

CEDEFOP

N° 10 janvier – avril 1997/I

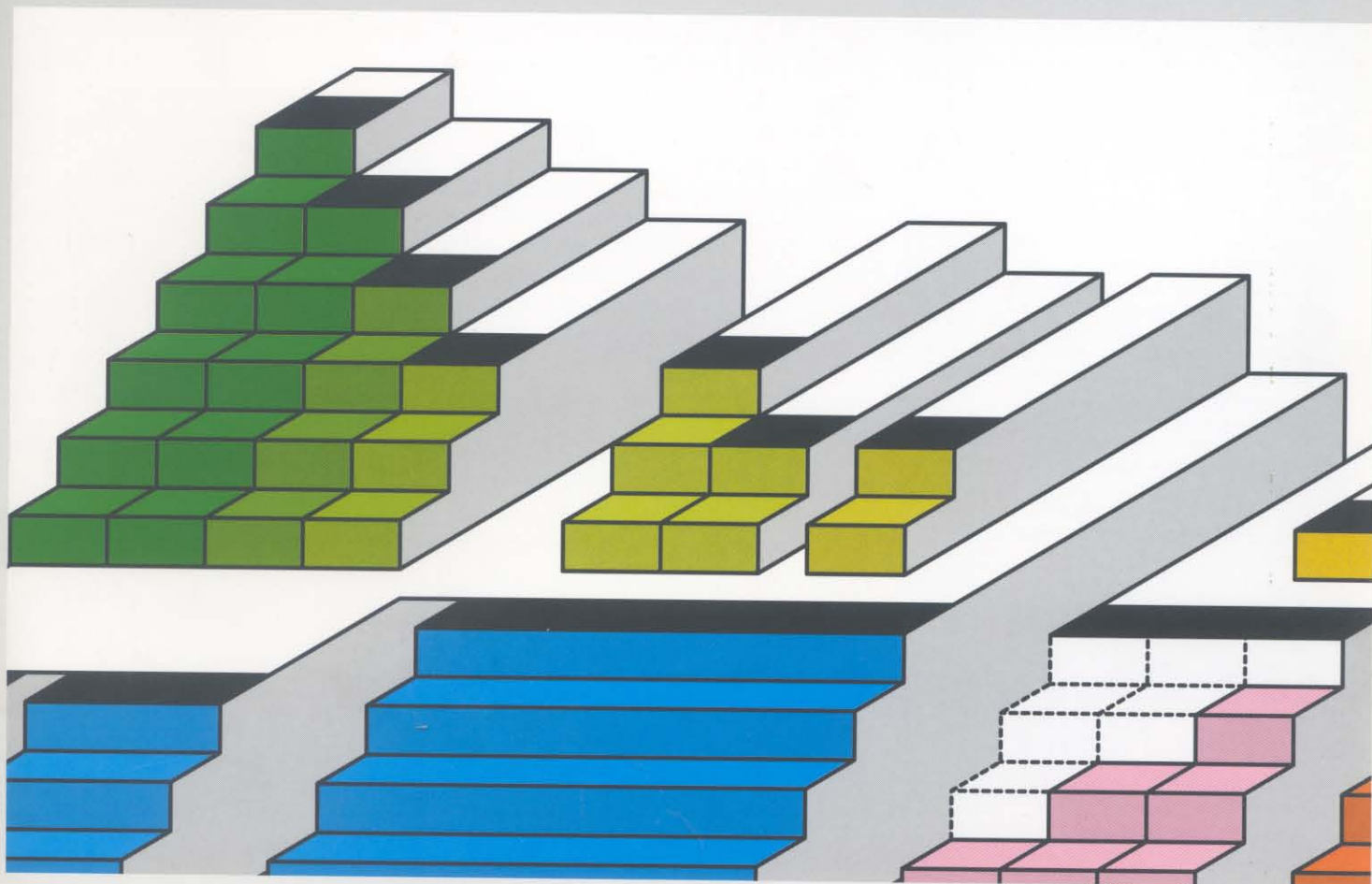
ISSN 0378-5092

FORMATION PROFESSIONNELLE

REVUE EUROPÉENNE



Enseignement supérieur





Enseignement supérieur et formation professionnelle en Europe

Pourquoi, nos lecteurs pourront se le demander, une revue qui s'intitule « Formation professionnelle » s'intéresse-t-elle à l'enseignement supérieur et aux universitaires ? N'est-ce pas là braconner dans une chasse gardée ? L'enseignement supérieur a-t-il quoi que ce soit à voir avec la formation professionnelle ? La première réponse qui vient à l'esprit est tout simplement empirique : de plus en plus, l'opinion publique, les décideurs politiques et les candidats à l'éducation traitent dans de nombreux pays les universités comme des établissements de formation préparant à des professions aux activités, aux perspectives salariales et aux chances d'épanouissement relativement claires. Une autre possibilité serait de concevoir simplement les établissements d'enseignement supérieur comme des voies de garage pour les jeunes sans emploi. L'idée que l'enseignement supérieur devrait poursuivre l'idéal d'une « *éducation libérale* », « *for life and work* », attachée à la « *akademische Freiheit* », ou toute autre formule analogue exprimée par les langues européennes, une telle idée paraît aujourd'hui singulière et surannée. Peut-on encore souscrire en Europe à cette conception, hormis si elle est proposée sous une forme élitaine et hautement sélective ?

D'une certaine manière, oui, bien sûr, mais ne nous facilitons pas trop les choses. On peut bien le concéder : la période historique pendant laquelle le principe d'un enseignement supérieur relativement affranchi des contingences utilitaires a bénéficié de la considération générale et a largement été réalisé dans les faits, cette période a été très courte : elle va, selon l'endroit et la discipline, tout au plus de la création de l'Université réformée de Berlin jusqu'à l'expansion universitaire massive dans toute l'Europe, c'est-à-dire

à peu près de 1820 à 1970. Auparavant, les établissements d'enseignement supérieur étaient sans le moindre doute des lieux de formation professionnelle. Ils formaient des prêtres, des administrateurs, des juristes, quelques médecins et plus tard des techniciens pour le service public. Les universités dispensaient la formation professionnelle à ceux dont on exigeait en premier lieu de savoir penser, parler et écrire correctement et habilement. Les formations professionnelles d'un autre type s'obtenaient par l'apprentissage pratique, dispensé soit dans la famille, soit dans un cadre formel (corporations). Ces universités du Moyen Age étaient assez sobres, et la place qu'elles occupaient ne les différençait guère de la formation pratique. A l'inverse de nos conceptions actuelles, un établissement d'enseignement supérieur ne s'appelait pas « *universitas* » parce qu'il traitait de la totalité du savoir humain, mais parce qu'il accueillait des étudiants de différentes nations. Un fait d'une déconcertante banalité, mais pratiquement inconnu aujourd'hui : l'*université* résultait de la réunion dans un établissement des différentes *nations* selon lesquelles les étudiants étaient organisés.

