans les cours supplémentaires dans les écoles privées ou dans des séjours à l'étranger, que seules certaines familles ont les moyens de financer. Même dans l'enseignement supérieur, qui offre davantage de possibilités de séjour à l'étranger, les programmes Erasmus et Socrates ne touchent qu'une faible proportion des étudiants. Une formation linguistique européenne devrait atteindre un plus grand nombre. Autrement dit, elle devrait avoir lieu à l'école. Il faut qu'elle commence tôt, et que les élèves apprennent une langue avant d'être orientés vers les différentes filières. Enfin, on ne saurait parler de formation linguistique de dimension européenne dès lors que les élèves des minorités linguistiques sont exclus ou désavantagés, comme c'est encore le cas dans les écoles unilingues. Ce sont les élèves bilingues qui introduisent ces langues à l'école. Comme toutes les autres langues, les langues des minorités doivent être enseignées à l'école pour ne pas être dégradées au rang de dialecte ou de langue familiale de tradition orale, sans intérêt professionnel.

5) Dès le début, les Européens ont vu dans la connaissance des langues en Europe et l'expérience interculturelle les "sages-femmes" de l'Europe, lorsqu'ils ont décidé le lancement du programme LINGUA et sa poursuite avec les programmes Socrates et Leonardo.



### **Le critère de la compétence interculturelle**

Il ne s'agit pas seulement de posséder des connaissances techniques ou de maîtriser les langues de la culture comme l'anglais et le français, il s'agit aussi de connaître les langues qui jouent un rôle déterminant sur le plan social, culturel et économique. Pour être plus précis, il y va des relations avec les voisins européens, représentés par un pays partenaire ou une minorité dans notre propre entourage. Ce rapport exige une capacité de dialogue et de communication interculturelle; il exige d'être capable de se percevoir soi-même dans le miroir de l'étranger. L'enseignement interactif emprunte de nouvelles voies, non seulement pour l'acquisition des connaissances en soi, mais pour la mise en place de processus d'apprentissage communs aux différents groupes linguistiques. L'innovation et la "border pedagogy", littéralement la pédagogie des frontières, qui permet de surmonter les frontières, élargissent l'horizon de tout un chacun (Commission européenne, 1990, p. 19). L'enseignement précoce des langues sous ses diverses formes est placé sous la maxime "Apprends la langue de ton voisin" (Pelz, 1989). Il ne se borne pas à collectionner des mots et à former des phrases, il vise aussi à réaliser des projets communs avec les élèves d'une école partenaire du pays voisin. L'aptitude à agir ensemble, par delà les frontières linguistiques et culturelles, s'acquiert avec des membres de l'autre communauté linguistique. Ces groupes sont accessibles ou vivent dans notre ville. Apprendre avec eux demande du temps, des endroits où se rencontrer, et la pratique d'un apprentissage commun pendant des années. Quiconque a vécu cela à l'école aura plus tard une autre approche de la "mentalité" de l'étranger, mais aussi de sa propre "identité".

Il s'agit là d'une tâche d'actualité, car le potentiel des langues minoritaires est encore disponible, et les écoles nationales doivent se faire à l'idée qu'elles ont à former des jeunes unilingues pour un marché des professions qui n'est plus exclusivement national.<sup>6</sup> Il convient donc de montrer comment il est possible de réaliser un concept d'une qualité nouvelle pour l'enseignement des langues, conçu comme une formation générale qui sur-

monte les frontières sociales mais aussi nationales. Ce concept jette les bases d'un processus d'intégration européenne de grande envergure pour la génération suivante. Il incombe à l'enseignement public de le concrétiser. Cela n'est toutefois possible que si les écoles conjuguent leurs efforts, tout en définissant leurs propres priorités en matière linguistique, construisant ainsi un paysage scolaire diversifié reflétant le paysage linguistique de la ville.

### **Les élèves comme capital humain**

Les élèves d'aujourd'hui ne viennent plus seulement d'une majorité homogène, mais aussi de minorités ou de familles mixtes, dans lesquelles ils grandissent "avec" deux langues. Ils n'évoluent pas dans une seule culture et une seule langue et, à vrai dire, ils sont les prototypes du nouveau citoyen européen. Les écoles ont pour tâche de travailler à l'épanouissement de ce capital humain, afin de surmonter les différences sociales et linguistiques et de faire du bilinguisme un atout pour la vie professionnelle. L'école comme institution n'est pas une invention nationale. Elle a son origine en Europe, elle a toujours eu à voir avec l'apprentissage des langues. Elle a donc pour vocation, plus que toute autre institution nationale, d'accompagner les jeunes au long de leur parcours vers l'Europe (Graf, 1995). Elle ne peut toutefois pas remplir cette mission sans s'ouvrir à de nouvelles langues. Étant donné qu'il est question ici des jeunes, de leurs capacités et de leurs attentes, il est opportun de donner en exemple de l'argumentation un aperçu démographique.

### **Les minorités dans l'Union européenne**

Au total, 4,8 % de la population de l'Union européenne (qui compte 369 millions d'habitants) est constituée d'étrangers ou de citoyens européens vivant dans un État membre autre que le leur (*Ausländer in Deutschland*, n° 3/1997, p. 10), ce qui représente en chiffres absolus **17 671 500** personnes, soit plus que la population de beaucoup d'États membres.

Des millions de personnes vivent dans un État membre voisin. Nombre d'entre eux

***"Il ne s'agit pas seulement de posséder des connaissances techniques ou de maîtriser les langues de la culture comme l'anglais et le français, il s'agit aussi de connaître les langues qui jouent un rôle déterminant sur le plan social, culturel et économique. Pour être plus précis, il y va des relations avec les voisins européens, représentés par un pays partenaire ou une minorité dans notre propre entourage. Ce rapport exige une capacité de dialogue et de communication interculturelle; il exige d'être capable de se percevoir soi-même dans le miroir de l'étranger."***

***"L'école comme institution n'est pas une invention nationale. Elle a son origine en Europe, elle a toujours eu à voir avec l'apprentissage des langues. Elle a donc pour vocation, plus que toute autre institution nationale, d'accompagner les jeunes au long de leur parcours vers l'Europe."***

6) Pourquoi un jeune Français d'Alsace ne pourrait-il pas entreprendre sa formation bancaire dans une ville d'Outre-Rhin, où le chômage des jeunes est beaucoup moins élevé, et où les banques ont besoin de collaborateurs parfaitement bilingues? Pourquoi une famille allemande ne pourrait-elle pas envoyer sa fille dans une école primaire germano-italienne où elle apprendrait avec des enfants d'origine italienne une langue parlée en Allemagne par plus de 600 000 personnes?



Tableau 1

### Les étrangers dans l'UE: principaux groupes, en millions de personnes (situation en décembre 1995)

Turquie	2,8 Mio
ex-Yougoslavie	1,9 Mio
Italie	1,2 Mio
Maroc	1,1 Mio
Portugal	0,9 Mio
Espagne	0,5 Mio
Grèce	0,5 Mio

fortement le bilinguisme à l'école, lorsqu'il satisfait aux critères de "justice sociale", d'"enrichissement culturel" et d'"intérêt économique"<sup>9</sup>. On trouve ainsi peu à peu dans les écoles des villes une diversité linguistique impensable dans la phase d'assimilation anglophone du début, qui n'interfère toutefois pas avec l'enseignement généralisé de l'anglais.

### Le concept de base des écoles bilingues en Europe

Le kaléidoscope linguistique d'une ville se reflète dans ses écoles, si celles-ci se fixent des priorités linguistiques différentes, en fonction de leur contexte social, et si chacune ajoute, dans le cadre d'un réseau, une langue partenaire. Les élèves obtiennent ainsi des diplômes bilingues, car ils apprennent dès les premières classes à apprendre simultanément dans deux langues (Graf, Tellmann, 1997). Selon le concept proposé ici, la formation scolaire multilingue ne consiste pas à élargir les cours de langue, mais à dispenser un enseignement bilingue à l'école primaire, et à le compléter à partir de l'enseignement secondaire par les cours de langue traditionnels. Il s'agit donc d'une offre nouvelle pour des élèves de différentes langues maternelles, et non d'un enseignement spécifique des langues pour un groupe déterminé, concept qui a largement échoué (McLaughlin, McLeod, 1997).

Les écoles bilingues, qui s'entendent comme faisant partie intégrante du système d'enseignement public, offrent aux enfants des minorités linguistiques la possibilité d'apprendre avec les enfants de la majorité en deux langues dans les filières normales, la langue nationale restant la première langue de l'école. L'école prend ainsi les enfants des minorités à leur niveau de connaissances et développe ces connaissances sans les sortir du cadre de l'enseignement normal et sans écourter le programme de cours de langues consécutif. En même temps, cela résout le dilemme des familles des groupes minoritaires, qui devaient choisir entre une scolarité dans la seconde langue OU dans la première langue. En outre, les enfants des minorités ont ainsi la chance d'apprendre tôt la langue du voi-

***"Ne pas développer les connaissances des enfants bilingues est très dommageable à l'esprit européen qui a déjà germé dans cette génération d'élèves."***

sont bilingues et transmettent leurs langues à leurs enfants. La plupart sont établis dans les métropoles et sont jeunes.

### Les "étrangers" en République fédérale d'Allemagne (situation au 31.12.1997)

À la fin de 1997, on dénombrait en Allemagne 7 365 833 personnes n'ayant pas de passeport allemand. Ces personnes se répartissent en un petit nombre de minorités de langue turque, serbo-croate, italienne, grecque, portugaise et espagnole.<sup>7</sup>

Le potentiel linguistique de ces groupes, qui n'a pas été développé, est à ce jour plus ou moins inexploité. Les écoles unilingues prédominent dans les systèmes scolaires nationaux. Les minorités n'ont donc pas d'autre alternative que de suivre leur scolarité dans la deuxième langue ou d'apprendre dans des "classes de langue maternelle", séparés des autres. Ne pas développer les connaissances des enfants bilingues est très dommageable à l'esprit européen qui a déjà germé dans cette génération d'élèves<sup>8</sup>. De même, dans l'intérêt national des pays d'origine, ces groupes ne peuvent apporter avec compétence leur "spécificité" dans leur environnement européen que s'ils ont été entièrement formés tant dans leur langue maternelle que dans leur seconde langue. Ils ne peuvent conserver leur spécificité que si celle-ci ne s'altère pas au contact de l'étranger et si ce contact est pour elle l'occasion de se renouveler (Karvela, 1993). Un pays d'immigration classique tel que l'Australie n'a découvert que dans les années 80, après une phase d'assimilation linguistique, l'importance de la diversité linguistique des groupes d'immigrants et il encourage aujourd'hui

7) Il faut ajouter à ces langues les langues d'Europe orientale parlées par les Allemands vivant dans cette région et revenus en Allemagne.

8) L'exemple de la minorité grecque en République fédérale d'Allemagne illustre l'importance de ce groupe pour les échanges futurs entre les deux pays au sein de l'Union européenne: sur les quelque 451 100 Grecs vivant dans l'Union européenne en 1997, la grande majorité est établie en Allemagne (363 202). Il est dans l'intérêt des deux pays d'assurer une formation multilingue aux enfants d'origine grecque en République fédérale d'Allemagne et aux enfants des familles revenant en Grèce, des familles allemandes et des familles germano-grecques en Grèce. Ces enfants ont avec eux une expérience linguistique et interculturelle que seule l'école peut développer pleinement. Si cela réussit, ces citoyens gréco-allemands seront des piliers du dialogue et de la compréhension mutuelle entre les deux pays, d'une valeur culturelle et économique inestimable.

9) Communication de M. Clyne: "Sprachwandel in Australien", à l'université d'Osnabrück, 4.5.99.





sin européen au contact avec les élèves de leur classe. Là où l'éducation unilingue coupe les individus les uns des autres et où les programmes d'enseignement de soutien contribuent à l'exclusion, le bilinguisme invite à percevoir de manière différenciée deux groupes linguistiques et offre aux enfants l'occasion d'entrer naturellement en contact les uns avec les autres et d'apprendre la langue de l'autre.

### Trois principes pour le développement des écoles bilingues

□ Les écoles bilingues comme partie intégrante du système d'enseignement public: les écoles bilingues s'inscrivent dans le cadre de l'enseignement régulier. Elles reflètent un mouvement de la politique de l'éducation vers l'ouverture des écoles à l'Europe, étant entendu qu'il convient de préserver autant que possible la normalité. Cette école suit le programme régulier et l'emploi du temps de l'enseignement général, et permet d'apprendre une deuxième langue, à côté de la langue nationale, dès la première année de scolarité. Les concepts d'école bilingue ne favorisent pas certains groupes d'élèves dans certaines langues, ils proposent plutôt aux élèves d'une ville un parcours scolaire débouchant sur des diplômes multilingues.

□ Les écoles bilingues pour les enfants d'une minorité et ceux de la majorité: ces écoles sont basées sur les compétences des élèves, elles partent des connaissances en langues des élèves et les développent. Il est donc nécessaire que les élèves soient à peu près pour moitié des élèves du groupe minoritaire et pour moitié des élèves du groupe majoritaire. Le seul critère d'admission est la connaissance de l'une des deux premières langues. Il ne s'agit ni d'une école pour les enfants surdoués, ni d'une formation élitiste sophistiquée. Mais cette école n'est pas non plus une école dispensant aux minorités un enseignement de soutien; c'est une école de type standard, exigeante, pour les enfants normalement doués, qui suivent les cours dans deux langues. Elle évite les erreurs commises aux États-Unis par les programmes bilingues, qui consistent à créer des écoles spéciales pour affermir la connaissance de la première langue (Graf, 1997).

### Tableau 2 Ressortissants des principaux pays d'émigration en République fédérale d'Allemagne (31.12.1997)

Turquie	2 107 426
Yougoslavie (hors Slovénie et Macédoine)	721 029
Italie	607 868
Grèce	363 202
Bosnie-Herzégovine	281 380
Croatie	206 554
Portugal	132 314
Espagne	131 636

Source: *Ausländer in Deutschland*, n° 3/1998, p. 8.

□ L'intégration de l'enseignement bilingue dans le parcours scolaire: les écoles bilingues ne se caractérisent pas par un enseignement plus intense des langues, mais par un apprentissage commun dans deux langues. Elle nécessitent donc une pédagogie prévoyant l'intégration de l'apprentissage des langues et des autres disciplines, la synchronisation de l'enseignement de la lecture et de l'écriture dans les deux langues et l'utilisation de la première et de la deuxième langue dans les cours en tenant compte du niveau de connaissances linguistiques des élèves. Ce concept couvre tout le cycle primaire. Les parents ont la possibilité d'opter pour un enseignement bilingue ou un enseignement unilingue (Ricco, Sandfuchs, 1997).

### L'école bilingue et le multilinguisme

Les écoles bilingues commencent toujours tôt à enseigner dans deux langues, soit dès la classe préscolaire, soit dans la première année de scolarité. Au bout des quatre premières années d'enseignement bilingue, on peut commencer les cours de langue habituels. Les deux concepts se complètent et, ensemble, ils forment les bases du multilinguisme: après un cycle primaire bilingue, les élèves apprennent tous une troisième langue. Ceux qui vont jusqu'à un niveau élevé apprennent quatre ou cinq langues, comme dans les écoles européennes de l'UE.

La nouvelle qualité de l'apprentissage bilingue transparaît dans les expériences pratiques des écoles européennes et des projets pédagogiques comparables (Loser, 1992). Elle peut se résumer ainsi:

***“La nouvelle qualité de l'apprentissage bilingue transparaît dans les expériences pratiques des écoles européennes et des projets pédagogiques comparables (...):***

***- les élèves apprennent des langues européennes qui ne figurent pas dans le programme d'enseignement des langues habituel (anglais, français);***

***- les élèves apprennent tôt à parler et à écrire deux langues, dont ils peuvent se servir à partir du secondaire comme langues fonctionnelles d'enseignement;***

***- les élèves apprennent les langues de leurs voisins européens en commençant tôt et au contact des élèves de langue maternelle de leur école ou de leur classe, et ils les parlent en grande partie sans accent;***

***- les élèves sont multilingues lorsqu'ils quittent l'école. Ils peuvent utiliser deux langues dans leur profession en plus de leur langue maternelle (deuxième langue + l'anglais)”.***



***“La connaissance des langues étrangères crée ainsi des qualifications qui élargissent notablement le champ des possibilités professionnelles et favorisent tout au long de la vie la mobilité et les rencontres. Compte tenu des changements qui s’opèrent actuellement dans le monde du travail, il n’est pas de compétence qui soit aussi fondamentale pour la carrière professionnelle. Les connaissances techniques, les talents personnels et l’intérêt sont toujours importants, mais une formation technique à elle seule ne garantit plus un emploi adéquat durable.”***

□ les élèves apprennent des langues européennes qui ne figurent pas dans le programme d’enseignement des langues habituel (anglais, français);

□ les élèves apprennent tôt à parler et à écrire deux langues, dont ils peuvent se servir à partir du secondaire comme langues fonctionnelles d’enseignement;

□ les élèves apprennent les langues de leurs voisins européens en commençant tôt et au contact des élèves de langue maternelle de leur école ou de leur classe, et ils les parlent en grande partie sans accent;

□ les élèves sont multilingues lorsqu’ils quittent l’école. Ils peuvent utiliser deux langues dans leur profession en plus de leur langue maternelle (deuxième langue + l’anglais).

### **Projets d’écoles bilingues**

L’école primaire “germano-italienne” de Wolfsburg (*Scuola italo-tedesca*) est une école publique. Elle a été créée en 1993 à Wolfsburg. Ce projet démontre que les critères énumérés sont applicables dans le cadre d’une école standard. Non seulement cette école applique un concept nouveau d’enseignement des langues, mais encore elle est le prototype d’un projet réussi d’école de dimension européenne, devant laquelle les familles allemandes font aujourd’hui la queue (Ricco, Sandfuchs, 1997; Ricco, 1997; Graf, 1990, p. 102-115).

Sans aller jusqu’à créer une nouvelle école, on peut ouvrir dans les établissements scolaires des villes des classes bilingues qui constitueront une filière bilingue dans le système régulier. J’ai proposé pour cette formule la dénomination de “classes européennes” (Graf, 1996). Cette voie doit permettre aux parents et aux éducateurs d’introduire des filières bilingues dans les écoles unilingues, lorsqu’il n’est pas possible de créer une école entièrement bilingue.