Les universités du Moyen Age ressemblaient à un autre titre assez à celles d'aujourd'hui, même si elles n'étaient fréquentées que par un fragment minime de la population : elles dispensaient une formation axée sur des objectifs professionnels et fortement structurée, les autorités restreignaient la liberté de l'enseignement, et les étudiants faisaient preuve d'une assez grande mobilité internationale. S'ils ne bénéficiaient pas encore d'un programme ERASMUS, ils parcouraient souvent des centaines de kilomètres pour se rendre sur le lieu de leurs études, un peu comme les compagnons de l'artisanat ou



les mercenaires des armées pour rejoindre leur lieu de travail. Et dans les universités, les étudiants rebelles se livraient entre eux ou avec les autorités locales à des affrontements dont la description fait pâlir de jalousie les soixante-huitards les plus endurcis. Il suffit pour le constater de consulter les sources historiques sur les conflits entre *town* et *gown* à Oxford, la très vénérable. Et il y avait des « étudiants ratés », des étudiants qui faisaient en réalité autre chose, qui se retrouvaient sans emploi ou qui n'atteignaient pas leur objectif professionnel, tout comme aujourd'hui.

L'allemand distingue entre *Bildung* et *Ausbildung*, l'anglais entre *education* et *training*, le français entre *éducation* et *formation*. Il n'est sans doute de langue européenne qui ne distingue entre ces deux modes : former à des savoirs et aptitudes axés sur des objectifs spécifiques et bien appréhendés, ou développer des qualifications visant des objectifs au départ inconnus, changeants, divers ou cachés. On appelle le premier mode « formation », le second « éducation ». Et nous considérons que l'éducation est dispensée plutôt dans les universités, et la formation dans la pratique, dans l'apprentissage ou dans des établissements d'enseignement professionnel. Cependant, nous sommes aujourd'hui suffisamment affranchis de préjugés pour reconnaître à tout processus éducatif un caractère formateur, et surtout à tout processus formateur un caractère éducatif. Comment pourrait-on sinon expliquer que la formation des capitaines au long cours s'effectue dans des grandes écoles, mais celle des capitaines des lignes aériennes dans l'armée de l'air ou une école de pilotage ? Et même l'éducation qui se veut purement théorique est aussi une formation aux activités relativement autonomes de recherche appliquée ou fondamentale.

Dans tous les pays de l'UE, on constate que dans l'apprentissage professionnel et dans les écoles professionnelles, quelle que soit leur désignation dans le pays en question, l'éducation s'est vu attribuer de plus en plus d'importance. C'est donc que l'on estime que la valeur professionnelle et sociale d'une formation dépend toujours davantage du rôle accordé à une base générale de savoirs et d'aptitudes, de qualifications clés, ou tout autre nom

qu'on lui donne. Ce point de vue est motivé par les perspectives changeantes et de plus en plus incalculables d'utilisation de qualifications spécialisées et par le caractère sans cesse plus symbolique et abstrait de notre univers professionnel. Un nombre croissant d'activités a pour élément essentiel la manipulation de symboles sur un mode plus ou moins technique. Tout ceci signifie davantage de « théorie », mais aussi davantage d'apprentissage sur le tas à partir de l'exemple pratique plutôt que dans toutes les situations pratiques imaginables. Et cela relève de l'éducation, pas seulement de la formation.

Mais d'un autre côté, on constate aussi que l'idéal correspondant, historiquement concis, d'une pure éducation académique change ou, si l'on veut, s'édulcore du fait de la considérable extension de l'accès à un nombre croissant d'établissements d'enseignement supérieur. L'expansion universitaire a son origine dans la revendication : l'éducation est un droit du citoyen. Elle s'achève par une autre revendication : celle de souligner la valeur formatrice de l'éducation universitaire pour que l'on soit relativement assuré de pouvoir la mettre à profit. Ces conséquences ne pouvaient que résulter de la relative banalisation de l'éducation universitaire qui a accompagné son expansion.

Ainsi, formation professionnelle et éducation universitaire, à partir de positions initiales différenciées au cours du siècle dernier, se rapprochent progressivement et inéluctablement : sur le plan institutionnel, quant à leurs contenus, selon les attentes auxquelles elles doivent répondre. Cette revue est donc fondée à examiner les établissements d'enseignement supérieur en tant que lieux de formation. Il ne s'agit pas de contester l'objectif éducatif général des universités. Mais elles doivent partager davantage avec le système de formation professionnelle la légitimité qu'elles tirent de la valeur de l'éducation, et elles renforcent manifestement tant leur légitimité que leur efficacité lorsqu'elles se considèrent comme partie intégrante de la formation professionnelle. Il est intéressant de constater que, comme le montre l'article de List, les perspectives d'emploi des diplômés de l'enseignement supérieur restent dans différents pays meilleures que celles d'autres



candidats à des emplois. Cet aspect est présenté et analysé par Verdier de façon encore plus détaillée pour la France. De toute évidence, il existe un certain phénomène de concurrence et d'éviction « par le haut ». Ceux qui ont un meilleur niveau éducatif évincent les autres, et ils le font avec d'autant plus d'efficacité que la filière éducative suivie est plus finalisée, c'est-à-dire qu'elle accentue la formation axée sur des objectifs bien définis. Or,

c'est là exactement la tendance à la fusion de l'éducation et de la formation que nous décrivons ici. Elle favorise en principe l'éducation, mais on constate des disparités croissantes selon que les filières d'études et systèmes de formation sont davantage ou moins axés sur des activités professionnelles circonscrites.

Arndt Sorge

Au revoir à Fernanda

Après quatre ans, Fernanda Oliveira Reis a quitté son poste de Rédactrice en chef de la Revue européenne "Formation professionnelle", pour assumer d'autres tâches auprès de la Commission européenne. La période pendant laquelle Fernanda a rempli les fonctions de Rédactrice de la Revue a été marquée par l'introduction de certains changements majeurs dans son style, son contenu et sa présentation, rendus possibles grâce aux efforts inlassables qu'elle y a consacrés et à son engagement pour y réussir. Tous ceux qui ont participé, ou qui participent, à la production de la Revue souhaitent lui adresser leurs remerciements pour sa contribution à son développement et leurs vœux de succès dans sa future carrière.





Enseignement supérieur

Des nécessités croissantes

Perspectives d'emploi des diplômés de l'enseignement supérieur en Europe 7

Juliane List

Même si le pourcentage de la population active mobile en Europe ne doit guère se modifier à l'avenir, la question de la mobilité professionnelle et régionale revêt précisément une importance croissante pour les diplômés de l'enseignement supérieur.

En France, les diplômés de l'enseignement supérieur rentrent dans le rang ? 17

Eric Verdier

Il existe en France un décalage net entre l'accroissement des flux de sortie de l'enseignement supérieur et les capacités d'absorption du marché du travail.

Formation au management international et compétences en matière de leadership : une perspective européenne 28

Gunnar Eliasson

Est-il souhaitable, en Europe, d'adopter une conception normalisée de l'enseignement du management ? S'il existe un domaine dans lequel la variété est synonyme de qualité, c'est bien celui-ci.

Quel financement pour l'avenir ?

Etudes supérieures : qui devrait payer ? 39

Gareth L. Williams

Il n'y a aucune raison pour que l'Etat soit la source unique ou même principale de financement, mais il doit faire en sorte que chacun dispose de possibilités raisonnables de suivre des études supérieures correspondant à ses besoins.

La dimension européenne

La coopération communautaire dans l'enseignement et la formation supérieurs : nouveaux défis et progrès récents 49

Irving V. Mitchell

En quelque dix ans, la coopération à travers la Communauté européenne dans le domaine de l'enseignement et de la formation supérieurs s'est diversifiée en réponse à de nouveaux défis.

L'Union européenne et l'enseignement supérieur néerlandais : Droit et politique 63

Roel van de Ven

Après « Maastricht », l'orientation prise par la coopération en matière d'éducation n'est pas devenue plus lisible, mais laisse toujours la porte ouverte à des « surprises ».



La mobilité des étudiants au sein de l'Union européenne 68

Heleen André de la Porte

Parce qu'elle favorise l'intégration, la mobilité des étudiants sert les intérêts de l'unification européenne.

A lire

Choix de lectures 74



Perspectives d'emploi des diplômés de l'enseignement supérieur en Europe

Les diplômés de l'enseignement supérieur et le marché du travail

Dès les années 80, une tendance se fit jour dans les pays industriels occidentaux : les diplômés de l'enseignement supérieur¹ ne pouvaient plus s'attendre à trouver automatiquement un emploi correspondant à la filière d'études choisie. Pour certaines disciplines toutefois, notamment dans le domaine scientifique ou technique, la situation sur le marché du travail se présentait mieux que pour les diplômés de sciences humaines et sociales (OCDE, 1987). Au milieu des années 90, ce sont en général les diplômés de sciences économiques qui ont le moins de difficultés à trouver un emploi. Seuls les ingénieurs ont, à quelques exceptions près, aussi peu de problèmes dans ce domaine. Les diplômés de sciences humaines et sociales semblent en revanche confrontés à des problèmes d'emploi bien plus marqués, la situation variant toutefois fortement surtout pour les enseignants et les pédagogues.

En France, les études pratiques du deuxième cycle des universités et les filières courtes des Instituts universitaires de technologie (IUT) offrent de bonnes perspectives professionnelles. L'accès à la profession n'est aussi aisé que pour les diplômés des Grandes écoles. Les diplômés de sciences humaines et sociales trouvent quant à eux des conditions généralement défavorables lors de la recherche d'un emploi, tout au moins lorsqu'ils ont suivi leurs études uniquement à l'université.

En Grande-Bretagne, la formation professionnelle consécutive au premier diplôme

universitaire est assurée par une série d'associations et d'organismes professionnels. De ce fait, l'accès à la profession est sans problème pour les médecins, les dentistes, les vétérinaires, les agriculteurs et les architectes. Les biologistes, les physiciens et les sociologues doivent en revanche s'attendre à voir leur recherche d'emploi se heurter à des difficultés plus importantes. C'est ainsi une proportion importante de diplômés de ces filières qui poursuivent leurs études jusqu'à la maîtrise pour échapper au chômage menaçant et pour améliorer leurs chances de trouver un emploi permanent (UFC, 1994).

En Italie, la situation professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur semble s'être dégradée au cours des années 90. Des études sur leur absorption par le marché du travail avaient dès 1989 souligné que la situation était problématique dans la quasi-totalité des disciplines. Les seules exceptions concernaient à l'époque les ingénieurs et les économistes, qui étaient relativement moins souvent au chômage que leurs homologues des autres disciplines. Depuis, le passage des études à la profession est devenu pour eux aussi un problème. La situation s'est encore aggravée du fait des diplômés des filières courtes introduites récemment, qui se disputent avec les diplômés des universités les quelques places de formation appropriées².

Parmi les diplômés du supérieur qui, en Autriche, étaient inscrits au chômage en mars 1994 auprès des agences pour l'emploi, la plupart venaient des filières de sciences humaines et de la nature. Ces disciplines représentent 35 % des diplômés de l'enseignement supérieur inscrits au chômage, soit près du double des sciences sociales et économiques. Les



Juliane List

*Institut de l'économie allemande (Cologne),
Département Politique
éducative internationale*

D'une façon générale, les diplômés de l'enseignement supérieur ont de meilleures perspectives d'emploi que les titulaires d'autres diplômes ou les candidats sans formation. Leurs taux de chômage sont d'ordinaire nettement inférieurs aux taux globaux de chômage. Et pourtant, ils sont nombreux à se trouver après leur examen confrontés à des problèmes analogues lors de leur insertion professionnelle. Les diplômés de sciences économiques, les ingénieurs et, dans une certaine mesure, les diplômés de sciences de la nature sont logés à meilleure enseigne que les diplômés de sciences humaines et sociales. Toutefois, les contrats de travail à durée déterminée ont partout tendance à représenter de plus en plus souvent la première possibilité d'insertion professionnelle.