À Berlin, un paysage scolaire européen est né avec les *Staatliche Europa-Schulen Berlin* (SESB) (écoles européennes de Berlin) créées en 1993/1994, qui se sont étendues d’année en année depuis. Les petits Berlinoises peuvent suivre à partir de

la première année de scolarité un enseignement en allemand-anglais, allemand-français, allemand-russe, allemand-espagnol, allemand-italien, allemand-turc et allemand-grec avec des enfants ayant l’anglais, le français, le russe, l’espagnol, l’italien, le turc ou le grec comme langue maternelle. Les parents de plus de 1000 enfants ont choisi ce modèle. Selon Barbara John, déléguée pour les étrangers au Sénat de Berlin, ce concept est devenu un “article de marque” de la politique de l’éducation berlinoise et suit largement l’approche présentée ici (John, 1997).

### **Le multilinguisme, une qualification professionnelle clé**

L’importance particulière des connaissances en langues pour la vie professionnelle tient à sa qualité spécifique. Les enfants apprennent les langues “naturellement”. Les langues étrangères peuvent être enseignées avec compétence dès la première année de scolarité et être utilisées à des fins productives tout au long de la vie professionnelle. À cela s’ajoute le constat que, pour l’apprenant, ses propres performances en langues semblent toujours provisoires. De fait, nul n’exploite entièrement les possibilités de sa langue. Les langues invitent donc plus que toute autre discipline à apprendre tout au long de la vie. En outre, les langues étrangères incitent à rechercher les contacts avec les autres, à explorer l’étranger. La connaissance des langues étrangères crée ainsi des qualifications qui élargissent notablement le champ des possibilités professionnelles et favorisent tout au long de la vie la mobilité et les rencontres. Compte tenu des changements qui s’opèrent actuellement dans le monde du travail, il n’est pas de compétence qui soit aussi fondamentale pour la carrière professionnelle. Les connaissances techniques, les talents personnels et l’intérêt sont toujours importants, mais une formation technique à elle seule ne garantit plus un emploi adéquat durable (Griesshaber, 1998). Si le pronostic de Fritjof Bergmann, qui prévoit la prédominance des emplois à temps partiel à l’avenir, se vérifie, l’importance des compétences en langues continuera de croître. Car on sera amené à exercer



des activités dans des contextes sociaux très différents (Bergmann, 1999).

Le multilinguisme est à trois égards une qualification clé, qui, si elle est acquise et développée tôt, est un gage de réussite professionnelle durable en Europe:

□ la connaissance des langues permet d'acquérir, outre des connaissances linguistiques proprement dites, des compétences sociales et la capacité de communiquer, qui se développent d'elles-mêmes dans la mesure où elles sont activées. La maîtrise de la langue est activée au contact d'autrui. Plus l'échange est intense, plus l'on cherche à en apprendre quelque chose. J. Vaillant définit les différentes étapes de ce processus en ces termes: "connaître - comprendre - communiquer" (Vaillant, 1992);

□ au-delà de l'univers social, les langues ouvrent l'accès aux nouvelles possibilités de la société de l'information. Les médias et les réseaux de communication internationaux ne peuvent être utilisés à des fins

productives que si l'on connaît les langues. L'importance des possibilités qu'ils offrent est de plus en plus grande, si les jeunes saisissent leurs chances dans le domaine de la participation, de la formation continue et de l'échange par delà les frontières régionales (Commission européenne, 1997, p. 13);

□ une formation multilingue inclut une **compétence interculturelle** intensive, que favorise le contact avec un autre groupe linguistique. Alors que l'on assiste à un repli ethnique sur soi, il est nécessaire que, durant leur jeunesse, de grands groupes aient la possibilité de dialoguer et d'apprendre ensemble, au-delà des frontières culturelles. Quiconque a suivi une scolarité bilingue et a été à l'école avec des jeunes d'un autre groupe linguistique sait comment s'y prendre avec des individus d'origine culturelle différente. Si les élèves acquièrent dès aujourd'hui la capacité durable de dialoguer, ils pourront contribuer avec compétence à tisser des liens fondés sur la compréhension des langues et des cultures en Europe.

## Bibliographie

**Bergmann F.** (1999): *Die neue Definition der Arbeitswelt*.

**Commission européenne** (dir.) (1995): *Les chiffres clés de l'éducation dans l'Union européenne*, Luxembourg.

**Commission européenne** (1997): *Réaliser l'Europe par la formation générale et professionnelle*, Bruxelles.

**Finkenstaedt T. et Schröder K.** (1990): *Sprachschranken statt Zollschranken? Grundlegung einer Fremdsprachenpolitik für das Europa von morgen*, Essen.

**Graf P.** (1990): "Zweisprachigkeit und Lernen in zwei Sprachen", in Istituto Italiano di Cultura Sezione di Wolfsburg (dir.), *Begegnungstage der Sprachen und Kulturen*, Wolfsburg, p. 102-115.

**Graf P.** (1995): "Europa als Ursprung und Perspektive schulischer Bildung", in Rainer Künzel (dir.), *Europäische Perspektiven - Perspektiven für Europa*, Osnabrück, p. 125-136.

**Graf P.** (1996): "Sprachbildung und Schulentwicklung auf dem Weg nach Europa: 'Europaklassen' in öffentlichen Schulen", *Deutsch lernen*, 21<sup>e</sup> année, n° 3, p. 218-237.

**Graf P.** (1997): "Lernen in zwei Sprachen. Konzeptuelle Grundlagen", *Bildung und Erziehung*, 50<sup>e</sup> année, n° 1, p. 23-50.

**Graf P. et Tellmann H.** (1997): *Vom frühen Fremdsprachenlernen zum Lernen in zwei Spra-*

*chen. Schulen auf dem Weg nach Europa*, Francfort/M., p. 205-281.

**Griesshaber C.** (1998): *Zum Problem der kulturellen Einigung Europas*, Francfort/M., p. 54.

**Institut für Entwicklungsforschung, Wirtschafts- und Sozialplanung GmbH** (dir.): *Ausländer in Deutschland. Informationsdienst zu aktuellen Fragen der Ausländerarbeit*, Sarrebruck.

**John B.** (1997): "Die Berliner Europaschulen. Ein Plädoyer für mehrsprachige Schulbildung", *Bildung und Erziehung*, 50<sup>e</sup> année, n° 1, p. 73-78.

**Karvela J.** (1993): *Das Fremde und das Eigene: zum Stellenwert des Fremdwortes im Deutschen und Griechischen*, Francfort/M., p. 174.

**Losser F.** (1992): "Die Europäischen Schulen - Schulen für Europa?", *Bildung und Erziehung*, 45<sup>e</sup> année, n° 3, p. 325-343.

**McLaughlin B. et McLeod B.** (1997): "Lernen in einer Zweitsprache. Entwicklungen in den USA", *Bildung und Erziehung*, 50<sup>e</sup> année, n° 1, p. 9-22.

**Office franco-allemand pour la jeunesse** (dir.) (1992): *Mobilität und Identität. Mobilité et identité*, Baden-Baden.

**Pelz M.** (1989): *Lerne die Sprache des Nachbarn. Grenzüberschreitende Spracharbeit zwischen Deutschland und Frankreich*, Francfort/M.

**Picht R.** (1992): "Wie soll Mobilität gesteigert werden?", in Office franco-allemand pour la jeunesse

(dir.), *Mobilität und Identität. Mobilité et identité*, Baden-Baden, p. 49 et p.67.

**Piehl E.** (1992): "Wie soll Mobilität gesteigert werden?", in Office franco-allemand pour la jeunesse (dir.), *Mobilität und Identität. Mobilité et identité*, Baden-Baden, p. 67.

**Riccò A. et Sandfuchs U.** (1997): "Zweisprachige Erziehung. Konzeption und Erfahrungen der deutsch-italienischen Grundschule Wolfsburg", *Bildung und Erziehung*, 50<sup>e</sup> année, n° 1, p. 51-60.

**Riccò A.** (1997): "Die Beteiligung der Italienischen Republik an dem Projekt der deutsch-italienischen Grundschule in Wolfsburg", *Bildung und Erziehung*, 50<sup>e</sup> année, n° 1, p. 61-72.

**Vaillant J.** (1992): "Comment faire bouger les esprits?" in Office franco-allemand pour la jeunesse (dir.), *Mobilität und Identität. Mobilité et identité*, Baden-Baden, p. 135.



**Alfredo  
Hualde  
Alfaro**

Enseignant-chercheur au Colegio de la Frontera Norte, Tijuana (Mexique)



# Formation et modèles d'articulation entre les instituts techniques et l'industrie d'assemblage du nord du Mexique

**Les données et les interprétations apportées permettent de conclure que les deux secteurs ne sont ni éloignés, ni sans relations. On constate une multiplicité des formes d'articulation rattachées à la vigueur du marché du travail. Les mécanismes présentent néanmoins une certaine ambiguïté. Du fait qu'ils sont basés de manière prononcée sur les contacts personnels, ils comportent une certaine fragilité qui entrave la continuité des politiques précises d'articulation. Cependant, les réseaux sociaux peuvent constituer une bonne garantie de maintien de l'articulation.**

1) Ces services étaient surtout les casinos, les bars, les maisons de prostitution, les hôtels et les restaurants. Aujourd'hui, le commerce s'est également diversifié: pharmacies, boutiques de vêtements, parfumerie et cosmétiques, etc.

2) Bien que certaines études calculent que dans l'ensemble des *maquiladoras* le nombre d'usines de capital national augmente, dans les villes frontalières comme Tijuana et Ciudad Juárez ce type d'investissement est peu élevé par rapport à l'emploi global. Il s'agit habituellement d'usines de confection, d'ameublement ou d'autres secteurs traditionnels.

3) La *maquila* (farinage) était la partie que les paysans devaient payer au meunier qui moulait leur blé. L'acceptation castillane a été utilisée pour décrire les procédés industriels que nous abordons ici, comparables à ceux des zones franches appelées en anglais "assembly plants".

4) L'on peut trouver un récit détaillé de ces processus chez Fernández Kelly (1983), Carrillo et Hernández (1985) et Hualde (1999).

5) Ciudad Juárez se trouve dans l'état mexicain de Chihuahua et jouxte El Paso (Texas). Tijuana, ville de basse Californie, se trouve sur la frontière avec l'état de Californie.

## La frontière et le développement de l'industrie d'assemblage

Les villes frontalières au nord du Mexique ont connu dès la fin des années soixante une mutation extraordinaire qui les a transformées en une zone stratégique pour l'économie mexicaine (González-Archiga et Ramírez, 1990). Alors qu'au cours de la première moitié du siècle elles étaient des endroits de villégiature pour les visiteurs provenant des États-Unis<sup>1</sup>, à partir des années soixante-dix elles sont devenues le siège d'industries transnationales ayant pour activité l'assemblage et la fabrication de téléviseurs, de pièces détachées pour automobiles, de vêtements, d'instruments médicaux, de jouets et d'autres biens manufacturés<sup>2</sup>. À la fin des années quatre-vingt-dix, l'emploi dans cette industrie, dite *maquiladora*, représente un million de travailleurs, parmi lesquels environ 700 000 se trouvent dans les villes proches de la frontière (INEGI, 1998)<sup>3</sup>. Le taux de croissance annuel de l'emploi a été de 20 % en 1997 et de 10 % en 1998.

Cette transformation a obéi à une série d'actions simultanées et à des conjonctures favorables<sup>4</sup>. Le *Plan de Braceros*, par lequel les États-Unis acceptaient un contingent de travailleurs agricoles mexicains, s'est achevé à la fin des années soixante. Cela a entraîné une augmentation du chômage dans les villes frontalières, à laquelle

on a tenté de pallier en 1965 par un plan d'industrialisation frontalière. L'étape suivante a été d'encourager l'arrivée de capitaux étrangers par le biais du Décret dit *maquilador*, régime juridique qui entendait favoriser les conditions douanières à l'entrée de marchandises étrangères destinées à être réexpédiées aux États-Unis après transformation.

Au fur et à mesure que s'étendait l'investissement dans ce secteur d'activité, les propriétaires fonciers dans les villes mexicaines ont commencé à proposer leurs terrains pour des parcs industriels, ainsi que des services divers tels que le conseil fiscal et en droit du travail.

Après une croissance modérée dans les années soixante-dix et au début des années quatre-vingts, la *maquiladora* connaît une expansion spectaculaire dès la moitié des années quatre-vingts. En 1980, par exemple, le personnel employé n'atteignait pas les 120 000 travailleurs; en 1986, l'emploi avait doublé, représentant presque 250 000 travailleurs, et vers la fin des années quatre-vingt-dix le million de travailleurs est dépassé. Plus de 200 000 se trouvent à Ciudad Juárez et environ 140 000 à Tijuana, les deux villes mexicaines où ce type d'industrie crée le plus d'emplois.<sup>5</sup> Le cadre juridique et l'initiative du gouvernement mexicain ont trouvé un complément approprié dans les stratégies de décentralisation adoptées successivement par les entreprises nord-américaines puis japonaises, tant au sud-



ouest des États-Unis qu'au nord-ouest du Mexique (Milkman, 1991). Les secteurs d'activité où la décentralisation a été la plus prononcée sont l'électricité et l'électronique, l'automobile et la confection vestimentaire (Inegi, 1998).

Qu'est-ce qui a motivé les entreprises, surtout américaines puis asiatiques, à investir dans la zone frontalière mexicaine? La première raison, répétée à satiété dans toutes les études, est le coût de la main-d'œuvre qui, de surcroît, a baissé au cours des quinze dernières années suite aux dévaluations successives de la monnaie mexicaine dans les années quatre-vingts et quatre-vingt-dix<sup>6</sup>. En 1998, le salaire moyen aux États-Unis pour les activités non agricoles était de 12,50 dollars de l'heure, alors que dans la *maquiladora* frontalière il avoisinait 2 dollars de l'heure (OIT, 1998)<sup>7</sup>. Les comparaisons internationales avec les pays asiatiques tournent également "à l'avantage" des localités frontalières. Une étude portant sur la *maquila* en Amérique centrale détermine que le coût de la main-d'œuvre au Costa Rica, qui peut s'apparenter au Mexique, est de 2 dollars, en Corée ou à Taiwan de 4 dollars et aux États-Unis de 9,30 dollars de l'heure (OIT, 1997:55).

Les avantages ne résident pas seulement dans les coûts salariaux des travailleurs manuels, mais aussi dans ceux du personnel administratif et des techniciens, comme il ressort du tableau suivant, résultat d'une enquête réalisée auprès d'un échantillon de plus de 100 usines de Tijuana.

Deux autres facteurs importants, tout particulièrement à Tijuana et à Ciudad Juárez, sont la faiblesse des syndicats et la présence d'une main-d'œuvre faiblement organisée et sans expérience syndicale.<sup>8</sup> Du point de vue géoéconomique la zone frontalière présente plusieurs avantages: elle est située près du grand marché des États-Unis et elle constitue également un carrefour commercial entre l'Amérique du Nord et l'Amérique du Sud.

Les caractéristiques de la *maquiladora* ont soulevé des critiques diverses dans les milieux universitaires, au sein des partis de l'opposition et auprès de groupes de militants tant au Mexique qu'au Canada ou aux États-Unis. Ces critiques peuvent se résumer comme suit:

**Tableau 1:**  
**Rémunérations par catégorie dans la *maquiladora* de Tijuana**

Tijuana	Rémunération hebdomadaire moyenne y compris les avantages (en pesos) <sup>8</sup> (mars 1998)	Nombre de fois le salaire de départ d'un ouvrier
Directeur d'usine	14 563	32,70 fois
Directeur de manufacture	12 226	27,46
Directeur d'ingénierie	8 731	19,61
Directeur de relations industrielles	8 500	19,09
Directeur des systèmes d'information	8 468	19,02
Directeur de production	8 444	18,96
Directeur contrôle de production et matériaux	8 115	18,22
Directeur de formation	7 964	17,89
Directeur du contrôle de qualité	7 827	17,58
Ingénieur AA	5 157	11,58
Coordinateur ISO9000	3 411	7,66
Superviseur du personnel	3 065	6,88
Superviseur de la formation	2 950	6,62
Planificateur de matériaux	2 680	6,02
Outilleur	2 450	5,50
Ingénieur C	2 032	4,56
Technicien électromécanicien A	1 682	3,78
Technicien électronique A	1 628	3,66
Mécanicien de moulage par injection	1 504	3,38
Technicien A de contrôle de qualité	1 390	3,12
Technicien électronique C	1 059	2,38
Opérateur de saisie de données	835	1,88
Opérateur de machines A	821	1,84
Opérateur de moulage A	597	1,34
Assembleur depuis plus de six mois	551	1,24
Assembleur avec ancienneté	514	1,16
Salaire de départ d'un assembleur	445,29	1,00

Source: Ruiz-Morales Asociados, *Encuesta a plantas maquiladoras de Tijuana* (1998)

❑ critiques ayant trait aux bas salaires et aux piètres conditions de travail, parmi lesquelles des aspects relatifs à la santé<sup>9</sup> et aux entraves à la création de syndicats indépendants;

❑ critiques ayant trait au type d'emploi créé qui est principalement non-qualifié;

❑ critiques de nature économique, basées surtout sur le très faible niveau d'intégration entre *maquiladora* et fournisseurs locaux;

❑ critiques ayant trait aux nuisances causées à l'environnement.

6) La théorie qui a le plus influencé au départ l'explication de ces phénomènes est celle de la nouvelle division internationale du travail (Frobel et al., 1984).

7) Le salaire manufacturier aux États-Unis est plus élevé, car le chiffre donné dans le texte inclut les salaires du secteur des services, qui comprend un grand nombre d'emplois à faible rémunération.

8) Bien que la faiblesse des syndicats puisse être un attrait pour les entreprises, cela ne signifie pas pour autant qu'il n'y ait pas de conflits entre la direction des *maquiladoras* et le personnel qui y travaille (Hualde et Pérez Sáinz, 1994, Quintero, 1998, Cook, 1996)



## Tableau 2: Systèmes de production dans les *maquiladoras* frontalières

- 1) **Système à haute intensité de travail.** Il s'agit d'usines à faible organisation où prédominent le travail manuel et des horaires de travail très longs. On peut considérer qu'il s'agit d'un système prototaylorien (Novick, sous presse)
- 2) **Système basé sur la rationalisation organisationnelle.** Introduction d'équipement automatique, intégration d'opérations de manufacture, rationalisation du travail et de la production: à flux tendus, rotation d'équipes, méthodes de gestion de ressources humaines. Il conjugue la flexibilité du travail et la production en série.
- 3) **Système à haute intensité de compétences professionnelles.** Prédominance d'ingénieurs, opérations de conception, machines de conception automatisées.

Source: Carrillo et Hualde, 1997, Hualde, 1997

***“Qu'est-ce qui a motivé les entreprises, surtout américaines puis asiatiques, à investir dans la zone frontalière mexicaine? La première raison (...) est le coût de la main-d'œuvre (...) la faiblesse des syndicats et la présence d'une main-d'œuvre faiblement organisée et sans expérience syndicale. (...) La zone frontalière présente plusieurs avantages: elle est située près du grand marché des États-Unis et elle constitue également un carrefour commercial entre l'Amérique du Nord et l'Amérique du Sud.”***

9) Un résumé récent des aspects de santé et de sécurité au travail peut se trouver chez Kouros (1998).