1) Le terme de « diplômé de l'enseignement supérieur » est interprété différemment dans les divers pays d'Europe. Dans cet article, nous l'utilisons au sens qui lui est donné par la classification des niveaux de formation de l'OCDE : personnes ayant accompli les niveaux ISCED 6 et 7, c'est-à-dire titulaires d'un premier diplôme universitaire ou d'un titre équivalent.

2) On trouvera des observations sur le marché du travail des diplômés de l'enseignement supérieur en Italie dans List, 1996, Moscati/Pugliese, 1996.



« L'accès à la profession se présente (...) de manière analogue dans toute l'Europe. L'obtention immédiate d'un emploi permanent est devenue plus rare, par rapport aux contrats de travail à durée déterminée et aux emplois à temps partiel. Parmi les diplômés de l'enseignement supérieur, les femmes ont d'une façon générale davantage de problèmes que les hommes pour opérer leur insertion dans la vie professionnelle. »

« Les diplômés de l'enseignement supérieur continuent d'avoir de meilleures perspectives d'emploi que les titulaires d'autres diplômes ou les candidats sans formation. »

vétérinaires, les pharmaciens, les traducteurs et interprètes et les théologiens ne rencontrent guère de difficultés sur le marché du travail. Ils représentent, parmi les diplômés du supérieur inscrits au chômage, une proportion inférieure à 2 % (BMWV 1994, tableau 2.3.7). Les motifs du chômage important qui frappe certaines filières résident dans l'épuisement des capacités d'absorption de certains secteurs professionnels (par exemple, la fonction publique), mais aussi dans la disparité entre les filières de formation les plus demandées sur le marché du travail et les filières d'études les plus souvent choisies, qui relèvent surtout des sciences humaines.

En Allemagne aussi, la récession a laissé des traces profondes sur le marché du travail des diplômés de l'enseignement supérieur. Cette situation difficile frappe au même titre la quasi-totalité des disciplines. Ce sont les futurs médecins, pharmaciens, architectes et ingénieurs du bâtiment qui sont le moins touchés. La situation est particulièrement dramatique dans les nouveaux *Länder*. La mutation structurelle de l'économie allemande, qui va dans le sens d'une société de services et d'une économie orientée sur la recherche et le développement, continuera à se répercuter à l'avenir sur les perspectives d'emploi des diplômés de l'enseignement supérieur. C'est moins la possession de connaissances hautement spécialisées que l'aptitude à les acquérir rapidement en cas de besoin, à adopter des modes de réflexion stratégiques et à résoudre les problèmes qui caractérisera de manière décisive, et pas seulement en Allemagne, les qualifications futures des diplômés de l'enseignement supérieur.

L'accès à la profession se présente pour le reste de manière analogue dans toute l'Europe. L'obtention immédiate d'un emploi permanent est devenue plus rare, par rapport aux contrats de travail à durée déterminée et aux emplois à temps partiel. Parmi les diplômés de l'enseignement supérieur, les femmes ont d'une façon générale davantage de problèmes que les hommes pour opérer leur insertion dans la vie professionnelle. La raison en est pour une bonne part que les femmes choisissent souvent des filières d'études aux perspectives d'emploi plutôt médiocres. Elles continuent de n'être que

faiblement représentées dans les études d'ingénieur et techniques ou les sciences exactes, tandis qu'on les trouve très souvent dans les sciences humaines et sociales et dans la formation des enseignants. Parallèlement aux taux de chômage, la situation de l'emploi elle-même, le type de contrat de travail (à durée déterminée ou indéterminée) présentent des différences selon le sexe. Les femmes travaillent plus souvent sur la base de contrats à durée déterminée, sans toutefois que les données disponibles permettent de dire si ce type de travail est délibérément choisi pour des raisons privées (revenu d'appoint de l'épouse, éducation des enfants, soins à des parents).

L'absorption des diplômés de l'enseignement supérieur par les différents secteurs présente également une répartition semblable dans tous les pays. Ce sont surtout les établissements de services, le commerce et l'industrie, de même que la fonction publique, qui accueillent une grande partie des diplômés, les études pratiques et les disciplines axées sur la mise en application des connaissances offrant en tendance de meilleures perspectives d'emploi que la formation universitaire traditionnelle.

Les diplômés de l'enseignement supérieur continuent d'avoir de meilleures perspectives d'emploi que les titulaires d'autres diplômes ou les candidats sans formation. Dans presque tous les pays de l'OCDE, les taux de chômage des diplômés du supérieur étaient en 1992 nettement inférieurs aux taux globaux de chômage (tableau 1). Cet avantage est constant pour le groupe d'âge des 25 à 64 ans, de même, avec quelques exceptions seulement, que pour celui des 25 à 34 ans. Mais la comparaison des différents groupes d'âge montre aussi que l'insertion professionnelle est plus particulièrement difficile pour les jeunes diplômés. L'écart entre leur taux de chômage et les taux globaux est souvent moins important que chez le groupe témoin des 25 à 64 ans. Dans tous les pays, la situation des diplômés de l'enseignement supérieur³ sur le marché du travail s'améliore lorsqu'on avance en âge et en expérience professionnelle.

Une comparaison détaillée de l'insertion professionnelle des diplômés du supérieur issus de trois systèmes éducatifs euro-

3) Niveau minimum de qualification : premier diplôme universitaire ou équivalent.



péens, que l'on peut considérer comme des prototypes en raison des différences qu'ils représentent, permet de dégager des problèmes communs, mais aussi de sensibiliser à d'autres perspectives de solution.