10) La classification est quelque peu imprécise, puisque l'on y inclut des niveaux techniques et d'ingénierie qui ne sont pas considérés comme relevant de l'administration, à savoir les cadres et les planificateurs en général.

11) Près de 35 % des usines de Tijuana relèvent du secteur de l'électronique, alors qu'à Ciudad Juárez, ce secteur donne un emploi à 58 % de la main-d'œuvre locale (Alba, 1998: 236).

12) Au sujet de ce thème au Mexique et en Amérique Latine, on peut consulter De Ibarrola (1993), De Ibarrola y Gallart (1994), Gallart (1992), Gallart (1995).

Sans procéder à l'évaluation des aspects mentionnés, nous résumerons ce qui, à notre sens, constitue l'évolution la plus importante pour la *maquiladora*: l'arrivée d'usines qui se font concurrence sur le marché mondial, qui intègrent des techniques d'organisation novatrices et qui traitent chaque fois plus de phases de fabrication d'un produit. Tout cela se traduit par le recrutement croissant de techniciens et d'ingénieurs mexicains qui arrivent à être gérants d'usine. En 1998 l'on dénombre environ 118 000 techniciens de production, au total un peu plus de 10 % de l'emploi (INEGI, 1998) <sup>10</sup>.

L'implantation à Ciudad Juárez d'une usine de General Motors de fabrication de composants électriques pour automobiles est un signe du changement dans un paysage très hétérogène, où coexistent des entreprises au niveau technologique et organisationnel très élevé et des usines où prédomine le travail manuel dans des ateliers improvisés (tableau 2). Les usines les plus novatrices se trouvent dans la chaîne de production automobile ou dans l'électronique.<sup>11</sup>

### **La thématique de l'articulation: inconnues et méthodes de recherche**

Ce paysage hétérogène du point de vue qualitatif présente de nombreuses inconnues du point de vue de la formation des

différentes catégories de main-d'œuvre. De ce fait, il est nécessaire de déterminer quelles sont les formes de relation ou d'articulation existant entre la *maquiladora* et les institutions éducatives qui se consacrent avant tout à la formation du personnel technique. Certaines des questions pertinentes qui se posent à cet égard sont les suivantes:

Existe-t-il à l'heure actuelle une articulation étroite entre l'industrie *maquiladora* et les écoles techniques des villes frontalières, qui reflète une rupture importante de l'industrialisation par la *maquiladora*? Ou, en d'autres termes, les caractéristiques productives des *maquiladoras* poussent-elles aujourd'hui les entreprises à modifier de manière qualitative ou quantitative l'articulation avec les centres d'enseignement technique?<sup>12</sup>

Et, en tout état de cause:

Par quels mécanismes ou sous quelles formes se produit ladite articulation? Les procédures formelles sont-elles prédominantes? Qui prend l'initiative de l'articulation, les écoles ou les entreprises? L'articulation entre les deux systèmes est-elle intense, consolidée et étendue, ou sommes-nous face à des initiatives naissantes et expérimentales?

Une deuxième série de questions émane des phénomènes de création de nouvelles formations et de modification des programmes. Le travail réalisé au quotidien dans les usines a-t-il une incidence directe sur les changements des programmes proposés par les écoles?

En troisième lieu, il faut se demander quels sont les parcours professionnels des diplômés et quel type d'identité professionnelle ils génèrent. S'agit-il de parcours cohérents, faits de progrès reconnus par l'entreprise et entraînant une reconnaissance sociale? Ou, au contraire, s'agit-il de parcours discontinus, fragiles, aux faibles perspectives d'avenir?

Il convient de se pencher sur ce thème pour deux raisons fondamentales:

□ la forte croissance de l'emploi au sein des entreprises installées dans les villes frontalières, leur dimension et la complexité croissante de leur organisation, et



□ l'importance accordée par le gouvernement mexicain aux politiques de rapprochement avec le secteur de la production vers la fin des années quatre-vingts et au début des années quatre-vingt-dix (Casas y Luna, (coord.) 1997).

La recherche menée à bien dans les deux villes *maquiladoras* par excellence, Tijuana et Ciudad Juárez, inclut trois acteurs fondamentaux: les centres éducatifs, les industries et les diplômés des centres éducatifs qui travaillent dans les usines. Sur la base des interactions entre ces acteurs, plusieurs dimensions de l'articulation sont examinées: a) une dimension *sociétale* qui capte la spécificité contextuelle de chacune des villes, b) une dimension qui met en relation les modifications des filières et des programmes avec les tâches réalisées dans les usines et les catégories qui y existent, c) une dimension consacrée à l'analyse des identités professionnelles des diplômés.

Au cours du développement de la recherche, il a été jugé pertinent d'avoir recours à une méthodologie de triangulation, qui intègre des théories et des techniques diverses (Jick, 1979, Bericat, 1998, Bryman 1987, Bryman y Burgess, 1994).<sup>13</sup>

Les instruments de recherche sont les suivants:

□ deux enquêtes auprès des institutions techniques de formation et d'enseignement dans les deux villes. Toutes les institutions publiques ont fait l'objet d'un entretien en 1992, puis les données principales de l'enquête ont été mises à jour en 1996. Les centres relèvent de trois niveaux: a) centres de formation pour l'emploi (CECATYS), qui proposent des formations allant jusqu'à 400 heures pour des métiers traditionnels tels qu'électricien, charpentier ou des niveaux de base d'informatique, d'électronique et d'autres expertises non traditionnelles, b) centres de formation moyenne-supérieure (CONALEP), qui accordent le titre de technicien intermédiaire après des programmes de formation de six semestres, auxquels on accède après avoir achevé l'enseignement secondaire complet. Certains sont appelés centres de baccalauréat technologique (CEBATYS), ou collèges de bacheliers (COBACH)<sup>14</sup>, c) centres d'enseignement supérieur, tels que les universi-

tés et les instituts technologiques, qui accordent des licences, des diplômes d'ingénieur ou des certificats apparentés;

□ deux enquêtes dans le secteur de la production, en 1993 et 1994 respectivement.<sup>15</sup> Des questionnaires similaires ont été utilisés pour les deux enquêtes. La première interrogeait les directeurs des ressources humaines de 18 usines de Tijuana et de 13 usines de Ciudad Juárez avec lesquelles les centres d'enseignement avaient déclaré avoir des liens. Lors du premier semestre de 1994, une deuxième enquête a été effectuée auprès des directeurs de ressources humaines de 51 usines du secteur de l'électronique, 20 d'entre elles à Tijuana et 31 à Ciudad Juárez;<sup>16</sup>

□ en troisième lieu, deux enquêtes auprès des diplômés pour aborder les parcours éducatifs et professionnels. Pour chacune, 100 ingénieurs et 100 techniciens de chaque ville ont été interrogés sur la base d'un questionnaire destiné à identifier plusieurs événements marquants de leur parcours professionnel. L'objectif était de capter le passage biographique entre l'éducation et l'activité professionnelle; certains auteurs appellent ce processus "succession de postes" ou "cursus", face à d'autres possibilités d'analyse telles que le "récit biographique", ou la succession d'événements dans le "cycle de vie";<sup>17</sup>

□ une recherche participative a été menée par le biais d'une présence assidue, pendant deux ans, aux sessions du Comité de liaison de Tijuana, seul organisme à réunir la plupart des institutions d'enseignement mentionnées, ainsi que des représentants du secteur des entreprises;

□ des entretiens semi-structurés ont été réalisés par la suite, 51 avec des ingénieurs et 15 avec des techniciens.

## L'articulation dans une perspective sociétale

L'analyse sociétale a un double objectif: d'une part, quantifier l'interaction entre institutions et acteurs afin de déterminer quelles sont les organisations qui interviennent de manière plus décisive et celles qui sont plus faibles ou qui ne participent pas. Ainsi, nous pouvons faire une

***"(...) ce qui (...) constitue l'évolution la plus importante pour la maquiladora: l'arrivée d'usines qui se font concurrence sur le marché mondial, qui intègrent des techniques d'organisation novatrices et qui traitent chaque fois plus de phases de fabrication d'un produit. Tout cela se traduit par le recrutement croissant de techniciens et d'ingénieurs mexicains qui arrivent à être gérants d'usine."***

13) Dans notre cas, le fait d'avoir recours à plusieurs sources d'information et à différentes méthodes permet d'arriver à des conclusions plus précises en raison de deux facteurs fondamentaux: certaines données des enquêtes ne peuvent se comprendre que grâce aux entretiens, notamment dans le secteur éducatif où la création d'instances d'articulation n'a pas forcément signifié leur fonctionnement réel. En deuxième lieu, l'impossibilité de réaliser des enquêtes statistiquement représentatives nous a poussé à utiliser des méthodes qualitatives. Finalement, le thème des identités professionnelles exige une perspective tant qualitative que quantitative.

14) Les COBACH ne décernent pas de titre, ce sont des centres de baccalauréat proposant des options d'études techniques.

15) Les résultats des deux enquêtes peuvent être consultés, pour la première, dans un rapport transmis au Réseau latino-américain d'éducation et de l'emploi en juillet 1993, et la deuxième dans un rapport transmis au Conseil national pour la science et la technologie en octobre 1994, ainsi que chez Hualde (1999).

16) Tenant compte de l'ampleur plus étendue de la deuxième enquête ainsi que des biais inclus dans la première, du point de vue statistique nous avons utilisé les résultats de cette dernière. L'enquête dans les usines ne saurait être vue comme étant représentative, si l'on rappelle qu'à Tijuana il existait à cette époque environ 600 établissements et plus de 300 à Ciudad Juárez. Nous pensons néanmoins qu'il est important de signaler que pour les usines objet de l'enquête il y avait un total de 30 287 employés, ce qui représente environ 15 % de l'emploi total du secteur pour l'année 1994.

17) La "succession de postes" est utile pour retracer la chaîne de postes occupés successivement par quelqu'un, avec les situations qui servent à caractériser son statut social. Cette approche sociologique privilégie l'analyse des positionnements, dans la mesure où ils sont révélateurs du fonctionnement des systèmes institutionnels (cf. Coutrot et Dubar, 1992).



**Tableau 3**  
**Les institutions éducatives de Tijuana et leur lien à la production**

Institution	Année de création	Étudiants inscrits	Nouvelles filières depuis 1990	Conventions
CONALEP Tijuana I	1980	920	1 Productivité 2 Comptabilité fiscale 3 Mécanique électrique 4 Électronique industrielle 5 Maintenance de micro-ordinateurs 6 Mécanique automobile	25
CONALEP Tijuana II	1982	916	1 Informatique 2 Commerce extérieur	22
COBACH Centre Tijuana	1981	2 800	1 Assistant en administration générale 2 Assistant en contrôle général 3 Assistant en qualité des processus industriels 4 Assistant en informatique	36
COBACH Centre la Mesa	1983	1 400	1 Assistant en administration générale 2 Assistant en contrôle général 3 Assistant en qualité des processus industriels 4 Assistant en informatique	36
CBTIS 155	1982	1 911	1 Technicien en comptabilité 2 Informatique administrative 3 Conception de moules pour plastiques	2
CBTIS 116	1978	1 134	1 Électromécanique 2 Construction 3 Informatique fiscale 4 Production	
CETYS Université CETYS CECATI # 6	1990		1 Technicien informatique	
UABC	1961		1 Licence en informatique administrative 2 Licence en communication 3 Ingénieur informatique 4 Licence en commerce international 5 Ingénieur électronique	
CECATI # 144	1988		1 Technicien en informatique 2 Technicien des services touristiques 3 Technicien en électricité	
UNIVERSITÉ IBÉRO-AMÉRICAINNE			1 Comptabilité 2 Licence en administration 3 Infirmier	

Source: Hualde Alfredo (1996). Enquête auprès du secteur éducatif de Tijuana et Ciudad Juárez

estimation de l'*intégration* qui existe dans les villes analysées. En deuxième lieu, une série de critères qualitatifs nous autorisent une première estimation du niveau de *consolidation* et de l'*ampleur* de l'articulation. L'ampleur est entendue comme étant la variété des contenus intégrés dans l'articulation, tels que les cours, les stages en entreprise, les activités de recherche, etc. Enfin, la consolidation a trait au niveau de continuité observée et aux facteurs qui sont à même de la reproduire, de l'interrompre ou de la modifier.

### L'articulation par le biais de conventions

Lors de l'enquête réalisée auprès des centres d'enseignement, 76,9 % d'entre eux ont déclaré avoir une forme d'échange avec les *maquiladoras*. La majorité des relations institutionnelles ont vu le jour dans les années 80 (cf. tableaux 3 et 4). Il s'agit par conséquent d'initiatives assez récentes, dont la maturation ou la consolidation sont encore limitées.

Cependant, outre la dimension temporelle, il convient de prendre en compte le degré de diversification des relations entre les centres et les institutions de production. Les données de 1996 montrent une grande prolifération de conventions, certains centres en ayant signé plus de 30. Cela suggère une articulation très étendue de la part des institutions éducatives, sans signifier nécessairement que cette articulation se fasse avec l'ensemble du secteur de la production, car on dénombre à Tijuana près de 600 usines *maquiladoras* et environ 250 à Ciudad Juárez. L'enquête dans les *maquiladoras* révèle que les usines qui signent des conventions le font avec 2 ou 3 centres d'enseignement. Sans cela, il serait impossible d'expliquer les résultats d'une enquête réalisée par le Comité de liaison de Tijuana auprès de 200 usines *maquiladoras*, où 80 % ont déclaré ne pas être en contact avec les centres d'enseignement locaux et ne pas connaître leurs programmes. Dans notre propre enquête auprès des usines de l'électronique, plus de la moitié des interrogés ignorent les filières proposées par les institutions éducatives locales.

Aussi peut-on affirmer qu'il existe à Tijuana un noyau restreint d'usines qui





**Tableau 4**  
**Les institutions éducatives de Ciudad Juárez et leur lien avec la production**

Institution	Année de création	Étudiants inscrits (1996-1997)	Nouvelles filières depuis 1990	Conventions
CECATIS 121	1986	783	Microinformatique et électricité - Bourse à l'emploi - Visites - Stages - Échange de technologie - Dons	6
Cecatis 87	1983	1 525 (1995-1996)	- Maintenance industrielle	13 (1995-1996)
Institut technologique	1964	5 958	- Ing. industrielle (1991) - Ing. électrique (1991) - Ing. mécanique (1991) - Licence administration (1993) - Spécialiste en ingénierie environnementale des entreprises - Ingénieur docteur industriel (1995) - Admin M.C.	33 30 avec des entreprises Stages pratiques 3 avec des organismes d'entreprises Conseil et formation
Itesm (Institut technologique De Monterrey)	1983	1 098	- Licence en commerce international - Ingénieur en systèmes d'information	15
Conalep I	1980	823	- Manufacture de produits en plastique	6
Conalep II	1985	968	- Professionnel technicien en hôtellerie - Professionnel technicien en infirmerie générale	11 Stages, bourse à l'emploi
Cetis 61	1980	800	- Baccalauréat en informatique administrative - Technicien en maintenance d'équipement informatique	6 Stages professionnels
Cebatis 128	1979	1 900	- Technicien programmeur	
Cebetis 114	1978	1 079	- Programmation - Électronique automobile	

Source: idem

ont une articulation palpable avec le système d'enseignement. Il s'agit généralement d'usines grandes, dotées d'une organisation plus complexe et qui recrutent du personnel technique en grand nombre. La plupart des entreprises de Ciudad Juárez étant de taille importante, l'articulation y est plus étendue.

Dans la pratique, toutes les conventions ne sont pas effectives, mais le fait de les signer constitue une preuve en soi du rapprochement qui s'est produit entre la majorité des centres et un secteur des *maquiladoras*. Ensuite, il convient de signaler que la plupart des conventions sont destinées à créer pour les étudiants la



**Tableau 5**  
**Usines *maquiladoras* et diplômés des institutions éducatives locales**

	Secondaires techniques	CETYS	CECATYS	CBTYS	Instituts technologiques publics	CONALEP	Instituts technologiques privés
TIJUANA % d'usines ayant des diplômés	30,0	10,0	25,0	15,0	70,0	55,0	5,0
CD, JUAREZ % d'usines ayant des diplômés	59,4	40,6	43,8	40,6	100	62,5	62,5

Source: Hualde, Alfredo. Enquête auprès des directeurs de l'industrie *maquiladora*, projet, 1994.

***“(...) la plupart des conventions sont destinées à créer pour les étudiants la possibilité d'un stage pratique en entreprise, ce qui est important mais révèle une certaine limitation des contenus.”***

possibilité d'un stage pratique en entreprise, ce qui est important mais révèle une certaine limitation des contenus. Par exemple, les aspects concernant la recherche et le développement, ou des projets de type technologique, ne sont pas prévus dans les conventions.

Finalement, les conventions sont modifiées lorsque les ingénieurs et les techniciens travaillant dans les usines changent d'emploi, surtout s'ils sont également enseignants. Bien qu'il soit impossible d'avoir une idée statistique de la fréquence de ce phénomène, il est apparu de manière flagrante au cours des entretiens que la relation entre institutions repose amplement sur les contacts personnels.

Les conventions sont le plus clair exposant de la relation entre les deux secteurs, au delà de la proportion de diplômés qui sont recrutés dans la *maquiladora*. Cela n'est pas tant dû à l'influence des conventions ou à celle d'autres mécanismes tel que la bourse de l'emploi (mécanisme présent dans 22 des 39 centres d'enseignement), qu'à la croissance de l'emploi.

#### **L'articulation sur le marché du travail**

Les résultats de l'enquête montrent qu'en général la *maquiladora* est une source de travail très importante pour les diplômés des institutions examinées. Seuls les diplômés de cinq centres ne sont pas rentrés dans le marché des *maquilas* au cours de l'année précédant l'enquête. En revanche, dans dix des centres le pourcentage

des diplômés ayant trouvé un emploi dans la *maquiladora* allait de 58 % à 95 %. Proportionnellement au nombre total des élèves, les diplômés des institutions de niveau moyen-supérieur et des centres de formation (CECATYS) sont ceux qui accèdent le plus à un emploi dans l'industrie de la *maquiladora*. L'articulation sur le marché du travail a lieu avant que les élèves aient fini leurs études, puisqu'un grand nombre mène de front études et emploi.

L'enquête auprès des usines *maquiladoras* met en exergue plusieurs données, figurant ci-après, qui confirment l'importance de l'articulation sur le marché du travail.

Le pourcentage élevé d'usines accueillant des élèves d'institutions spécifiques telles que les instituts technologiques publics ou les universités publiques. À Ciudad Juárez, 100 % des usines examinées comptent des diplômés de l'institut technologique public parmi leur personnel, 93,8 % d'entre elles des diplômés des universités publiques.

Un deuxième aspect remarquable est que les usines de Ciudad Juárez ont davantage de diplômés que celles de Tijuana, ce qui est dû probablement à la taille des entreprises. C'est le cas notamment des secondaires techniques des CETYS publics, dans le cas des CECATYS, des CBTYS, des instituts technologiques publics et, de manière moins marquée, pour les CONALEP. La différence la plus subs-



tantielle est celle des instituts techniques privés ayant des diplômés dans 62,5 % des usines à Ciudad Juárez, face à 5 % à Tijuana (cf. tableau 5).

Une autre donnée intéressante est la présence plus nombreuse de diplômés des institutions publiques par rapport aux institutions privées, même si à Ciudad Juárez la présence des instituts techniques privés est remarquable.

En faisant la moyenne des deux villes, si l'on considère quatre niveaux d'articulation des entreprises déclarant recruter des anciens élèves, on obtient la répartition suivante:

- la tranche supérieure (plus de 70 % des usines), avec des diplômés des instituts technologiques publics et des universités publiques exclusivement;
- la tranche intermédiaire haute (entre 50 % et 70 %), avec des diplômés des CONALEP, qui forment des techniciens;
- la tranche intermédiaire basse (entre 30 % et 50 %), avec des diplômés des CECATYS (36,5 %), des CBTYS (30,8 %), ou des instituts techniques privés (40,4 %);
- la tranche inférieure, avec des diplômés des instituts technologiques privés (25 %) et des universités privées (26,9 %).

Les données précédentes laissent entrevoir une échelle décroissante de l'articulation, allant des institutions supérieures aux centres de formation, le degré intermédiaire correspondant aux institutions de niveau moyen-supérieur. Un deuxième vecteur, toujours en ordre décroissant, va des institutions publiques aux privées. Comment concilier ces données avec celles fournies par les centres d'enseignement, selon lesquelles ce sont les institutions de niveau moyen-supérieur telles que les CONALEP qui ont une majorité de diplômés travaillant à la *maquiladora*? Une première explication est que les universités, qui proposent une variété de filières, offrent des débouchés plus diversifiés à leurs étudiants. Une deuxième réponse est que les techniciens accèdent à un emploi dans les *maquilas* mais, comme il ressort des interviews, ils n'y restent pas. Finalement, les diver-

gences entre ce que déclarent les centres et les résultats de notre enquête auprès des usines relèvent des caractéristiques mêmes de notre échantillon qui, comme nous l'avions signalé, n'est pas représentatif.

### Les enseignants en tant qu'acteurs de l'articulation

Les enseignants sont un moyen important d'articulation, car ils détiennent souvent un double emploi dans le secteur éducatif et dans le secteur de la production. En 1992, dans un tiers des centres, 20 % ou plus des enseignants travaillaient dans l'industrie *maquiladora*; dans 7 d'entre eux, plus de la moitié des enseignants avaient un emploi dans ce secteur.

L'articulation par le biais des enseignants se retrouve également, et paradoxalement, dans la rotation du corps enseignant des centres d'enseignement technique. Dans 11 centres (sur les trente-cinq qui maintiennent un lien avec le secteur de la production), la rotation du corps enseignant en 1992 a dépassé 10 % et, dans sept cas sur onze, elle a été supérieure à 20 %. La première cause de la rotation est l'attrait des salaires plus élevés obtenus dans le secteur industriel, qu'il s'agisse ou non des *maquilas*, un autre facteur important est que les enseignants essaient de s'établir à leur compte.<sup>18</sup>

Pendant, les deux activités professionnelles, dans l'industrie et dans le système éducatif, sont compatibles et peuvent être exercées simultanément. De ce fait, de nombreux professeurs essaient d'augmenter leurs revenus de la sorte.

Le fait que les professeurs, surtout ceux des institutions de niveau supérieur, se voient proposer d'autres emplois perturbe fréquemment le maintien d'un corps enseignant de bon niveau. Dans tous les cas, les professeurs qui travaillent dans la *maquiladora* constituent le plus important vecteur de communication pour connaître les besoins des usines au niveau intermédiaire et professionnel. Leur rôle essentiel dans l'articulation se reflète également dans le recrutement de personnel qualifié:

“La personne avec laquelle j'ai commencé à travailler, je la considère comme un ami:

**“Les enseignants sont un moyen important d'articulation, car ils détiennent souvent un double emploi dans le secteur éducatif et dans le secteur de la production. (...)”**

18) La persistance de la rotation en 1996 a pu être confirmée lors d'entretiens effectués dans les centres.



c'est un ingénieur; c'était mon professeur d'électronique industrielle, nous nous étions rencontrés dans son cours. Il m'avait dit que j'étais le seul de ses étudiants à avoir obtenu un 10 chez lui. Un an plus tard, je l'ai contacté par téléphone et il m'a dit "Viens, on a du boulot pour toi: tous les projets que je n'ai pas pu réaliser parce que je suis absorbé par d'autres activités, c'est toi qui va les faire" (Ingénieur de 25 ans).

Par conséquent, au delà de leur affectation professionnelle dans un centre d'enseignement, les professeurs recherchent parmi les élèves qu'ils connaissent ceux qui sont le mieux adaptés à l'industrie. C'est ainsi que se constitue un réseau de connaissances et d'amitiés unies par des intérêts professionnels communs.

Ces mêmes enseignants proposent aux centres d'enseignement les cours dont les entreprises ont besoin. Cependant, dans la zone frontalière, les cours ne sont qu'une forme d'articulation relativement fragile, dans la mesure où ils sont étroitement liés aux besoins ponctuels des entreprises. Par ailleurs, les grandes entreprises ont leurs propres cours de formation en matière de normes de qualité ou de procédures organisationnelles. Pour ce qui a trait aux équipements et aux machines, elles demandent souvent à leurs propres vendeurs de leur fournir la formation nécessaire. Il s'agit là d'un désavantage pour les centres d'enseignement, face à des groupements industriels de petites et moyennes entreprises, où les centres d'enseignement doivent suppléer aux carences en matière de formation dans les usines.<sup>19</sup>

### Les Comités de liaison

Le fait d'assister de manière systématique aux réunions du Comité de liaison de Tijuana, disparu en 1995, a permis d'évaluer les possibilités réelles d'action d'un organisme collectif, créé dans plusieurs villes à l'initiative du Secrétariat à l'Éducation publique<sup>20</sup>.

Le Comité de liaison de Tijuana était composé de l'ensemble des organismes d'entreprises et éducatifs.

Tout au long de son existence, le Comité a rencontré trois problèmes fondamentaux:

- un certain manque d'initiatives au niveau de l'articulation;
- un manque de ressources pour organiser une stratégie adéquate;
- l'absence de véritable engagement de la part de certaines institutions dans leurs activités.

Le manque d'initiatives ne réside pas uniquement dans la rareté des propositions visant à promouvoir les liens, elle dérive également de la dynamique de fonctionnement et de la structure représentative du Comité. Du côté du secteur éducatif, les participants rendaient toujours explicite leur qualité de représentants ou de délégués de la direction de leurs centres respectifs, ce qui limitait les capacités d'initiative et de prise de décisions. Quant aux représentants des entreprises, non seulement ils étaient rares, mais semblaient en outre être à l'attente des initiatives émanant des centres d'enseignement.

Le manque de budget restreignait les initiatives du Comité, qui devait faire appel tant à la bonne volonté des participants qu'à leurs intérêts conjoncturels. Les principales actions menées par le Comité sont énumérées ci-après:

- il a centralisé l'information au sujet des filières proposées dans la ville grâce à la publication d'un catalogue des formations;
- il a coordonné les activités communes de diffusion des centres d'enseignement technique;
- il a organisé le Salon de l'éducation et de l'emploi, avec la participation des organismes éducatifs et de certains des centres de production industrielle de la ville;
- il a encouragé les rencontres et les échanges entre acteurs de différents secteurs;
- il a négocié avec les autorités fédérales l'obtention de ressources destinées à améliorer les infrastructures des centres les moins dotés.

Par ailleurs le sous-comité des ressources humaines a effectué une enquête auprès du secteur de la production, enquête qui n'a pas apporté d'informations nouvelles,

19) Cela a eu lieu récemment dans des systèmes locaux, tels que celui du jouet à Ibi (Alicante), où des entretiens ont été réalisés avec des responsables des relations avec les entreprises.

20) La disparition de ce Comité ne signifie pas que tous les organismes collectifs d'articulation aient disparu. En 1998, un organisme restreint était en fonctionnement, à l'initiative d'une association d'entreprises de Tijuana, qui recherchait exclusivement à mettre en place une relation avec des institutions d'enseignement supérieur. Cet organisme avait pour but de connaître les besoins en main-d'œuvre qualifiée dans la ville de Tijuana, mais il n'avait aucun lien formel avec le Secrétariat à l'Éducation publique.



si ce n'est rappeler que les entreprises méconnaissent les activités du secteur éducatif.

Finalement, il est symptomatique que dès 1995, le Comité ait cessé de fonctionner sous la forme que nous avons décrite, sans qu'aucune explication publique de sa disparition ne soit donnée. Certains de ses membres attribuent la fin du Comité à un tarissement du soutien financier fédéral à ses activités par rapport aux années précédentes. Cela traduit, à notre avis, le manque de continuité de l'appui des organismes fédéraux à certaines instances soumises aux cycles politiques, qui vont presque toujours de pair avec une crise économique.

Le Comité de Ciudad Juárez s'est engagé formellement à atteindre plusieurs objectifs, parmi lesquels il convient de signaler "la mise au point d'études sur les besoins en formation des ressources humaines pour la production et des prestataires de services dans la zone d'influence de Ciudad Juárez". En deuxième lieu, il envisageait de procéder à "l'évaluation des plans de formation, des programmes et des filières existantes et proposer, par le biais des Conseils académiques de ces institutions, les modifications nécessaires (...)". Sur la base de ces analyses, les programmes de plusieurs filières de formation ont été mis à jour.

Par ailleurs le Comité, en coordination avec l'Association des *maquiladoras*, a mené une enquête auprès d'un total de 92 entreprises qui employaient plus de 75 000 travailleurs. L'enquête interrogeait sur l'ensemble des possibilités pour les besoins de formation dans les domaines liés à la mécanique et aux machines-outils, à l'électronique (insertion automatique), au contrôle statistique de qualité, aux relations humaines, à l'interprétation de diagrammes et à la langue espagnole.

Quant au Comité de Ciudad Juárez, ses actions ont été plus conséquentes, mais leur continuité "s'est également vu affectée par les remaniements de gouvernement. Le changement des titulaires à l'échelon national a empêché le suivi et la réactivation de ces Comités", comme l'a signalé le représentant du Comité dans ses réponses au questionnaire. Il résumait les principaux obstacles comme suit:

- le gouvernement central est inconstant dans le suivi des programmes établis conformément à ces caractéristiques;
- la participation des Chambres affiliées aux Comités relève plus du niveau politique que de celui des entreprises;
- un changement d'attitude est nécessaire dans la hiérarchie des différentes entreprises, car la formation y est considérée comme une dépense et non pas comme un investissement.

En résumé, les Comités des deux villes présentaient de nombreuses différences. Celui de Tijuana n'a pas pu mener à bien des actions efficaces de détection des besoins en matière de formation des entreprises, ni participer activement à l'analyse des programmes d'études. Quant à Ciudad Juárez, des réformes y ont été entamées par le secteur de la production et le secteur éducatif sur la base des suggestions du Comité.

### **L'articulation au travail: du programme éducatif aux tâches professionnelles.**

Dans le but d'atteindre une meilleure intégration par rapport au système de production, les institutions éducatives envisagent constamment la création de nouvelles filières d'enseignement et la disparition d'anciennes, ainsi que la modification des programmes d'études. En dépit des différentes logiques rencontrées, les filières proposées aujourd'hui dans les villes frontalières répondent en ligne générale aux spécificités professionnelles rencontrées dans la *maquiladora*. Les centres témoignent d'une vitesse remarquable dans la création de nouvelles filières et dans la modification de leur offre éducative.

Il est intéressant d'examiner dans les tableaux les filières créées à partir de 1990. Nous pouvons les classer de la manière suivante:

- une série de spécialités relevant de l'électronique qui est liée au grand nombre d'usines qui, surtout à Tijuana, travaillent dans ce domaine;

***"Dans le but d'atteindre une meilleure intégration par rapport au système de production, les institutions éducatives envisagent constamment la création de nouvelles filières d'enseignement et la disparition d'anciennes, ainsi que la modification des programmes d'études. (...) Les filières proposées aujourd'hui dans les villes frontalières répondent en ligne générale aux spécificités professionnelles rencontrées dans la maquiladora. Les centres témoignent d'une vitesse remarquable dans la création de nouvelles filières et dans la modification de leur offre éducative."***



**“Cette diversité des critères dont il est tenu compte pour la création d’une filière se retrouve dès lors qu’il s’agit de modifier les programmes d’étude. Le critère principal ici est le souci constant d’inclure des contenus pratiques. Ce phénomène rejoint l’importance accrue accordée aux stages pratiques en entreprise ou aux immersions professionnelles, qui s’étendent à un nombre croissant d’étudiants.”**

**“L’articulation entre le système éducatif et le système de production est liée de manière assez complexe au type de parcours professionnel suivi par les diplômés sur le marché du travail local. Les deux systèmes interagissent et créent pour les diplômés une série de possibilités professionnelles, tout en leur imposant une série de conditions et de limites.”**

21) À cet égard, il semblerait que parmi les personnes interrogées, les plus âgées n’ont pas effectué de stage en entreprise.

□ des spécialités liées aux plastiques tant dans la manufacture (Ciudad Juárez) que dans la conception de moules (Tijuana). Les matières enseignées répondent aux besoins des industries plastiques dans les secteurs du jouet et des instruments médicaux, ainsi que des usines qui fabriquent des pièces pour automobiles;

□ des spécialités en informatique et en bureautique à différents niveaux et avec différentes sous-spécialités: assistant en informatique, technicien en informatique, technicien en bureautique, ingénieur en bureautique, bureautique fiscale. La prolifération des filières de ce type reflète l’arrivée de l’informatique non seulement dans l’industrie, mais dans l’activité économique en général;

□ filières et spécialités traditionnelles, telles que la mécanique ou l’électricité à différents niveaux;

□ spécialités directement liées à la production, telles qu’assistant en qualité, technicien de production, ou ingénieur industriel;

□ filières de type comptable et administratif;

□ spécialités liées à la maintenance des équipements;

□ spécialité en ingénierie environnementale de l’Institut technologique de Ciudad Juárez.

Dans une certaine mesure, l’examen des filières créées donne une idée du type d’industries qui se développent dans les villes étudiées. Il manque encore des filières comme la conception industrielle ou l’ingénierie en qualité, mais en général, l’adaptation des institutions éducatives est assez remarquable quant à ses contenus.

Néanmoins, en ce qui concerne la création de nouvelles filières, une logique unique ou prédominante fait défaut. On constate en effet plusieurs formes d’aménagement des filières ou des programmes d’enseignement. Les facteurs qui influencent l’ouverture ou la fermeture d’une filière d’enseignement sont la structure de la demande réelle et les informations fournies par les chefs d’entreprise. On cons-

tate la tendance prononcée à la création de filières dans le domaine de l’électronique. De même, les réformes éducatives de type général ont leur influence, telle que celle qui a mené, en 1993, à la réduction du nombre de spécialités d’ingénieurs qui est passé de 55 à 19. Toutefois, dans la décision peuvent intervenir également des éléments plus aléatoires, comme la prise en compte de résultats d’enquêtes auprès des élèves, ou le fait que l’équipement dont est doté le centre est plus adapté à une filière qu’à une autre.

Cette diversité des critères dont il est tenu compte pour la création d’une filière se retrouve dès lors qu’il s’agit de modifier les programmes d’étude. Le critère principal ici est le souci constant d’inclure des contenus pratiques. Ce phénomène rejoint l’importance accrue accordée aux stages pratiques en entreprise ou aux immersions professionnelles, qui s’étendent à un nombre croissant d’étudiants.<sup>21</sup> Cela étant, il est significatif que les enseignants et surtout les diplômés pensent encore que l’acquisition de connaissances se produit de manière séquentielle: les connaissances théoriques sont d’abord acquises à l’école, puis elles sont mises en pratique dans l’entreprise.

## Itinéraires et identités professionnelles

L’articulation entre le système éducatif et le système de production est liée de manière assez complexe au type de parcours professionnel suivi par les diplômés sur le marché du travail local. Les deux systèmes interagissent et créent pour les diplômés une série de possibilités professionnelles, tout en leur imposant une série de conditions et de limites. Néanmoins, les limites et les possibilités sont susceptibles d’être modifiées en fonction des stratégies individuelles et collectives que les diplômés eux-mêmes mettent en œuvre. Dans ce sens, ils sont des acteurs dotés de ressources et de capacités concrètes.

Cette relation entre les parcours et l’interaction entre les deux systèmes peut s’aborder à partir des deux dimensions suivantes:



❑ le fait que certains diplômés suivent un parcours déterminé influence l'image que se font les usines des centres et de leurs étudiants. D'une certaine manière cela a une incidence sur le *niveau réflexif* des usines parce que, sur la base de leur expérience avec d'anciens élèves d'un centre, elles pourront décider si elles augmentent ou diminuent la relation avec certains établissements spécifiques et si elles vont recruter davantage ou moins de diplômés, ou d'un type différent;

❑ une deuxième influence est plus directe. Dans la mesure où les diplômés d'une école déterminée atteignent le niveau de prise de décision ou de pouvoir accrus dans l'entreprise, leurs possibilités d'intervention sur l'articulation augmentent. Dans ce sens, les diplômés jouent un rôle actif parce qu'ils "se convertissent en une partie du système de production". Ce type de relation est plus apparente pour les institutions d'enseignement supérieur dont les diplômés accèdent en plus grand nombre aux postes décisionnels. Il existe néanmoins d'autres possibilités d'exercer une influence sur les décisions, lorsque l'on se trouve à un poste intermédiaire à partir duquel l'on peut mobiliser ses connaissances personnelles pour renforcer l'articulation en place.