Le marché du travail des diplômés de l'enseignement supérieur en France

En 1992, ce sont au total 827.400 jeunes qui ont quitté en France le système éducatif. Un tiers d'entre eux avaient un diplôme de l'enseignement supérieur (MEN, 1994 a, p. 207). Alors que les diplômés sont différenciés et que la formation s'oriente de plus en plus sur la profession, les diplômés des établissements d'enseignement supérieur ont du mal à s'imposer sur le marché du travail. Les études dans une université ou une école supérieure n'en améliorent pas moins sensiblement les perspectives d'emploi. Les débutants sans diplôme qualifiant sont plus souvent frappés par le chômage que les mieux qualifiés, les femmes généralement plus que les hommes. C'est ainsi qu'en 1993, il y avait une différence de 14,2 points entre les taux de chômage des diplômés de l'enseignement supérieur et ceux des autres travailleurs du groupe d'âge des 15 à 24 ans (MEN, 1994 b, p. 29). Cela ne peut cependant faire perdre de vue qu'un chômeur de moins de 25 ans sur dix est maintenant titulaire d'un diplôme supérieur.

Le succès dans la recherche d'un premier emploi est de plus en plus tributaire de la filière d'études suivie. Plus la formation supérieure est pratique, plus l'insertion professionnelle est en général rapide. Les filières courtes techniques, les diplômes supérieurs pratiques du deuxième cycle supérieur ou les DEA (Diplômes d'Etudes Approfondies) et les DESS (Diplômes d'Etudes Supérieures Spécialisées) de sciences de la nature offrent de bonnes perspectives. Mais l'insertion professionnelle semble ne pas poser de problème non plus pour les titulaires d'une licence et/ou d'une maîtrise de sciences de la nature et de mathématiques. C'est en revanche à des conditions particulièrement défavorables que se trouvent d'une façon générale confrontés les di-

Tableau 1 :

Taux de chômage global et taux de chômage des diplômés de l'enseignement supérieur par groupe d'âge dans certains pays en 1992 (en %)

Pays	Taux de chômage des actifs de 25 à 64 ans		Taux de chômage des actifs de 25 à 34 ans	
	global	diplômés	global	diplômés
Belgique	7,8	2,2	8,6	3,4
Allemagne	6,2	3,7	6,1	4,3
Danemark	10,6	4,8	13,6	7,8
Finlande	11,4	3,4	13,4	6,6
France	8,8	4,4	11,3	6,8
Grande-Bretagne	8,4	3,6	10,2	3,8
Italie	7,4	6,0	13,7	17,2
Pays-Bas	5,6	3,9	5,8	5,2
Norvège	4,6	1,8	6,8	2,8
Autriche	3,6	1,3	3,3	2,2
Portugal*	4,9	1,8	6,1	2,5
Espagne	14,7	9,9	21,1	17,5
Canada	10,0	5,2	11,9	6,5
USA	6,6	2,9	8,2	3,0
Australie	8,8	4,4	10,0	3,7
OCDE	7,6	3,8	9,6	5,9

* 1991

Source : OCDE, 1995, Tableau R21 (A et B)

plômés de sciences humaines ou sociales, de biologie et de physiologie (Le Monde de l'éducation, décembre 1992, n° 199, p. 98). Les diplômés des grandes écoles d'ingénieurs et de commerce ont davantage de chances de trouver peu après l'obtention de leur diplôme un emploi permanent. Il convient toutefois de s'attendre là aussi à une dégradation de la situation. Il n'est plus rare maintenant de voir même les diplômés des Grandes écoles menacés d'être au chômage pendant cinq à six mois avant de trouver un emploi. On observe en outre une nette tendance à la poursuite des études. 20 % de la promotion 1993 d'une école supérieure de commerce de Paris ont opté pour cette formule, qui était pratiquement exclue dans les années 80 pour les diplômés des établissements d'élite (Le Nouvel Economiste, 10 septembre 1993).

Une comparaison des revenus mensuels nets des actifs de 25 à 29 ans menée en 1993 a révélé que les jeunes ayant suivi une filière supérieure courte de deux ans

« Plus la formation supérieure est pratique, plus l'insertion professionnelle est en général rapide. »

« Le niveau du diplôme exerce une influence positive non seulement sur les perspectives d'emploi, mais aussi sur les perspectives de salaire. »



Tableau 2 :

Itinéraire des diplômés britanniques de l'enseignement supérieur après le premier diplôme universitaire par filière d'études en 1992/93 (en %)

Etudes suivies	Contrat de travail		Total	Poursuite de la formation	Divers ^{1*}	Total
	à durée indéterminée	à durée déterminée				
Médecine/Odontologie et disciplines apparentées	86,0	0,9	87,0	8,3	4,9	100
Biologie	33,7	6,9	40,5	38,8	20,7	100
Etudes vétérinaires/agricoles	55,9	4,9	60,8	20,0	19,2	100
Physique	29,2	5,5	34,7	46,1	19,2	100
Mathématiques	44,8	4,1	48,9	28,8	22,3	100
Etudes d'ingénieur/techniques	46,2	3,9	50,1	20,7	29,2	100
Architecture	55,2	5,0	60,2	16,2	23,6	100
Sciences sociales	31,8	5,1	36,9	39,7	23,5	100
Sciences économiques et finances	54,5	5,2	59,7	13,8	26,5	100
Bibliothèque et information	32,6	7,6	40,3	29,8	29,8	100
Langues	40,8	6,1	46,9	33,7	19,4	100
Sciences humaines	35,8	6,7	42,5	35,8	27,8	100
Arts	38,4	5,3	43,7	36,0	20,2	100
Pédagogie/Education	70,3	3,3	73,5	8,7	17,7	100
Filières multiples	42,0	6,2	48,2	28,9	22,9	100
Total	44,1	5,0	49,1	29,6	21,3	100

1) Diplômés ne recherchant ni un emploi ni la poursuite de leur formation, demandeurs d'emploi et étrangers quittant la Grande-Bretagne à la fin de leurs études.

Source : UFC, 1994, tableau 3 ; calculs de l'auteur

férenciée de filières pratiques courtes et longues, offre théoriquement les meilleures conditions pour la réussite de l'insertion professionnelle.