Les parcours professionnels des ingénieurs et techniciens se caractérisent généralement par les traits suivants:

❑ l'accès à l'emploi se fait pendant la durée des études. Il n'existe pas, comme dans d'autres endroits, de séquence études/travail. Ce n'est que dans trois des centres faisant partie de l'enquête que les étudiants se consacrent exclusivement à leurs études. En revanche, dans 22 centres, 40 % ou plus des élèves étudient et travaillent à la fois; dans 7 de ces centres, 70 % ou plus des élèves mènent ces deux activités de front. La catégorie professionnelle à laquelle ils peuvent accéder pendant leurs études est inférieure à celle qu'ils intégreront une fois leurs études finies. Ainsi, un futur technicien peut travailler comme ouvrier et un futur ingénieur peut occuper un poste de technicien;

❑ une proportion importante des élèves effectue des stages pratiques professionnels dans le secteur des *maquilas*. L'en-

quête auprès des diplômés montre que 80 % des anciens élèves interrogés indiquent avoir fait un stage. L'enquête auprès des usines renforce également l'idée selon laquelle les stages deviennent une pratique de plus en plus généralisée. Six usines seulement sur les 52 reprises dans l'enquête n'ont jamais reçu d'étudiants stagiaires. <sup>22</sup>

Le parcours des ingénieurs et celui des techniciens sont différents. Il est très rare de rencontrer des techniciens de plus de trente ans ayant une expérience professionnelle de cinq ans ou plus; cela est dû à plusieurs facteurs:

❑ beaucoup des techniciens qui ont suivi une filière technique ne sont pas rentrés sur le marché du travail parce qu'ils se sont consacrés à autre chose (les femmes s'occupent de leur foyer), ou qu'ils ont poursuivi leurs études;

❑ certains ont un emploi dans un secteur qui n'a pas de relation avec leurs études.

Les chiffres illustrent les affirmations précédentes. Plus d'un quart des ingénieurs interrogés à Tijuana exerce l'emploi actuel depuis deux à cinq ans; une proportion légèrement inférieure l'exerce depuis plus de cinq ans. Dans le cas de Ciudad Juárez, 36 % des personnes interrogées détient depuis plus de 5 ans l'emploi actuel et 30 % depuis deux à cinq ans. La stabilité rencontrée est renforcée du fait des cas individuels de quelques diplômés qui ont travaillé dans la même usine 10, 12, voire 20 ans.

Parmi les techniciens, il est intéressant de constater une stabilité assez élevée dans le premier emploi: plus de deux ans en moyenne, dans les deux villes. Néanmoins, l'enquête permet difficilement de parler de parcours, parce qu'à Tijuana, près de la moitié des techniciens n'avait eu qu'un emploi dans la vie professionnelle et 21,4 % deux emplois. Dans quelques cas, le parcours incluait cinq emplois, voire six. La première difficulté, si l'on veut parler de parcours et de formes identitaires, réside dans le peu d'expérience professionnelle.

Le cas de Ciudad Juárez est révélateur de la structure des âges différente et met

***"Les parcours professionnels des ingénieurs et techniciens se caractérisent généralement par les traits suivants: l'accès à l'emploi se fait pendant la durée des études (...)"***

22) L'articulation au moyen des stages pratiques est un phénomène présent majoritairement dans les organismes publics d'enseignement. Moins de la moitié des usines a reçu des étudiants stagiaires provenant d'institutions privées. En revanche, plus de 60 % des entreprises ont reçu des stagiaires étudiant dans des CONALEP ou des universités publiques, plus de 50 % des usines ont accueilli des étudiants des CECATIS, des CEBETIS et des instituts technologiques publics.



peut-être en exergue deux strates différenciées. La première inclut presque 70 % des techniciens interrogés, qui ne sont pas allés au delà de trois emplois, alors que le reste (30 %) a eu plus de trois emplois, le maximum étant de dix. La grande mobilité de cette strate rend le parcours professionnel de ces techniciens comparable à celui des opérateurs caractéristiques de l'industrie *maquiladora*.

L'on peut déduire des enquêtes et des entretiens que les parcours professionnels et la perception des techniciens de leur identité professionnelle sont très variables. Un cas extrême serait celui d'une femme qui a abandonné son emploi de technicienne à la *maquiladora* dès la première occasion, pour occuper un poste administratif à la Sécurité sociale. Pour elle, les études avaient pour fonction essentielle de lui permettre "d'échapper" à la chaîne de montage. En revanche, certains techniciens, surtout dans la mécanique et dans une moindre mesure dans l'électronique, estiment qu'ils fournissent le travail d'un ingénieur et, du reste, leur salaire dépasse parfois celui d'un ingénieur en début de carrière.

### Les tâches des ingénieurs et des techniciens

Le travail sur le terrain indique que l'activité professionnelle des ingénieurs se caractérise par la versatilité des tâches qu'ils accomplissent. Dans le génie industriel, on présuppose que la diversité des contenus est un trait distinctif des études suivies. Par la suite, dans l'activité professionnelle, cette diversité est perçue comme une particularité permettant d'accomplir des tâches variées et, dès lors, d'appartenir à des catégories différentes. Ce n'est pourtant pas seulement l'ampleur du programme étudié qui rend cette diversité possible, mais aussi la variété des postes disponibles dans l'entreprise. Il faut tenir compte également de deux facteurs décisifs qui viennent de l'évolution de la *maquiladora* dans les dernières années: une complexité organisationnelle accrue des usines et l'administration ou la gestion des ressources humaines (ici, des travailleurs qualifiés). Dans ce sens, il n'y a pratiquement aucune segmentation horizontale parmi les ingénieurs industriels, d'après la conceptualisation de Sengenberger (1988). Un autre facteur important

est la stratégie des diplômés eux-mêmes, qui accumulent les connaissances tout au long de leur parcours professionnel. Les certificats éducatifs mènent à un éventail relativement vaste de fonctions et de catégories, soumis aux besoins, aux parcours et aux caractéristiques des usines.<sup>23</sup>

Chez les techniciens, la logique qui prédomine est différente. D'une part, les fonctions détenues par les techniciens se rapprochent étroitement de la spécialité concrète étudiée, ce qui réduit la versatilité. Néanmoins, pour comprendre le type de tâches accomplies par un travailleur détenant le titre de technicien, il convient de mentionner deux aspects qui sont liés entre eux. D'une part, les postes de technicien sont parfois détenus par des ouvriers qui ont été qualifiés par l'usine, par des techniciens empiriques, ou par des ingénieurs qui n'ont pas achevé leurs études, en plus des techniciens sortis des institutions de niveau moyen-supérieur. D'autre part, les tâches qu'ils accomplissent et leur *statut* au sein des usines sont perçus de manière très différente par eux-mêmes, tout comme par les ingénieurs. La hiérarchie patronale et les ingénieurs les perçoivent parfois comme des ouvriers qualifiés, par opposition à l'identification que les techniciens font d'eux-mêmes, qui est très différenciée: une partie d'entre eux se perçoivent comme accomplissant des tâches propres aux ingénieurs, alors qu'une autre partie considère que le principal avantage de leurs études est qu'elles leur ont permis à un moment donné d'éviter un travail manuel sur une chaîne de montage.

Les jugements, différents et parfois contradictoires, portés sur les tâches des techniciens résultent d'expériences très diverses. Cela se traduit par une gestion professionnelle proche de la logique organisationnelle ou administrative, mais pour des motifs différents de ceux qui expliquent ce qui arrive avec les ingénieurs (Maurice et al., 1987). En matière de politique de personnel, il n'existe aucune réglementation claire portant sur les techniciens, ou sur l'organisation du travail. De ce fait, le personnel technique ne constitue pas un segment défini du marché du travail. L'accès à cette catégorie reste ouvert pour des personnes provenant d'un contexte éducatif différent, ce qui fait que la segmentation verticale pour certains

23) La versatilité peut également être constatée dans des usines très simples, où un ou deux ingénieurs sont chargés de l'organisation de la production, de l'administration, des relations avec l'usine mère, etc.





ouvriers qualifiés ou pour les techniciens empiriques est pratiquement inexistante. Il n'existe pas de répartition du marché du travail dans cette catégorie sur la base de la valeur accordée au contexte éducatif. Par ailleurs, le phénomène appelé par Abbott (1988) *workplace assimilation* se met en place, à savoir que pour un groupe donné, comme celui des techniciens, le fait de mener à bien des tâches qui correspondent à une profession comme celle des ingénieurs mène à une *professionnalisation* dans la pratique, mais sans reconnaissance effective de la part des ingénieurs ou de l'entreprise. Ce phénomène est diffus, dans la mesure où les tâches mêmes menées à bien par le technicien ne rentrent pas dans un cadre organisationnel ou de reconnaissance sociale clair et précis.

### Plusieurs modèles d'articulation? Une professionnalisation limitée et une polarisation croissante

Les données et les interprétations apportées concernant la réalité de l'articulation à Tijuana et à Ciudad Juárez permettent de conclure que les deux secteurs ne sont ni distants ni séparés. De multiples formes d'articulation sont présentes, entraînées par la croissance du marché du travail. Cependant, les mécanismes présentent une certaine ambiguïté. Du fait qu'ils reposent en grande partie sur les contacts personnels, ils renferment une certaine fragilité qui entrave la continuité nécessaire aux politiques spécifiques d'articulation. Néanmoins, les réseaux sociaux peuvent devenir une garantie efficace du maintien de cette articulation.

Les contenus de l'articulation se limitent aux stages pratiques professionnels, qui ne donnent lieu à aucun suivi de la part des centres d'enseignement ou des entreprises. Les étudiants arrivent cependant à découvrir le monde du travail pendant leur période d'études.

Certains mécanismes conçus par le Secrétariat à l'Éducation publique n'ont pas une continuité suffisante, car ils sont soumis

aux aléas de la politique, tant à l'échelon local qu'au niveau fédéral.

Dans la pratique, l'articulation a pour résultat la création de deux modèles: le premier tend vers la professionnalisation d'un segment de cadres intermédiaires et supérieurs composé d'ingénieurs diplômés; le second, bien plus diffus, présente une articulation soumise aux initiatives des étudiants, à la politique mise en place par les entreprises et aux ressources de tout type dont disposent les centres d'enseignement. Ce modèle, qui confère des identités parfois discontinues, est celui des techniciens. Si l'on ajoute à ces modèles le fait que les ouvriers de base ne bénéficieraient pratiquement d'aucune formation technique (Hualde, 1994), le paysage général est celui d'un secteur de production polarisant et qui ne professionnalise (excusez la redondance) que les professionnels.<sup>24</sup>

Il est vrai par ailleurs que certains ouvriers zélés sont formés par l'entreprise où ils travaillent jusqu'à atteindre la catégorie de techniciens, mais les données à cet égard sont insuffisantes, même après les entretiens avec les ingénieurs, pour nous permettre de parler de perspectives professionnelles claires pour la main-d'œuvre. Dans le cas des techniciens, l'analyse des parcours et des formes identitaires indique que pour ces travailleurs, la forme la plus évidente de progrès est de cesser d'être des techniciens et de devenir ingénieurs. Seuls ces derniers ont la possibilité d'améliorer leurs connaissances et d'obtenir une reconnaissance en termes de salaire dans un délai de huit à dix ans et d'accéder à une catégorie supérieure jusqu'à atteindre un poste de gérant.

Ce tableau général révèle que le système de production de la *maquiladora* tend plutôt vers une polarisation de la main-d'œuvre: un groupe, celui des ingénieurs (mais pas tous) accumule les connaissances et la reconnaissance de la part des entreprises, pour autant qu'ils restent dans le secteur et dans l'entreprise, qu'ils soient généreusement disposés à rallonger leur horaire de travail, à changer de poste et à voyager dans le but de recevoir une formation.

24) Au sujet de la polarisation, cf. Lope Peña (1997).



## Bibliographie

- Abbott A.** (1988): *The system of professions*, The University of Chicago Press.
- Alba Vega C.** (1998): *Tres regiones de México ante la globalización: los casos de Chihuahua, Nuevo León y Jalisco*, Carlos Alba, Ilán Bizberg et Hélène Rivière D'Arc, El Colegio de México/CEMCA/ORSTOM, p. 189-263.
- Bericat E.** (1998): *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Significado y medida*, Ariel Sociología, Barcelone.
- Bryman A.** (1987): "The debate about quantitative and qualitative research: a question of method or epistemology?", *The British Journal of Sociology*, Volume XXV, 1.
- Bryman A., Burgess R.** (dir.) (1994): *Analyzing Qualitative Data*, Routledge.
- Carrillo J.** (Comp.) (1988): *Reestructuración industrial. Maquiladoras en la frontera México-Estado Unidos*. Conseil national pour la culture et les arts - Colegio de la Frontera Norte. México.
- Carrillo J.** (Coord.) (1993): *Condiciones de empleo y capacitación en la industria maquiladora de exportación*, Colef-STyps.
- Carrillo J., Hernández A.** (1985): *Mujeres fronterizas en la industria maquiladora*, Conseil national pour la culture et les arts.
- Carrillo J., Hualde A.** (1997): "Maquiladoras de tercera generación. El caso de Delphi-General Motors", Comercio Exterior, vol. 47, n° 9, septembre, p. 747 - 758.
- Casas R., Luna M.** (dir.) (1997): *Gobierno, academia y empresas en México. Hacia una nueva configuración de relaciones*, Plaza y Valdés/UNAM, México, 346 p.
- CEPAL** (1991): *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago du Chili.
- Cook M. L.** (1996): G. Bensusan et A. Arteaga (coordinateurs), *Integración regional y relaciones industriales en América del Norte*, UAM-Iztapalapa/FLACSO.
- Coutrot L., Dubar C.** (1992): *Cheminements professionnels et mobilités sociales*, Inesco, La Documentation Française.
- De Ibarrola M.** (1993): *Industria y Escuela Técnica. Dos Experiencias Mexicanas*, Lecturas de Educación y Trabajo, n° 1, UNESCO/OREALC/CIID-CENEP, México.
- De Ibarrola M., Gallart M.-A.** (coord) (1994): *Democracia y Productividad. Desafíos de una nueva educación media en América Latina*. Lecturas de Educación y Trabajo, n° 2, UNESCO/OREALC/CIID-CENEP, México.
- Domínguez L., Brown F.** (1990): in B. González-Aréchiga y J.C. Ramírez, *Subcontratación y empresas transnacionales*, (México, COLEF/Fondation Friedrich Ebert).
- Dubar C.** (1991): *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Armand Colin, Paris.
- Fernández-Kelly M.P. (1983): State University of New York Press.
- Frobel, Heinrichs, Kreye** (1981): *La nueva división internacional del Trabajo*, Siglo XXI, México.
- Gallart M.A.** (compilatrice) (1992): *Educación y trabajo. Desafíos y perspectivas de investigación y políticas para la década de los noventa*, Réseau latinoamericano de l'éducation et du travail, CIID-CENEP, Cinterfor, Montevideo.
- Gallart M.A.** (compilatrice) (1995): *La Formación para el Trabajo en el Fin de Siglo: Entre la Reconversión Productiva y la Exclusión Social*, Lecturas d'éducation et du travail, n° 4, UNESCO/OREALC/CIID-CENEP, México.
- Gitahy L.** (organisatrice) (1994): *Reestructuración productiva, trabajo y educación en América Latina*, CIID-CENEP, Réseau latinoamericano de l'éducation et du travail, CINTEFOR-OIT, IG-UNICAMP, UNESCO-OREALC, Campinas.
- González-Aréchiga B., Ramírez J.C.** (comp.) (1990): *Subcontratación y empresas transnacionales*, (México, COLEF/Fondation Friedrich Ebert).
- Hualde A.** (1999): *Aprendizaje industrial en la frontera norte de México: la articulación entre el sistema educativo y el sistema productivo maquilador*. Cuaderno del Trabajo 16, Secrétariat au Travail et à la Prévoyance sociale, 217 p. 1985
- Hualde A.** (1997): "Las maquiladoras en México a fin de siglo", plaquette de travail du Séminaire sous-régional tripartite sur les aspects sociaux et de travail dans les zones franches d'exportation industrielle, Organisation internationale du travail, San José du Costa Rica, 25 au 28 novembre 1997.
- Hualde A.** (1994): "Capacitación y calificación en la maquiladora fronteriza: Un ensayo de evaluación", in Daniel Villavicencio (coordinateur), *Continuidades y discontinuidades de la capacitación*, UAM-X-Fondation Ebert, México.
- Hualde A., Pérez-Sáinz J.P.** (1994): *Sociología del Trabajo 22*, Siglo XXI, Madrid, Espagne.
- Inegi** (1998): Estadísticas de la industria maquiladora de exportación.
- Jick T.** (1979): *Qualitative Research*.
- Kouros G.** (1998): "La salud y la seguridad laboral en las maquiladoras", *Borderlines 47*, vol. 6, n° 6, août. Internet: www.zianet.com/irc/bordline
- Lope Peña A.** (1996): *Innovación tecnológica y cualificación*, CES, Madrid.
- Maurice M., Sellier F., Silvestre J.-J.** (1987): *Política de Educación y Organización Industrial en Francia y Alemania. Aproximación a un Análisis Societal*, Ministère du Travail et de la Sécurité sociale, Madrid. Première édition 1982.
- Milkman R.** (1991): *Japan's California Factories: Labor Relations and Economic Globalization*, Institute of Industrial Relations, University of California, Los Angeles, 130 p.
- Novick M.**: "La transformación de la organización del trabajo" in *Tratado Latinoamericano de Sociología del Trabajo*, Enrique de la Garza (coordinateur), chap. IV, 31 p. (sous presse).
- OCDE** (1997): *Compétitivité régionale et qualifications*, Paris.
- OIT** (1997): *La industria de la maquila en Centroamérica. Informe para el Seminario Sub-regional de Empleadores de Centramérica y República Dominicana*, San José du Costa Rica.
- OIT** (1998): *Informe sobre el empleo en el mundo, 1998-1999*, Genève.
- Quintero C.** (1998): *Sindicalismo en las maquiladoras fronterizas. Balance y perspectivas*. Estudios Sociológicos. XVI: 46, p. 89-116.
- Sengenberger W.** (1988): Lecturas sobre el mercado de trabajo en la República Federal de Alemania, Vol II, Sengenberger (compilateur), Ministère du Travail et de la Sécurité sociale, Madrid.

## Europe International

### Informations, études comparatives

#### Finanzierung der Berufsbildung in Deutschland: Finanzierungsporträt

HUMMELSHEIM S;TIMMERMANN D; WESTPHALEN S A (dir.)

Centre européen pour le développement de la formation professionnelle, CEDEFOP Université de Bielefeld - Faculté de pédagogie

Luxembourg: EUR-OP, 1999,103 p. (Panorama, 94)

ISBN: 92-828-6928-8, de

Bureaux de vente de l'UE - <http://europ.eu.int/en/general/s-ad.htm>

N° cat.: HX-22-99-046-DE-C

DE

À la fin de 1997, le CEDEFOP a lancé le projet "Portraits de financement de la formation et de l'enseignement professionnels dans les Etats membres de l'Union européenne". Le portrait de l'Allemagne comporte une description qualitative des flux financiers à travers les structures de formation et d'enseignement professionnels, avec l'identification des sources de financement et les mécanismes d'affectation des crédits, et il fournit des indications quantitatives sur les dépenses pour différents types de formation. Le portrait comporte plusieurs parties: le financement de la formation professionnelle initiale, de la formation professionnelle continue, de la formation des chômeurs et des formules mixtes de formation.

#### Decent work: International Labour Conference, 87th session 1999: Report of the Director-General

Bureau international du travail, BIT

Genève: BIT, 1999,79 p.

ISSN: 0074-6681

ISBN: 92-2-110804-X

EN

Dans ce rapport, un objectif essentiel en cette période de mondialisation est proposé pour l'OIT: garantir un emploi décent à tous et en tout lieu. Car il s'agit là du besoin le plus répandu, pour les indi-

vidus, les familles et la collectivité de toute société et à tous les niveaux de développement. Un emploi décent est aujourd'hui une exigence mondiale envers les responsables politiques et économiques de tous pays. Notre avenir commun dépend en grande partie de la manière dont sera relevé ce défi.

<http://www.ilo.org/public/english/10ilc/ilc87/rep-i.htm>

#### Vocational education and training in Europe on the threshold of the 21st century: final version

Projet international pour l'enseignement technique et professionnel, UNEVOC

Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture, UNESCO Berlin: UNESCO, 1999, 113 p.

(Document n° ED/IUG/018)

UNESCO - UNEVOC, Fehrbelliner Platz 3, D-10707 Berlin, e-mail: [info@unevoc.de](mailto:info@unevoc.de)

Ce symposium UNESCO-OEEK, organisé en septembre 1998, avait pour but de considérer sous une perspective européenne les défis qui se dessinent pour l'éducation et la formation professionnelles à l'aube du XXIe siècle. Par ce rapport, les communications au symposium sur les thèmes suivants reçoivent une plus large diffusion: FEP et nouvelles technologies; éducation et formation environnementales; rôle en mutation des secteurs public et privé dans l'éducation et la formation professionnelles; internationalisation de l'activité économique et du tourisme, échanges non commerciaux et formation professionnelle.

<http://www.unevoc.de/publicat/pdf/iug018e.pdf>

#### Innovating schools Les écoles innovantes

Organisation de coopération et de développement économiques - Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement

OCDE, CERI

Paris: OCDE, 1999,135 p.

(L'école de demain)

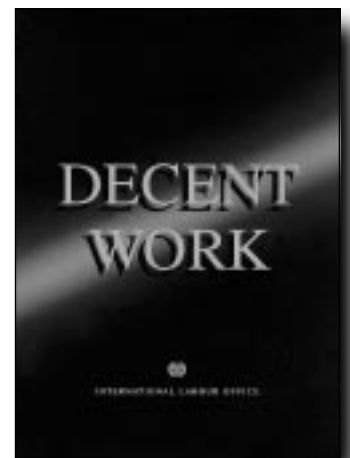
### Choix de lectures

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.





ISBN: 92-64-17021-9, en  
ISBN: 92-64-27021-3, fr  
*OCDE, 2 rue André-Pascal,  
F-75775 Paris Cedex 16,  
oecd@oecd.org*  
EN FR

Aujourd'hui, la formation est sans conteste la pierre angulaire des "sociétés du savoir" et elle le sera plus encore demain. De même, le rôle de l'école est, de l'avis de tous, décisif: celle-ci inculque à chacun les savoirs fondamentaux qui lui permettront de continuer à apprendre tout au long de sa vie. Mais avec quel succès les objectifs visés sont-ils atteints? Dans quelle mesure les établissements scolaires font-ils preuve d'innovation? Et quels sont, au sein de l'OCDE, les exemples riches de promesses et d'enseignements? C'est autour de ces questions que s'articule cet ouvrage. Il s'appuie sur les vues échangées lors d'une grande conférence organisée conjointement par l'OCDE et le Japon, à Hiroshima, en présence d'experts de 24 pays, ainsi que sur la conférence "virtuelle" conduite en parallèle. Il présente les grandes tendances et les enjeux de l'école d'aujourd'hui et de demain, embrassant dans son analyse les traditions européennes et les différentes perspectives propres à la région Asie - Pacifique, une place particulière étant faite au Japon. Les chapitres rédigés par des experts sont suivis d'une synthèse regroupant des exemples d'écoles innovantes, empruntés à nombre des pays ayant participé à la conférence d'Hiroshima. Cet ouvrage traite des programmes d'enseignement, des innovations et de l'apprentissage tout au long de la vie dans l'école de demain.

### **Surmonter l'exclusion grâce à l'apprentissage des adultes**

Organisation de coopération et de développement économiques - Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement

Paris: OCDE, 1999, 178 p.  
ISBN: 92-64-17026-X, en  
ISBN: 92-64-27026-4, fr  
*OCDE, 2 rue André-Pascal,  
F-75775 Paris Cedex 16,  
oecd@oecd.org*  
EN FR

L'exclusion sociale est un des grands problèmes qui se posent en cette veille du

XXI<sup>e</sup> siècle. Si le niveau de richesse des pays de l'OCDE tend généralement à s'accroître, nombreux sont ceux qui n'en bénéficient pas. Et les perspectives sont pour certains de plus en plus sombres. La formation (qu'elle se situe dans un cadre institutionnel, dans divers contextes communautaires, ou dans l'entreprise) représente l'un des principaux moyens de lutte contre l'exclusion. Alors que l'impact de la scolarité sur les jeunes est bien connu, les relations qui existent entre l'exclusion et la formation des adultes sont moins bien étudiées. Cet ouvrage s'efforce de combler cette lacune en décrivant 19 expériences innovantes qui ont porté leurs fruits dans six pays: la Belgique (communauté flamande), le Mexique, la Norvège, les Pays-Bas, le Portugal et le Royaume-Uni (Angleterre). Dans quelle mesure ces expériences répondent-elles aux besoins de formation des adultes menacés par l'exclusion? Comment sont-elles organisées et en quoi sont-elles novatrices? L'étude cherche à répondre essentiellement à ces deux questions, en prenant en compte non seulement le point de vue des organisateurs, des administrateurs et des observateurs de ces expériences, mais aussi celui des adultes concernés.

### **Domaines de formation: manuel**

ANDERSSON R; OLSSON A-K  
Centre européen pour le développement de la formation professionnelle, CEDEFOP  
Office statistique des Communautés européennes, EUROSTAT

Luxembourg: EUR-OP, 1999, 45 p.  
(Panorama, 92)

ISBN: 92-828-6345-X, en

ISBN: 92-828-6346-8, fr

ISBN: 92-828-6344-1, de

*Bureaux de vente de l'UE - <http://eur-op.eu.int/en/general/s-ad.htm>*

Cat. n°.: HX-21-99-141-EN-C

EN FR DE

À l'heure actuelle, où la bonne préparation des individus à la vie active revêt une importance particulière, les décideurs politiques ont absolument besoin d'une information détaillée, complète et comparable sur la participation à la formation et à l'enseignement professionnels (FEP) afin d'élaborer, de suivre et d'évaluer efficacement les politiques de formation. Cela vaut pour l'ensemble de la FEP,





aussi bien pour la formation professionnelle initiale des jeunes que pour la formation continue des actifs employés. Si diverses collectes de données ont été effectuées pour améliorer cette base d'information, un aspect de la formation a été systématiquement négligé dans le passé: l'information sur le contenu de la formation. Cette négligence s'explique par une réalité simple mais non moins fondamentale: l'absence d'une classification internationale comparable qui puisse servir de base à toute collecte de données. Dès lors, une sous - classification des domaines d'étude de la CITE a été établie dans le double but d'accroître le niveau de détail et de précision tout en maintenant la logique et la structure de la CITE. Cette sous - classification concerne les "domaines d'enseignement et de formation"; par souci de concision, on utilise dans ce manuel le terme "domaines de formation". La seconde étape décisive consiste à garantir une application conséquente de la classification dans tous les pays. Le manuel vise à fournir des lignes directrices claires pour l'application de la classification des domaines de formation.

### **Who's who in distance learning**

Bonn: International WHERE+HOW, 1998, 624 p.

ISBN: 3-925-144-11-0

EN

L'annuaire international de l'enseignement à distance offre une possibilité de maillage global de réseaux entre les individus et les programmes d'enseignement à distance ou en ligne. Il contient 867 entrées de 58 pays différents et donne des indications sur les personnalités importantes dans ce domaine, avec leurs adresses, leur biographie, leur formation, leur activité professionnelle et leurs titres académiques, les sociétés et associations dont ils sont membres, leur expérience professionnelle et leurs publications. Cet ouvrage comporte également un index des spécialités, offrant ainsi une possibilité unique de retrouver et de contacter les experts dans toutes les branches de l'enseignement en ligne.

### **The future of continuing education in Europe: lifelong learning for all, in changed learning environments**

DOHMEN G

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, BMBF (ministère allemand de l'Éducation, de la Science, de la Recherche et de la Technologie)

Bonn: BMBF, 1998, 90 p.

*BMBF, Heinemannstr. 2,*

*D-53175 Bonn*

EN

"La formation tout au long de la vie pour tous" est un concept clé pour l'avenir de la formation et de l'éducation permanente en Europe. Pour l'Union européenne, l'un des grands défis consiste à faire prendre conscience à tous ses citoyens que la formation doit faire naturellement partie de leur vie, et que le fait de promouvoir la formation et de jouer le rôle d'intermédiaire sont des activités sociales capitales de demain - dont le but est de mettre en valeur le capital humain inutilisé pour rechercher des solutions créatives aux problèmes aigus liés au changement et les gérer intelligemment. Pour relever le défi, il faudra avant tout diversifier encore les possibilités d'apprendre, créer des réseaux combinant différentes possibilités de formation, reconnaître toutes les formes d'apprentissage - formelles et informelles -, développer les formations ouvertes autodirigées etc., et intégrer toutes ces approches réformatrices dans un réseau européen de la formation.

### **Qualifikation als Standortfaktor: Deutschland, USA, Japan im Vergleich**

MÜNCH J

Hochrhein am Main: Neres, 1999, 197 p.

ISBN: 3-9802836-9-0

DE

Cette publication est consacrée à une analyse systématique de l'importance de la qualification dans les trois "grandes puissances économiques", à savoir l'Allemagne, les Etats-Unis et le Japon. Les systèmes d'éducation et de formation professionnelle de ces pays - enseignement secondaire, enseignement supérieur, formation professionnelle et formation continue - sont évalués et comparés. Aucun des trois systèmes n'est parfait. Néanmoins, celui de l'Allemagne, en particu-



lier le système dual de formation professionnelle, est plus performant que ceux des deux autres pays analysés.

### **The cost of vocational training**

TSANG M C

Education and Training (Bradford) 41(2), 1999, 56-62 p.

ISSN: 0040-0912

*MCB University Press,*

*60/62 Toller Lane, Bradford,*

*West Yorkshire, England BD8 9BY*

EN

Cette publication analyse les questions méthodologiques du calcul des coûts de deux formules courantes de formation professionnelle: la formation professionnelle dans le système d'enseignement et la formation professionnelle en entreprise. Elle souligne que les informations nécessaires pour déterminer le coût de la formation professionnelle en milieu scolaire devraient être demandées aux établissements de formation eux-mêmes, dans le cadre de sondages et d'interviews, et non au gouvernement. Elle préconise d'utiliser plus souvent les méthodes des études de cas et les enquêtes pour déterminer le coût de la formation en entreprise. À partir d'études empiriques sur les pays industriels et les pays en développement, elle analyse les coûts de différentes formules de formation professionnelle. Elle montre que certains facteurs, comme la technologie de la formation, les coûts de personnel enseignant et leurs déterminants, la durée des programmes de formation, le pourcentage de pertes, la sous-utilisation des capacités, l'investissement en matériel et l'étendue des actions influent sur le coût de la formation. D'une manière générale, la formation professionnelle/technique est plus coûteuse que la formation dans le système scolaire et la formation pré-professionnelle est plus onéreuse que la formation en cours d'emploi. Les incidences de ce constat pour les politiques de formation sont également examinées.

### **Lifelong learning and the trade unions**

Training strategies for tomorrow 1(3), 1998, p. 10-13

ISSN: 1369-7234, en

EN

Pour un nombre croissant d'individus, il est nécessaire de pouvoir bénéficier tout au long de la vie d'une orientation compétente pour les guider dans leurs choix en matière de formation et de travail. Beaucoup de salariés cherchent un soutien en premier lieu sur le lieu de travail. Les syndicats estiment qu'ils ont un rôle clé à jouer, tant comme avocats que comme pourvoyeurs d'informations et de conseils et comme conseillers d'orientation.

### **Of cabbages and key skills: exploding the mythology of core transferable skills in post-school education**

HYLAND T; JOHNSON S

Journal of Further and Higher Education (Abingdon) 22(2), 1998, p. 163-172

ISSN: 0309-877X, en

*Carfax Publishing Limited,*

*PO Box 25, Abingdon,*

*Oxfordshire OX143UE, UK,*

*E-mail: sales@carfax.co.uk*

EN

Les concepts de compétences de base, génériques ou clés, sont aujourd'hui omniprésents dans le discours à propos de l'éducation et ils forment partie intégrante des recommandations pour les programmes d'enseignement et de formation de l'école à l'université. Il est estimé que ces compétences - dans la mesure où on les entend comme des compétences indépendantes, détachées de tout contexte - sont une illusion, car elles sont dénuées de fondements philosophiques ou empiriques. Même si les notions d'unités de base intégrées ou d'expériences de formation communes sous-tendant les programmes post-scolaires ont un certain bien-fondé d'un point de vue pédagogique, la recherche de compétences générales clés/de base transférables est une chimère qu'il faudrait cesser de poursuivre.

### **Contemporary apprenticeship: perspectives on learning, teaching, policy and design**

FULLER A (dir.); UNWIN L (dir.)

Journal of Vocational Education and Training (Wallingford, Oxfordshire) 50(2), 1998, 325 p.

ISSN: 1363-6820

*Triangle Journals Ltd,*



PO Box 65,  
Wallingford,  
Oxfordshire OX10 0YG, UK,  
e-mail: journals@triangle.co.uk  
EN

Les articles de cette revue internationale bien documentée abordent sous une perspective scientifique le développement théorique et pratique de l'enseignement à finalité professionnelle dans les différentes structures. Ce numéro vise à susciter un débat nécessaire sur les rapports entre le travail et l'activité apprenante et sur le rôle de l'apprentissage à une époque où des questions difficiles et complexes sont posées sur l'avenir du travail et sur la capacité des organisations à s'adapter au changement, ainsi que sur les besoins et les aspirations de tous les habitants de la planète à qui le monde du travail n'apporte plus la sécurité ou le bien-être.

**Of paradigms, policies and practices: the changing contours of training and development in five European economies**

HERATY N (dir.); MORLEY M (dir.)  
Journal of European Industrial Training  
22 (4,5), 1998, 228 p.  
ISSN: 0309-0590  
MCB University Press Ltd,  
62 Toller Lane,  
Bradford,  
West Yorkshire, England BD8 9BY

Ce numéro contient cinq articles sur les changements dans le secteur de la formation dans cinq pays. Le premier article décrit la nature de l'offre d'éducation et de formation au Danemark. Le deuxième présente le débat amorcé récemment aux Pays-Bas sur la question de savoir si l'économie néerlandaise peut répondre aux besoins d'une société de la connaissance émergente. Le troisième met en relief les grandes discussions sur le développement des compétences au Royaume-Uni. Le quatrième, sur l'Irlande, comporte quatre grands chapitres: 1) aperçu du marché de l'emploi et des infrastructures d'enseigne-

ment et de formation, 2) description de l'évolution du système national de formation initiale et continue, 3) tour d'horizon sur les pratiques et les tendances actuelles dans le domaine de la formation initiale et continue dans les organisations, 4) discussion sur un certain nombre de problèmes auxquels est confrontée l'Irlande à l'aube du 3<sup>e</sup> millénaire. Le cinquième article, enfin, examine le développement des ressources humaines en Suède, expose les caractéristiques du système d'éducation et de formation de ce pays et se penche sur les derniers développements politiques.

**Lifelong learning and the European Union: a critique from a 'risk society' perspective**

HAKE B  
LLinE: Lifelong Learning in Europe.  
(Helsinki) 1, 1998, p. 54-60  
ISSN: 1239-6826  
LLinE, KVS Foundation,  
Museokatu 18 A 2,  
00100 Helsinki, Finland  
EN

La compétence acquise tout au long de la vie permet-elle à l'individu d'assumer les risques associés aux transitions et aux événements critiques de l'existence? Les dangers de l'exclusion sociale résident dans le fait que la politique éducative actuelle de l'UE n'a pas su reconnaître l'"européanisation" des marchés de l'emploi. Le travail au cours de la vie, nécessaire pour pouvoir survivre dans la société apprenante, est une situation de risque à laquelle sont confrontés un nombre sans cesse croissant de citoyens européens. La société apprenante, où les possibilités d'apprendre délibérément sont inégalement réparties, est un risque, où l'exclusion sociale est l'antithèse de la promesse d'épanouissement personnel. Cet article critique la politique européenne de formation tout au long de la vie en se basant sur les théories sociologiques de la mondialisation, de la modernisation réflexive et de la société de risque.



## Union européenne: politiques, programmes, acteurs

### L'essentiel de... Questions clés de l'éducation: volume 1: l'aide financière aux étudiants de l'enseignement supérieur en Europe. Tendances et débats

Réseau européen d'information sur les systèmes éducatifs dans l'Union européenne,

EURYDICE

Bruxelles: EURYDICE, 1999, 24 p.

ISBN: 2-87116-284-0, en

ISBN: 2-87116-283-2, fr

*Unité européenne d'EURYDICE,*

*rue d'Arlon 15, B-1050 Bruxelles*

*Tél. 32-2-238-30-11,*

*fax. 32-2-230-65-62,*

*EURYDICE.UEE@euronet.be*

N° cat.: D/1999/40008/8;

EN FR

Cette publication donne un résumé de l'étude "Questions clés de l'éducation" diligentée par la DG XXII de la Commission européenne et réalisée par EURYDICE. Elle examine l'aide financière publique aux étudiants de l'enseignement supérieur. Son approche élargit la perspective statistique en y incluant une analyse du fonctionnement des systèmes (critères d'attribution des aides, organismes responsables des décisions en matière de dépenses, nombre d'étudiants et d'élèves concernés, etc.) et en situant ces systèmes dans le contexte des différentes cultures et de leur histoire.

### Les lignes directrices pour l'emploi en 1999: résolution du Conseil du 22 février 1999

Conseil de l'Union européenne

Luxembourg: EUR-OP, 1999, 14 p.