Le marché du travail des diplômés de l'enseignement supérieur en Grande-Bretagne

En 1992 la Grande-Bretagne occupait, avec 20,4 % de titulaires d'un premier diplôme universitaire parmi le groupe d'âge correspondant, une position de pointe (avec le Danemark) au niveau international. Ce pourcentage était de 13 % en Allemagne⁴, 14,5 % en France, 9,8 % en Italie et 7,9 % en Autriche (OCDE, 1994, tableau R 12).

Sur les 79.000 diplômés de l'enseignement supérieur titulaires d'un *First Degree*, 49 %

occupaient en 1992/93 un emploi - la majorité (44 %) ayant même un emploi permanent - et 30 % poursuivaient leur formation. Ce dernier choix était particulièrement fréquent chez les physiciens, les biologistes et les diplômés de sciences humaines⁵. Ce sont surtout les futurs médecins et pédagogues qui avaient de bonnes chances d'obtenir un emploi d'une durée supérieure à trois mois. Les bibliothécaires, diplômés de sciences humaines et biologistes devaient quant à eux se contenter souvent de contrats de travail à durée déterminée (tableau 2).

Dans l'ensemble, les femmes avaient davantage de succès que les hommes dans leur recherche d'un emploi. 50 % d'entre elles avaient en 1992/93 obtenu un emploi après le premier diplôme (contre 48 % chez les hommes), dont 45 % un emploi permanent (contre 43 % chez les hommes). Les femmes (31 %) étaient aussi

4) La statistique considère le premier diplôme universitaire en Allemagne de l'Ouest (comme aussi par exemple en France) comme équivalant au « Master » britannique.

5) Tandis que la Grande-Bretagne tient des statistiques globales sur l'absorption des diplômés du supérieur par le marché du travail (les données reposant sur les indications des établissements d'enseignement supérieur), on est contraint dans d'autres pays de recourir à des études isolées.



Tableau 3 :
Itinéraire des diplômés britanniques de l'enseignement supérieur par secteur économique et sexe en 1992/93 (en %)

Secteur économique	Hommes	Femmes	Total
First Degree			
Service public	21,1	28,4	24,5
Education	4,4	11,2	7,6
Commerce	34,7	33,3	34,0
Industrie	28,1	13,4	21,3
Divers	11,6	13,8	12,6
Somme	100	100	100
Diplôme de niveau supérieur			
Service public	20,1	33,0	25,3
Education	27,2	36,4	30,9
Commerce	13,2	8,8	11,5
Industrie	28,8	11,4	21,9
Divers	10,6	10,2	10,5
Somme	100	100	100
Total			
Service public	20,8	29,7	24,7
Education	11,9	18,1	14,6
Commerce	51,0	26,6	27,2
Industrie	28,4	12,9	21,5
Divers	11,3	12,8	11,9
Somme	100	100	100

Source : Universities' Statistical Records, 1994, tableaux G et N ; calculs de l'auteur.

« Les spécialistes des disciplines techniques appliquées se trouvent lors de la première recherche d'emploi dans une meilleure situation que les diplômés de sciences humaines et sociales. »

proportionnellement plus nombreuses que les hommes (28 %) à poursuivre leur formation (UFC, 1994, tableaux 1 et 2).

En 1992/93, le commerce et l'industrie ont accueilli respectivement 34 % et 21 % des titulaires d'un premier diplôme universitaire. Près d'un tiers des diplômés sont entrés dans la fonction publique, le secteur de l'enseignement n'en accueillant que 8 %. Le tableau est différent pour les titulaires d'un « Master » ou d'un autre diplôme de niveau plus élevé. 31 % d'entre eux ont été absorbés par le secteur éducatif, mais 12 % seulement par celui du commerce (tableau 3). Les différences en fonction du sexe étaient particulièrement marquées dans l'enseignement et dans l'industrie. 11,9 % des hommes seulement, mais 18,1 % des femmes, ont trouvé un emploi dans l'enseignement. La proportion est inverse dans l'industrie : 12,9 % des femmes, mais 28,4 % des hommes, travaillaient dans une entreprise industrielle.

Rien qu'en Angleterre⁶, le taux de titulaires d'un *First Degree*, considérés comme chômeurs était en 1992 de 11 % (DFE, 1994 b, tableau 10). Les diplômés du supérieur étaient, avec respectivement 9,7 % pour les titulaires d'un *First Degree* et 2,6 % pour les titulaires d'un diplôme de niveau plus élevé, moins souvent au chômage que les diplômés qui avaient fait leurs études dans l'un des anciens *Polytechnics* ou un *Higher Education College* (respectivement 14 % et 11 %). On ne peut qu'émettre des hypothèses sur les raisons de cette situation. Le niveau général de formation peut par exemple jouer un rôle. Ce sont habituellement les jeunes les mieux qualifiés (ayant passé dans un plus grand nombre de matières des examens au niveau A) qui se présentent dans les universités. Par ailleurs, les futurs employeurs semblent accorder en Grande-Bretagne moins d'importance à une formation hautement spécialisée qu'à l'apprentissage de capacités intellectuelles.

Le niveau du salaire initial est fortement tributaire non seulement du secteur choisi, mais également des caractéristiques des études, comme par exemple le niveau du diplôme et la filière d'études. On peut ainsi établir des parallèles avec la situation de la France : là aussi, un diplôme plus élevé se traduit par un avantage salarial. Les spécialistes des disciplines techniques appliquées se trouvent lors de la première recherche d'emploi dans une meilleure situation que les diplômés de sciences humaines et sociales.

Une enquête annuelle de l'Association of Graduate Recruiters (AGR, 1994) sur les salaires initiaux des diplômés du supérieur en Grande-Bretagne a fait apparaître pour l'année 1994 un salaire annuel moyen (médiane) d'environ 13.500 £. Plus du quart des nouveaux recrutés touchaient même des salaires de 17.000 £ et plus. Les salaires initiaux moyens des diplômés du supérieur étaient en 1994 identiques dans l'industrie et les services. Dans le secteur des services, le salaire initial moyen varie entre 11.000 £ dans l'hôtellerie et la restauration et 17.850 £ chez les conseillers juridiques. L'éventail est moins large dans le secteur manufacturier : de 13.000 £ dans le bâtiment à 14.770 £ dans la chimie. Il y avait de considérables différen-

6) Sans le pays de Galles et l'Ecosse, des données comparables n'étant pas disponibles pour l'ensemble de la Grande-Bretagne (Angleterre, Ecosse et pays de Galles).



ces surtout au niveau des salaires de pointe. Alors que les secteurs des services offraient jusqu'à 19.500 £, on pouvait dans les entreprises industrielles gagner au maximum 15.950 £.