(Emploi et affaires sociales)

ISBN: 92-828-6375-1, en

ISBN: 92-828-6376-X, fr

*Bureaux de vente de l'UE - <http://eur-op.eu.int/en/general/s-ad.htm>*

N° cat.: CE-18-98-542-EN-C

EN FR DE DA EL ES FI IT NL PT SV

Il est capital de transposer les lignes directrices pour l'emploi dans des plans d'action nationaux concrets. Il est crucial

d'utiliser des indicateurs communs, basés sur des statistiques comparables, pour pouvoir suivre et évaluer correctement les stratégies, au niveau national comme à l'échelon communautaire. À ce jour, des indicateurs de base de la performance de l'emploi ont été utilisés dans plusieurs rapports communs sur l'emploi, et les travaux sur des indicateurs politiques basés sur les lignes directrices concrètes sont bien avancés. Il a été convenu à Luxembourg que l'objectif ultime d'une coordination des politiques de l'emploi des Etats membres était une augmentation significative et durable de l'emploi en Europe. Pour obtenir des résultats tangibles, les Etats membres 1) sont instamment invités à soutenir le processus de définition et de collecte de données comparables, 2) devront veiller à ce que des systèmes et méthodes statistiques adéquats et comparables soient disponibles. Ils sont en outre invités à se fixer, autant que possible, des objectifs nationaux, le cas échéant quantifiables.

[http://europa.eu.int/comm/dg05/emplesf/empl99/guide\\_en.htm](http://europa.eu.int/comm/dg05/emplesf/empl99/guide_en.htm)

Note: Journal officiel des Communautés européennes C 069, 1999 Luxembourg

### Improving the human research potential and the socio-economic knowledge base: (1998-2002).

Commission européenne - DG XII

Bruxelles: CE-DG XII, 1999, paginations diverses

*Commission européenne - DG XII,*

*Rue de la Loi 200, B-1049 Bruxelles*

EN

Cette publication est une compilation de quatre documents. Le principal article est le programme de travail pour l'action clé "Améliorer la base socio-économique du savoir", qui constitue le volet D du programme de travail pour le projet spécifique "Amélioration du potentiel humain de la recherche et de la base socio-économique du savoir". Il présente le contenu des lignes d'action pour lesquelles des propositions peuvent être faites et il comporte un calendrier indicatif de la mise en œuvre du programme. Le deuxième document est un appel à manifestation d'intérêt indiquant les lignes d'action et le délai de soumission des propositions. Le guide d'évaluation décrit les critères qui seront appliqués pour éva-





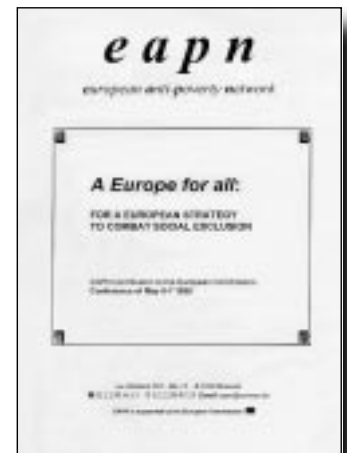
luer les propositions et permet aux soumissionnaires de vérifier si leur proposition est complète. Le guide du soumissionnaire contient également des références à d'autres documents, des rapports, des formulaires et des outils logiciels utiles pour l'élaboration des propositions.

**Une Europe pour tous: pour une stratégie européenne de lutte contre l'exclusion sociale: contribution d'EAPN à la conférence des 6-7 mai 1999 organisée par la Commission européenne**

European Anti-Poverty Network, EAPN  
Bruxelles: EAPN, 1999., 10 p.  
*EAPN, rue Belliard 205 - Bte 13 - B-1040 Bruxelles*  
Tél. 32.2.230.44.55,  
fax 32.2.230.97.33  
e-mail eapn@euronet.be  
EN

Ce document élargit la portée des discussions conduites par l'EAPN sur la base

de la résolution adoptée à l'assemblée générale du réseau, qui s'est tenue au mois de novembre 1998 à Porto. Il forme en même temps la contribution de l'EAPN à la consultation des 6 et 7 mai 1999. Il devra s'élargir dans les mois suivants, à mesure que le dialogue avec les organisations membres du réseau anti-pauvreté s'intensifie et que le dialogue politique avec la Commission européenne et les autres organes communautaires progresse. Dans l'annexe, la Commission brosse un tableau sombre de l'aggravation de l'exclusion et des inégalités au cours des dernières années et attire l'attention sur le danger qui s'ensuit pour la cohésion sociale et l'intégration européenne. Le document affirme que l'achèvement du marché unique et l'introduction de l'euro, en renforçant les mécanismes du marché, créeront "des gagnants et des perdants". Il est estimé qu'en proposant une stratégie fondée essentiellement sur l'échange de bonnes pratiques entre les acteurs, la Commission ne tire pas toutes les conséquences de ses propres conclusions.





## Du côté des États membres

**D** **Modul für Modul zum Berufsabschluß: die Modellversuchsreihe "Berufs begleitende Nachqualifizierung" zwischen Flexibilisierung und Qualitätssicherung von beruflicher Bildung [Apprendre un métier module après module: la série d'expériences pilotes "Qualification après la formation". Entre la flexibilisation et l'assurance qualité de la formation professionnelle ]**

DAVIDS S (dir.)  
Bundesinstitut für Berufsbildung, BIBB  
Bielefeld: Bertelsmann, 1998, 280 p.  
(Berichte zur beruflichen Bildung, 216)  
ISBN: 3-7639-0830-7

Les articles de cette publication portent sur la série d'expériences pilotes "Qualification après la formation". Ils sont structurés en trois grands chapitres: 1. la formation continue modulaire en Allemagne, 2. le pilotage du processus de formation dans les systèmes de qualification modulaires, 3. la modularisation écartelée entre le concept allemand du métier et les systèmes européens d'éducation et de formation. Par ailleurs, ils examinent l'importance des formules modulaires de qualification pour la flexibilisation du système de formation. La discussion est également centrée sur l'application des normes de qualité lors de la mise en place de la formation modulaire. L'approche théorique est comparée à celle d'autres concepts de formation modulaire en Europe.

**Qualifizierungsanforderungen und Qualifikationsvermittlung [La qualification: exigences et acquisition]**

KATH F  
Bundesinstitut für Berufsbildung, BIBB  
Berlin [et al.]: BIBB, 1998, 14 p.  
(Reden und Aufsätze aus dem BIBB)  
*BIBB, Fehrbelliner Platz 3, D-10707 Berlin*  
DE

L'auteur examine certains aspects de l'évolution du système dual qui ont fait ces derniers temps l'objet de critiques. Si le

principe même de l'alternance n'est pas remis en cause, les critiques portent surtout sur le principe des professions réglementées, sur les questions de l'acquisition de qualifications supplémentaires et la flexibilité des règlements de formation, la planification de la formation, la coopération entre les lieux de formation, l'offre de places de formation, ainsi que les aspects politiques. L'attention des lecteurs est attirée sur les efforts de modernisation du système dual.

**Weiterbildung als Lern-, Such- und Arbeitsprozeß [La formation continue comme processus d'apprentissage, d'exploration et de travail]**

SAUTER E  
Bundesinstitut für Berufsbildung, BIBB  
Berlin [et al.]: BIBB, 1998, 8 p.  
(Reden und Aufsätze aus dem BIBB)  
*BIBB, Fehrbelliner Platz 3, D-10707 Berlin*  
DE

L'auteur se penche sur l'évolution du processus de formation professionnelle continue vers un processus qui dure toute la vie. Les contours du concept se transforment dans deux directions. D'une part, des qualifications complémentaires sont acquises dès la fin de la formation initiale, faisant ainsi de la formation initiale et de la formation continue un continuum (dimension "verticale"). D'autre part, dans la dimension "horizontale", le lien entre la formation et le travail est renforcé. De nouvelles formes d'apprentissage et de qualification apparaissent à côté des formules traditionnelles de formation continue.

**DK Dansk uddannelses og erhvervs leksikon [Dictionnaire danois de la formation et du travail]**

Rådet for Uddannelses- og Erhvervsvejledning  
Copenhague: RUE, 1999, 2 vol, 1416 p.  
ISBN: 87-7773-175-1  
*RUE, Vester Voldgade 123,*



DK-1552 Copenhagen V  
DA

DUEL est un ouvrage de référence sur les programmes de formation professionnelle et le travail. Il comprend 955 articles par ordre alphabétique sur l'éducation et le travail. Ces articles donnent des informations normalisées sur les programmes d'enseignement et de formation et/ou sur les champs d'activité professionnelle. Les articles consacrés à l'éducation présentent les fournisseurs de programmes, les règles d'admission, la forme et le contenu des programmes, les modalités financières, l'offre d'éducation continue, les programmes apparentés, des informations complémentaires et les adresses importantes.

**Fremtidens uddannelser: ny struktur og sammenhæng**

[La formation professionnelle dans l'avenir: nouvelles structures et amélioration de la coopération entre organismes de FEP]

BRAAD C (dir.)  
Dansk Industri, DI  
Copenhague: DI, 1999, 28 p.  
(Débat)  
ISBN: 87-7353-293-2  
*DI, 1787 Copenhagen V*  
DA

Cette publication fait partie d'une série de débats sur le système éducatif danois, publiés par la Confédération de l'industrie danoise (DI). Ce fascicule porte sur les structures et les programmes de FEP. La DI propose que toutes les institutions assurant une formation et un enseignement professionnels jusqu'au niveau du premier diplôme d'enseignement supérieur fusionnent pour former des "centres de FEP académiques". Elle suggère également d'améliorer la cohérence entre les programmes de FEP. En outre, il y aurait lieu d'assouplir ces programmes et d'améliorer les possibilités de transfert de crédits. L'objectif est de rendre la formation et l'enseignement professionnels attrayants et de mettre sur pied un système d'un meilleur rapport coût/efficacité.

**Undervisning af 16-25-årige flygtninge og indvandrere: en undersøgelse af særlige tilbud**

**[La formation des réfugiés et immigrants de 16 à 25 ans: examen des actions spéciales]**

LA COUR A et al.  
Udviklingscenter for undervisning af voksne indvandrere, UVI  
Udviklingscentret for undervisning og uddannelse aftosprogede børn og unge, UC2  
Copenhague: UVI, 1999., 74 p.  
(Débat)  
ISBN: 87-90808-00-2  
*DEL, Rigsgade 13,*  
*DK-1316 Copenhagen K*  
DA

Au Danemark, une grande partie des jeunes réfugiés et immigrants accomplissent la scolarité obligatoire dans le système éducatif régulier et poursuivent leurs études dans ce cadre. Cependant, il existe également une partie substantielle de ces jeunes qui échouent et risquent l'exclusion sociale. Ce rapport décrit l'offre éducative spéciale mise en place par les comtés et les municipalités pour améliorer l'accès de ces jeunes à l'éducation ou au marché de l'emploi. Il présente 18 actions de formation régionales et locales et donne une description du groupe cible: qui et combien sont ces jeunes et où ils vivent.

**Videnbaseret konkurrence: udfordring for efteruddannelsessystemet**

**[La concurrence par le savoir - un défi pour le système d'éducation permanente]**

WINGE B; BRAAD C (dir.)  
Dansk Industri, DI  
Copenhague: DI, 1999, 40 p.  
(Débat)  
ISBN: 87-7353-295-9;  
*DI, 1787 Copenhagen V*  
DA

Cette publication fait partie d'une série de documents critiques sur le système éducatif danois, publiés par la Confédération de l'industrie danoise (DI). La DI y suggère des améliorations qui pourraient être apportées au système danois de formation continue et d'éducation permanente, notamment en termes de simplification de son organisation, de son administration et de



l'accès à la formation continue. La DI souligne que le développement technologique nécessite un relèvement du niveau de compétence de tous les salariés, qu'ils soient qualifiés ou non, y compris de ceux qui ont suivi un enseignement postobligatoire et supérieur. Elle préconise également de mieux intégrer la formation continue et l'éducation permanente dans le dispositif éducatif et elle conclut qu'afin de garantir la compétitivité de l'industrie danoise, il est nécessaire de les réformer.

### **F La formation professionnelle: diagnostics, défis et enjeux: rapport de Nicole Péry**

Secrétariat d'Etat aux droits des femmes et à la formation professionnelle

Paris: Secrétariat d'Etat aux droits des femmes et à la formation professionnelle, 1999, 246 p.

*Secrétariat d'Etat aux droits des femmes et à la formation professionnelle, Paris 07 SP*

FR

Après avoir souligné les transformations de la population active, la mutation du marché du travail, les limites du dispositif de formation financé par les entreprises, le rôle des pouvoirs publics concernant la formation des demandeurs d'emploi et l'insertion professionnelle des jeunes, quatre axes de développement sont avancés: développement d'un droit individuel transférable et garanti, prise en compte de l'expérience dans les parcours professionnels, développement des formations en alternance, clarification du rôle des différents acteurs. Une seconde partie propose des éléments chiffrés concernant: le financement de la formation par les entreprises et les possibilités de départ en formation des salariés, les inégalités d'accès à la formation, la formation des demandeurs d'emploi, l'insertion professionnelle des jeunes, la certification et la validation des acquis.

### **Recueil d'études sociales n°14 parues de septembre à décembre 1998**

Institut national de la statistique et des études économiques, INSEE

Paris: INSEE, 1999, 409 p.

ISSN: 1259-4261

ISBN: 2-11-067015-0

FR

Le Recueil d'études sociales regroupe des articles publiés par les organismes français d'études et de statistiques suivants: INSEE (Institut national de la statistique et des études économiques), INED (Institut national d'études démographiques), CREDOC (Centre de recherche pour l'étude et l'observation des conditions de vie), CEE (Centre d'études de l'emploi), CEREP (Centre d'études et de recherches sur les qualifications), et des services statistiques des ministères du Travail, de la Santé, de l'Education nationale et de la Justice. Les articles sont regroupés en cinq thèmes: population, formation, activité professionnelle, revenus, modes de vie. Dans le domaine de la formation, les données permettront d'analyser le secteur selon les critères suivants: enseignement primaire, enseignement secondaire, enseignement supérieur, enseignement professionnel, formation continue, système éducatif.

<http://popinfo.ined.fr/Base/Services/Recueil/Recueil.htm>

### **GR Compensatory Legitimation' in Greek Educational Policy: an explanation for the abortive educational reforms in Greece in comparison with those in France**

**[Légitimation compensatoire dans la politique éducative en Grèce: explication de l'échec des réformes de l'éducation par comparaison à la France]**

PERSIANIS P

Comparative Education (Abingdon) 34 (1), 1998, p. 71-84

ISSN: 0305-0068

*Carfax Publishing Ltd, PO Box 25, Abingdon, Oxfordshire OX14 3UE, UK, e-mail: sales@carfax.co.uk*

EN

Cet article examine la dynamique politique de la planification et de l'application des réformes du système éducatif de la Grèce, et compare ces réformes avec celles intervenues en France. Il avance l'argument que le souci de l'Etat de trouver une "légitimation compensatoire" à son autorité est un instrument théorique qui convient mieux pour expliquer les échecs répétés des réformes du système éducatif grec, que les explications avancées jusqu'ici par les sociologues et historiens de l'éducation grecs. En outre, la comparai-





son des stratégies de légitimation compensatoire employées dans les deux pays amène à conclure qu'en Grèce, si la pratique consistant à invoquer les normes juridiques et constitutionnelles est très ancienne et courante, le recours à l'expertise et la recherche de la participation sont très récents et limités par comparaison à la France.

## **IRL** Cross-cultural training and education in the Republic of Ireland

**[Formation interculturelle en République d'Irlande]**

McPHERSON A; McDONALD S

University College Dublin - Graduate School of Business

Dublin: The School, 1999, 33 p.

(Business research programme working paper, 27)

*Graduate School of Business,*

*University College Dublin,*

*Carysfort Avenue, Blackrock,*

*IRL-Dublin,*

<http://www.ucd.ie/hostmaster>

EN

À partir d'une enquête réalisée à la fin de 1995 dans 140 entreprises multinationales high-tech étrangères opérant en Irlande et d'une étude sur un programme de formation commerciale interculturelle, ce document examine les pratiques des grandes multinationales implantées en Irlande en matière de formation et de placement, ainsi que les incidences sur la compétitivité future des formations internationales. Il examine également le *FAS- Training and Employment Authority Overseas Sponsorship Programme* (OSP) (programme de parrainage de la formation à l'étranger de l'agence irlandaise pour la formation et l'emploi). Il ressort de l'étude que 63 % des entreprises considérées ont envoyé des membres de leur personnel suivre une formation dans leurs filiales à l'étranger: quelque 44 % ont fait bénéficier les techniciens et personnels techniques d'une formation à l'étranger, 41 % les cadres et le personnel administratif; 15 % seulement ont offert cette possibilité aux manuels et 7 % au personnel de bureau. Jusqu'à 72 % des membres du management, y compris des services de gestion des ressources humaines, ont été envoyés en formation à l'étranger par quelques entreprises. Le

chiffre était de 67 % pour les collaborateurs des services financiers, du marketing, les vendeurs et les personnes qui doivent connaître les langues étrangères, et de 66 % pour les personnels nécessitant une formation dans les technologies de l'information et les technologies avancées. Un tiers des entreprises considérées ne connaissaient pas le schéma de l'OSP. L'étude conclut par la constatation que si le projet a eu des répercussions individuelles positives, en termes de formation interculturelle, l'exploitation de ces compétences en termes économiques est moins qu'optimale.

## **P** A problemática da certificação profissional **[La problématique de la certification professionnelle]**

DUARTE A

Instituto do Emprego e Formação Profissional, IEFP

Lisbonne: IEFP, 1999, 112 p.

ISBN: 972-732-397-Y

*Instituto do Emprego e Formação Profissional, Av. José Malhoa 11 - Piso 0,*

*P-1070 Lisbonne*

PT

Cette monographie est divisée en deux parties. La première caractérise la problématique de la certification professionnelle: elle présente cette dernière telle qu'elle est faite à l'époque actuelle, ainsi que son évolution possible sur le marché de l'emploi, en fonction des niveaux d'enseignement et de formation de la population active. Quant à la deuxième partie, elle vise les différentes méthodologies de certification professionnelle.

## **Jobrotation: formação profissional em rotatividade.**

**[Jobrotation: formation professionnelle par rotation].**

NUNES L [coord.]

Instituto para a Inovação na Formação, INOFOR

Lisbonne: INOFOR, 1999, 103 p.

(Projecto Metodologias de Formação e Desenvolvimento Curricular)

ISBN: 972-97579-3-3

*INOFOR, Rua Soeiro Pereira Gomes 7 - Edif. América sala 29 - 2º andar,*

*P-1600 Lisbonne*

PT



Cette monographie porte sur une modalité d'organisation désignée par le terme "jobrotation", qui implique simultanément des travailleurs employés et des chômeurs et qui a des répercussions sur l'ensemble de la conception de formation et sur les conséquences sociales de celle-ci. Cet ouvrage se propose d'approfondir les connaissances sur la "jobrotation", en faisant ressortir ses dimensions novatrices dans le contexte des différentes offres de formation existant au Portugal, ainsi que de faire connaître ses aptitudes à produire de bonnes pratiques de formation, dans le cadre d'une stratégie de diffusion d'innovation [mainstreaming].