Les salaires initiaux des diplômés du supérieur varient aussi en fonction du niveau du diplôme obtenu, des études suivies et du poste à occuper. Ce sont surtout les titulaires de diplômes supérieurs de niveau plus élevé, par exemple MA/MSc ou PhD, qui bénéficient d'avantages salariaux. Les entreprises interrogées paient en moyenne 2.189 £ de plus aux titulaires d'un doctorat. Le titulaire d'un Master touche en moyenne 501 £ de plus. La différence peut, en fonction des études suivies, atteindre 300 £ par an.

Mis à part le niveau salarial globalement moins élevé en Grande-Bretagne, la situation des nouveaux arrivants sur le marché du travail est analogue à celle de l'Allemagne. Les avantages d'un diplôme d'enseignement supérieur sont comparables dans les deux pays.

Il est difficile, eu égard aux nouvelles réformes visant à renforcer la concurrence et le rôle du marché, de porter un jugement définitif sur la situation de l'emploi des diplômés de l'enseignement supérieur. On considèrerait jusqu'à présent le caractère élitaire des études, l'influence minime exercée sur les diplômés par les pouvoirs publics, les conditions d'enseignement et de recherche, de même que la brièveté et l'organisation concentrée des études, comme les garants relatifs d'une insertion rapide des diplômés de l'enseignement supérieur sur le marché du travail. Si des critiques étaient formulées en Grande-Bretagne aussi sur le manque d'adéquation des études aux besoins de l'économie, les diplômés de l'enseignement supérieur britannique semblent, avec une formation scientifique d'orientation plutôt générale, n'avoir pas été jusqu'ici mal préparés à un marché du travail qui ne voyait entre les études et l'activité professionnelle concrète que des liens assez flous. L'insertion professionnelle précoce due à la brièveté des études menant au premier diplôme universitaire et l'acquisition rapide d'une expérience professionnelle ont sans doute permis jusqu'ici de compenser de façon satisfaisante le manque de connaissances spécialisées.

Tableau 4 :
Salaires initiaux des diplômés de l'enseignement supérieur en Grande-Bretagne par secteur en 1994 (en £)

Secteur	Médiane
Hôtellerie et restauration	11.000
Comptabilité	12.500
Services publics	12.950
Bâtiment	13.000
Métallurgie et travail du métal	13.000
Electrotechnique	13.250
Commerce	13.250
Assurances	13.450
Industries manufacturières diverses	13.736
Transports/Communications	13.747
Energie et eau	13.830
Services privés divers	14.000
Alimentation	14.200
Banques	14.584
Chimie	14.770
Conseil juridique	17.850
Total	13.500

Source : AGR, 1994, tableau B2.

Le marché du travail des diplômés de l'enseignement supérieur en Allemagne

En Allemagne également, la situation est tendue sur le marché du travail des diplômés de l'enseignement supérieur. En 1995, le nombre de diplômés du supérieur inscrits au chômage était d'environ 206.000 (iwd du 24/10/1996), un chiffre jamais atteint auparavant. Parmi eux, 30 % environ étaient à la recherche d'un premier emploi ; près de 60 % avaient entre 25 et 39 ans.

Depuis 1980, le nombre de diplômés du supérieur au chômage a presque quadruplé. Ils n'en trouvent pas moins, par rapport à d'autres catégories de qualification, une situation relativement favorable lors de leur insertion sur le marché du travail. C'est ainsi que les diplômés de l'université ont un taux de chômage quatre fois inférieur à celui des travailleurs non qua-

« Depuis 1980, le nombre de diplômés du supérieur au chômage a presque quadruplé. Ils n'en trouvent pas moins, par rapport à d'autres catégories de qualifications, une situation relativement favorable lors de leur insertion sur le marché du travail. »



Tableau 5 :

Taux de chômage des diplômés de l'enseignement supérieur en Allemagne par groupe d'âge (en % de l'ensemble des diplômés du supérieur au chômage)

Age	Allemagne de l'Ouest 1995	Allemagne de l'Est 1995
moins de 25 ans	1,1	2,0
25 à 29 ans	14,1	9,5
30 à 34 ans	22,8	13,2
35 à 39 ans	18,2	12,7
40 à 44 ans	13,5	16,1
45 à 49 ans	8,6	12,4
50 à 54 ans	6,9	14,0
55 à 59 ans	10,9	15,4
60 à 65 ans	3,8	4,5

Source : Bundesanstalt für Arbeit, situation au 30.9.1995

« La tendance au nivellement se manifeste dans le nombre croissant de titulaires d'un diplôme supérieur s'efforçant d'obtenir un poste qui ne correspond pas à leur qualification. Près d'un cinquième d'entre eux exercent une activité professionnelle pour laquelle des études n'auraient pas été requises. »

lifiés. Depuis le début des années 90, les taux de chômage des diplômés des universités et établissements supérieurs augmentent plus lentement que ceux des autres travailleurs. En 1995, le taux de chômage des jeunes diplômés du supérieur était, avec quelque 6,4 % à l'Ouest et 4,6 % à l'Est, nettement inférieur au taux global de chômage de 9,4 %. On observe toutefois des différences en fonction de la filière d'études. Les titulaires d'un diplôme universitaire de sciences humaines et les jeunes ingénieurs ont de grandes difficultés à trouver un premier emploi, tandis qu'une légère amélioration s'esquisse pour les diplômés de sciences économiques et de sciences sociales, de même que pour les médecins et les pharmaciens. La durée moyenne du chômage des jeunes diplômés en quête d'un premier emploi est maintenant de sept mois. Nombreux sont les intéressés qui mettent cette période à profit pour suivre un stage, même non rémunéré.