### **Na rota da pedagogia.**

#### **[Sur la route de la pédagogie].**

MÃO-DE-FERRO A

Lisbonne: Edições Colibri, 1999, 283 p.

ISBN: 972-772-069-2

*Edições Colibri, Faculdade de Letras-Alameda da Universidade,*

*P-1699 Lisbonne Codex*

PT

Cette monographie traite plusieurs aspects relevant de la formation des formateurs. Parmi les problématiques exposées figurent: les fonctions du formateur; tendances et méthodes pédagogiques de la formation des formateurs; la relation formateur-apprenant; modèles de formation [formation à distance et formation modulaire]; objectifs pédagogiques; programmation et évaluation de la formation; les nouvelles technologies en tant qu'instruments pédagogiques. Elle comporte encore quelques réflexions sur le système d'enseignement et la relation emploi-formation.

### **SE Competence accounting: methods for measuring and valuing key-competencies**

#### **[Comptabilité des compétences: méthodes de mesure et d'évaluation des compétences clés]**

LAURELL K; HÖRTE S-Å

Université de technologie de Luleå, Division de l'organisation industrielle

Luleå: Université de technologie de Luleå, 1999, non paginé.

(AR, 99(33))

*Luleå University of Technology,*

*Division of Industrial Organization,*

*S-971 87 Luleå, Sweden*

EN

Dans l'examen des compétences des individus et des organisations, il importe d'utiliser des méthodes de mesure et d'évaluation tenant compte des liens entre l'acquisition de ces compétences par l'individu et par l'organisation, ainsi que du risque qu'implique la perte de compétences clés. Les méthodes étudiées dans le domaine du calcul des coûts et de la comptabilité des ressources humaines, ainsi que pour la gestion des connaissances, montrent que la valeur des ressources humaines décroît et que l'entreprise perd une expérience lors du départ à la retraite d'un salarié. Les méthodes d'estimation des pertes de compétences clés doivent être complétées par d'autres méthodes tenant compte aussi du processus d'acquisition des compétences dans l'entreprise.

### **Konstruktivism i distansutbildning: Studerandes uppfattning om konstruktivistiskt lärande**

#### **[Constructivisme dans l'enseignement à distance: que pensent les élèves de l'enseignement constructiviste?]**

JOHANSSON K

Université d'Umeå, Faculté des sciences sociales

Umeå: Université d'Umeå, 1999, 199 p.

(Akademiska avhandlingar vid pedagogiska institutionen Umeå Universitet, 99(48))

ISSN: 0281-6768

ISBN: 91-7191-644-X

*Umeå Universitet,*

*Pedagogiska Institutionen,*

*S-901 87 Umeå, Suède*

SV

Le principal objectif de cette thèse est d'identifier les difficultés éventuelles découlant de l'introduction dans l'enseignement à distance interactif assisté par vidéo, des méthodes constructivistes. Cette thèse examine également la qualité de l'enseignement à distance par comparaison aux méthodes traditionnelles. Il ressort que les difficultés de l'enseignement à distance n'ont pas de répercussions négatives sur les possibilités d'introduction de l'apprentissage constructiviste.



**UK** **A new way of learning:  
the Ufi network:  
developing the University for Industry  
concept**

**[Un nouveau mode d'apprentissage: le  
réseau Ufi: développement du concept  
"l'université pour l'industrie"]**

University for Industry, Ufi  
Sheffield, Angleterre: Ufi, 1999, 34 p.  
*Ufi, The Innovation Centre,  
217 Portobello,  
Sheffield S1 4DP, England*  
EN

Le réseau *University for Industry* (Ufi), l'université pour l'industrie, est une grande initiative parrainée par le gouvernement, dont l'objectif est d'encourager et de faciliter l'accès à la formation tout au long de la vie. Ufi est une société anonyme qui a demandé le statut d'organisation caritative. Son président, son vice-président et les membres du directoire ont été nommés par le secrétaire d'Etat à l'Education et à l'Emploi. Ce plan de développement précise sous quelle forme

Ufi prévoit de coopérer avec les acteurs de la formation tout au long de la vie - notamment avec les prestataires d'éducation et de formation, les employeurs et les salariés, les autorités locales, les syndicats, les organismes de développement, les conseils et agences de financement et de répartition des ressources - et de les aider à toucher un public plus large. Le plan définit des groupes cibles prioritaires - adultes ayant un niveau faible de compétence de base; salariés des petites entreprises; salariés dans les secteurs de la distribution, de la sous-traitance automobile, de l'environnement et du multimédia; individus et entreprises ayant besoin d'améliorer leurs compétences dans le domaine des technologies de l'information. Ufi aura un site web et un service d'aide en ligne par téléphone pour l'information, avec des bases de données répondant aux besoins des apprenants et des prestataires de formation. Un réseau de centres d'apprentissage sera mis en place pour apporter un soutien aux apprenants participant au projet Ufi.



# Membres du réseau documentaire du CEDEFOP

## CEDEFOP

Centre européen pour le développement de la formation professionnelle  
P.O. Box 22427  
GR-55102 THESSALONIKI  
Tél. (30-31) 49 01 11 Général  
Tél. (30-31) 49 00 79 Secrétariat  
Fax (30-31) 49 01 74 Secrétariat  
Marc Willem  
Chef du service bibliothèque et documentation  
E-mail: mwi@cedefop.gr  
Secrétariat  
E-mail: doc\_net@cedefop.gr  
adresse Web:  
<http://www.cedefop.gr>  
adresse Web:  
<http://www.trainingvillage.gr>

## CEDEFOP

Centre européen pour le développement de la formation professionnelle  
20 avenue d'Auderghem  
B-1040 BRUXELLES  
Tél. (32-2) 230 19 78  
Fax (32-2) 230 58 24  
J. Michael Adams  
Directeur  
E-mail: jma@cedefop.be  
Marieke Zwanink  
E-mail: mz@cedefop.be  
Marise Alberts  
E-mail: mrs@cedefop.be  
adresse Web:  
<http://www.cedefop.gr>  
adresse Web:  
<http://www.trainingvillage.gr>

## FOREM/CIDOC

Office communautaire et régional de la formation professionnelle et de l'emploi  
Centre intercommunautaire de documentation pour la formation professionnelle  
Boulevard Tirou 104  
B-6000 CHARLEROI  
Tél. (32-71) 20 61 73 S. Dieu  
Tél. (32-71) 20 61 74 F. Denis  
Fax (32-71) 20 61 98  
Sigrid Dieu Chef de Projets  
E-mail: sigrid.dieu@forem.be  
Fabienne Denis Secrétaire Assistante  
E-mail: fabienne.denis@forem.be  
adresse Web: <http://www.forem.be>

## VDAB/ICODOC

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

## DEL

Danmarks Erhvervs- og Uddannelsesministeriet  
Laereruddannelse  
The National Institute for Educational Training of Vocational Teachers  
Rigsgade 13  
DK-1316 KOBENHAVN K  
Tél. (45-33) 14 41 14 Ext. 317  
P. Cort  
Tél. (45-33) 14 41 14 Ext. 301  
M. Heins  
Fax (45-33) 14 19 15  
Fax (45-33) 14 42 14  
Pia Cort Research Assistant  
E-mail: pia.cort@delud.dk  
Merete Heins Librarian  
E-mail: merete.heins@delud.dk  
adresse Web: <http://www.delud.dk>

## BIBB

Bundesinstitut für Berufsbildung  
Referat K4  
Fehrbelliner Platz 3  
D-10707 BERLIN  
Tél. (49-30) 86 43 22 30  
B. Christopher  
Tél. (49-30) 86 43 24 45  
Steffi Bliedung  
Fax (49-30) 86 43 26 07  
Bernd Christopher  
E-mail: christopher@bibb.de  
Steffi Bliedung  
E-mail: bliedung@bibb.de  
adresse Web: <http://www.bibb.de>

## OEEK

Organisation for Vocational Education and Training  
1 Ilioupoleos Street  
GR-17236 ATHENS  
Tél. (30-1) 976 44 64 Général  
Tél. (30-1) 979 33 47 H. Barkaba  
Fax (30-1) 976 44 64 Général  
Fax (30-1) 973 15 93 H. Barkaba  
Loukas Zahilas Directeur  
E-mail: zalouk@hol.gr  
Hermioni Barkaba  
Chef de la documentation  
adresse Web:  
<http://www.forthnet.gr/oEEK/>

## INEM

Instituto Nacional de Empleo  
Ministerio de Trabajo y Seguridad Social  
Condesa de Venadito 9  
E-28027 MADRID  
Tél. (34-91) 585 95 82 Général  
Tél. (34-91) 585 95 80  
M. Luz de las Cuevas Torresano  
Fax (34-91) 377 58 81  
Fax (34-91) 377 58 87  
Bernardo Diez Rodriguez  
Deputy Director General of Technical Services  
Maria Luz de las Cuevas Torresano  
Information/Documentation  
E-mail: mluz.cuevas@inem.es  
adresse Web: <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  
Tél. (33-1) 41 25 22 22  
Fax (33-1) 47 73 74 20  
Patrick Kessel  
Directeur  
E-mail: kessel@centre-info.fr  
Danièle Joulieu  
Chef de la documentation  
E-mail: cidoc@centre-info.fr  
Stéphane Héroult  
Département documentation  
E-mail: cidoc@centre-info.fr  
adresse Web:  
<http://www.centre-info.fr>

## FAS

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

## ISFOL

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

## Chambre des métiers du Grand-Duché de Luxembourg

2 Circuit de la Foire Internationale  
P.O. Box 1604 (Kirchberg)  
L-1016 LUXEMBOURG  
Tél. (352) 426 76 71  
Fax (352) 42 67 87

## CINOP

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



**abf-Austria**

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

**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  
Tél. (351-1) 844 12 18  
O. Lopes dos Santos  
Tél. (351-1) 844 12 19 F. Hora  
Fax (351-1) 840 61 71  
Odete Lopes dos Santos  
Directeur  
E-mail:  
odete.santos@deppmts.gov.pt  
Fátima Hora  
Département documentation  
E-mail: fatima.hora@deppmts.gov.pt  
adresse Web:  
<http://www.deppmts.gov.pt>

**NBE**

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

**SEP**

Svenska EU Programkontoret  
Utbildning och kompetensutveckling  
The Swedish EU Programme Office  
for Education, Training and  
Competence Development  
Box 7785  
S-10396 STOCKHOLM  
Tél. (46-8) 453 72 00  
Fax (46-8) 453 72 01  
Fredrik Gunnarsson  
E-mail: fredrik.gunnarsson@eupro.se  
Gunilla Spens (NIWL)  
E-mail: gunilla.spens@niwl.se  
adresse Web: <http://www.eupro.se>  
adresse Web: <http://www.niwl.se>

**IPD**

Institute of Personnel and  
Development  
IPD House  
35 Camp Road  
LONDON  
SW19 4UX  
United Kingdom  
Tél. (44-181) 971 90 00 J. Schramm  
Fax (44-181) 263 33 33 Général  
Fax (44-181) 263 34 00 Library  
Jennifer Schramm  
E-mail: j.schramm@ipd.co.uk  
Cathy Doyle  
Librarian  
E-mail: c.doyle@ipd.co.uk  
adresse Web: <http://www.ipd.co.uk/login/splashscreen.asp>

**NCU**

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

**Organisations associées****EC**

Commission européenne  
DGXXII  
Direction générale XXII  
Éducation, formation et jeunesse  
Rue de la Loi 200 (B7, 04/67)  
B-1049 BRUXELLES  
Tél. (32-2) 295 75 62 E. Spachis  
Tél. (32-2) 295 59 81 D. Marchalant  
Fax (32-2) 295 57 23  
E. Spachis  
Fax (32-2) 296 42 59  
D. Marchalant  
Eleni Spachis  
E-mail: eleni.spachis@dg22.cec.be  
Dominique Marchalant  
E-mail:  
dominique.marchalant@dg22.cec.be  
adresse Web: <http://europa.eu.int/en/comm/dg22/dg22.html>

**EURYDICE**

Le réseau d'information sur l'éduca-  
tion en Europe  
15 rue d'Arlon  
B-1050 BRUXELLES  
Tél. (32-2) 238 30 11  
Fax (32-2) 230 65 62  
Patricia Wastiau-Schlüter  
Directeur  
E-mail: eurydice.uee@euronet.be  
adresse Web: <http://www.eurydice.org>

**ETF**

European Training Foundation  
Villa Gualino  
Viale Settimio Severo 65  
I-10133 TORINO  
Tél. (39-011) 630 22 22  
Fax (39-011) 630 22 00  
Denise Loughran  
Librarian  
E-mail: dlo@etf.it  
adresse Web: <http://www.etf.eu.int/etfweb.nsf/>

**BIT**

Bureau International du Travail  
4 Route des Morillons  
CH-1211 GENEVE 22  
Tél. (41-22) 799 69 55  
Fax (41-22) 799 76 50  
Pierrette Dunand  
Employment & Training Department  
Documentalist  
E-mail: dunandp@ilo.org  
adresse Web: <http://www.ilo.org>

**OIT**

Centre international de formation  
de L'OIT  
125 Corso Unità d'Italia  
I-10127 TORINO  
Tél. (39-011) 693 65 10  
Fax (39-011) 693 63 51  
Ms. Krouch  
Documentation  
E-mail: krouch@itcilo.it  
adresse Web: <http://www.itcilo.org>

**CINTERFOR/OIT**

Centro Interamericano de  
Investigación y Documentación so-  
bre Formación Profesional  
Avenida Uruguay 1238  
Casilla de correo 1761  
11000 MONTEVIDEO  
URUGUAY  
Tél. (598-2) 92 05 57  
Tél. (598-2) 92 00 63  
Fax (598-2) 92 13 05  
Pedro Daniel Weinberg  
Director  
E-mail: dirmvd@cinterfor.org.uy  
Martha Piaggio  
Head of Documentation  
E-mail: dirmvd@cinterfor.org.uy  
adresse Web: <http://www.cinterfor.org.uy>

**DfEE**

Department for Education and  
Employment  
Room E3  
Moorfoot  
SHEFFIELD  
S1 4PQ  
United Kingdom  
Tél. (44-114) 259 33 39  
Fax (44-114) 259 35 64  
Julia Reid Librarian  
E-mail: library.dfee.mf@gtnet.gov.uk  
adresse Web: <http://www.open.gov.uk/index/.dfee/dfeehome.htm>

**FVET**

Foundation for Vocational Education  
and Training Reform  
Liivalaia 2  
EE-10118 TALLINN  
Tél. (372) 631 44 20  
Fax (372) 631 44 21  
Lea Orro  
Managing Director  
E-mail: lea@vetpmu.online.ee  
Tiina Enok  
E-mail: tiina@vetpmu.online.ee  
adresse Web: <http://www.kutseharidus.ee/>



**Derniers  
numéros  
en français**



## N° 15/98 L'assurance qualité dans la formation et l'enseignement professionnels

### Évaluer les évaluations

- Régulation de la qualité de la formation professionnelle par les pouvoirs publics en Allemagne, en France et en Angleterre (Richard Koch, Jochen Reuling)
- L'évaluation de la qualité dans les programmes de formation professionnelle (Erwin Seyfried)
- Application des normes ISO 9000 dans l'enseignement et la formation (Wouter van den Berghe)

### Garantir la qualité de la formation sur le lieu de travail

- La formation continue interne dans les entreprises d'Europe: tendances (Thomas Stahl)
- L'autoévaluation, voie royale de l'assurance qualité dans la formation continue? (Thomas Stahl)

### Études de cas

- Système d'accréditation des organismes de formation - Origine, objectifs et méthodologie du système d'accréditation (Carlos Capela)
- L'assurance qualité en matière de formation professionnelle continue pour les petites et moyennes entreprises de l'artisanat allemand - illustrée par les travaux du ZWH (Office central de formation continue de l'artisanat) dans le domaine de la formation (Klaus Jenewein, Beate Kramer)
- Création d'un système externe d'assurance qualité pour l'enseignement supérieur - l'exemple de la Pologne (Maria Wójcicka)



## N° 16/99

### Prévoir les besoins et développer les compétences dans les entreprises

- Quelques règles pour la définition des besoins en qualifications des entreprises (Karin Büchter)
- La création d'organisations apprenantes. De la théorie à la pratique - l'enseignement des entreprises européennes (Barry Nyhan)

### La mobilité, processus d'apprentissage

- La mobilité en tant que processus d'apprentissage (Søren Kristensen)
- Enseignement des langues étrangères, formation professionnelle et compétitivité (Jacob Kornbeck)

### Une approche nordique du problème de l'abandon scolaire

- Ramener à l'école et dans le monde du travail les personnes en situation d'abandon scolaire - l'Université populaire nordique (Staffan Laestadius, Ingrid Hallman)

### Suréducation et sous-éducation

- Suréducation et sous-éducation dans une perspective de formation professionnelle (Joop Hartog)

### Débat - Diplômes et marché du travail

- Diplômes et marché du travail: résultats et questions (Louis Mallet)
- Changements dans la demande de compétences (Christoph F. Buechtemann)
- Diplômes ou compétences? (Hilary Steedman)
- Diplômes, signaux sur le marché de l'emploi et affectation des compétences (Gunnar Eliasson)



## 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)

**Systemes**

- 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)



— — — — —  
 ✂  
 Prière de découper ou de recopier le bon de commande, de le glisser dans l'enveloppe à fenêtre et de l'envoyer au CEDEFOP

- Veuillez m'envoyer un exemplaire de démonstration gratuit
- Je souhaite lire européen et m'abonne à la Revue européenne "Formation professionnelle" pour un an. (3 numéros, EUR 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](mailto:sb@cedefop.gr).

La revue Formation professionnelle paraît trois fois par an en 4 langues (DE, EN, ES, FR). L'abonnement comprend tous les numéros de la revue Formation professionnelle qui paraissent au cours de l'année, s'il n'est pas résilié avant le 30 novembre.

La revue Formation professionnelle vous sera expédiée par l'Office des publications de l'UE à Luxembourg et la facture par votre bureau distributeur de l'UE. Le prix de l'abonnement ne contient pas la TVA. Ne payez qu'après réception de la facture!

Abonnement annuel (hors TVA): EUR 15  
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](mailto:info@cedefop.gr) Page d'accueil: [www.cedefop.gr](http://www.cedefop.gr) Site interactif: [www.trainingvillage.gr](http://www.trainingvillage.gr)