En Allemagne également, ce n'est plus par le contrat de travail « classique » que commence la vie professionnelle de nombreux jeunes. De plus en plus souvent, les diplômés de l'enseignement supérieur doivent se contenter de contrats à durée déterminée ou de contrats d'ouvrage mal rétribués et sans couverture sociale. Cependant, l'insertion par le biais d'un contrat de travail à objet limité constitue une

possibilité d'acquérir l'expérience professionnelle requise sur le marché du travail et d'améliorer ainsi les chances d'obtenir un poste permanent lors de la recherche d'un nouvel emploi.

Avec l'augmentation du chômage et de sa durée, le risque s'accroît, pour les diplômés également, de ne trouver qu'un emploi inadapté à leur formation. La tendance au nivellement se manifeste dans le nombre croissant de titulaires d'un diplôme supérieur s'efforçant d'obtenir un poste qui ne correspond pas à leur qualification. Près d'un cinquième d'entre eux exercent une activité professionnelle pour laquelle des études n'auraient pas été requises. Les diplômés d'écoles techniques supérieures (« Fachhochschulen ») subissent ce risque davantage que ceux des universités, les femmes davantage que les hommes. Parmi les diplômés d'une école technique supérieure, le taux de ceux dont l'emploi ne correspond pas à la formation se situe par exemple pour les femmes entre 19 et 33 %, mais entre 8 et 16 % seulement pour les hommes. Les femmes titulaires d'un diplôme supérieur sont employées pour 11 à 22 % en dessous de leur niveau de qualification, contre 6 à 12 % seulement pour les hommes titulaires du même diplôme (Bundestagsdrucksache 13/1714 du 19/6/1995). Le risque plus élevé d'emploi dévalorisé qu'encourent les femmes est dû sans doute aussi à



leurs préférences spécifiques lors du choix d'une filière d'études. Les étudiantes optent de façon supérieure à la moyenne pour des filières dont les qualifications sont moins bien négociables sur le marché du travail (Büchel, 1996, p. 292).

Le revenu net moyen d'un titulaire de diplôme universitaire en Allemagne était en 1991 supérieur à 4.200 DM, tandis que les diplômés des écoles techniques supérieures gagnaient près de 3.800 DM (Jagoda, 1996). Le revenu des diplômés du supérieur était donc plus élevé que celui des travailleurs sans formation (1.960 DM) ou des travailleurs qualifiés (2.284 DM). Mais là aussi, les femmes touchaient moins que les hommes (3.200 DM avec diplôme universitaire, contre 4.600 DM pour les hommes et 2.500 DM avec diplôme d'école technique supérieure, contre 4.000 DM pour les hommes). Il convient toutefois de considérer ici que les différences de salaire net sont en partie le résultat des modalités d'imposition des salaires : le salaire brut d'une femme mariée peut dans certains cas être grevé chaque mois d'un prélèvement fiscal plus important que le salaire de son mari, le fisc remboursant le trop-perçu en fin d'année.

Conclusion

On constate dans de nombreux pays d'Europe une tendance commune à l'adaptation de la formation supérieure aux besoins du marché national du travail, en même temps qu'une recherche de la réduction de la durée des études. Mais si les problèmes sont communs, il ne sera ni possible, ni opportun d'élaborer dans toute l'Europe une solution uniforme pour l'insertion professionnelle adéquate des diplômés de l'enseignement supérieur. Il paraît d'autant plus important de trouver des voies spécifiques adaptées aux particularités nationales, sans renoncer pour autant à rechercher des inspirations au-delà des frontières nationales. Mais une question doit rester sans réponse : l'orientation de l'enseignement supérieur sur les besoins spécifiques du marché du travail de chaque pays n'aboutit-elle pas à restreindre en même temps la qualification en vue d'un marché européen du travail, entravant ainsi la mobilité transnationale européenne ?

Une grande partie des 150 millions d'actifs de l'espace économique européen travaillent aujourd'hui dans le secteur des services. Ce nombre progressera de 7 millions encore d'ici à l'an 2000 (Prognos, 1990). Les augmentations prévues varient, selon le pays considéré, entre 50 % pour la Grèce et 71 % environ pour la Norvège, la Grande-Bretagne et les Pays-Bas. L'importance croissante du secteur des services se répercutera notamment sur le système d'enseignement et de formation. Ce sont en premier lieu les individus hautement qualifiés qui profiteront des changements qui se produiront au niveau de l'emploi. Leur savoir-faire sera particulièrement demandé dans les secteurs des télécommunications, des médias, de l'informatique, de la biotechnologie, de l'environnement, de la santé, des loisirs et du tourisme. Avec la poursuite des mutations structurelles dans toute l'Europe et l'internationalisation croissante des marchés, la recherche d'un emploi, notamment de la part des personnels qualifiés et d'encadrement, ne se restreindra plus au marché national du travail.

Une enquête menée en 1992 auprès de 286 entreprises de 12 pays européens est parvenue par exemple à un résultat étonnant : aujourd'hui déjà, les entreprises allemandes et françaises recrutent respectivement 42 % et 32 % de leurs nouveaux cadres dans d'autres Etats membres (CSU, 1993). Les raisons n'en résident pas dans le manque de candidats nationaux qualifiés, mais dans l'internationalisation croissante de l'entreprise. Un autre aspect tout aussi important est celui des connaissances culturelles et linguistiques spécifiques des diplômés étrangers, qui améliorent, lorsque l'entreprise intervient à l'étranger, la proximité vis-à-vis de la clientèle et facilitent l'intégration sur les marchés étrangers.

Comme pour la recherche d'un emploi dans leur propre pays, les diplômés de sciences économiques et d'écoles d'ingénieurs ont en ce qui concerne le recrutement transnational, un avantage par rapport à d'autres disciplines. Mais les personnes hautement qualifiées rencontrent aussi, lorsqu'elles cherchent du travail dans un autre pays, des obstacles plus importants que les personnes moins qualifiées : parallèlement à leurs connaissances professionnelles, on attend tout natu-

« Avec la poursuite des mutations structurelles dans toute l'Europe et l'internationalisation croissante des marchés, la recherche d'un emploi, notamment de la part des personnels qualifiés et d'encadrement, ne se restreindra plus au marché national du travail. »



rellement d'elles qu'elles connaissent le système juridique et administratif, qu'elles maîtrisent les contacts avec les partenaires commerciaux et aussi qu'elles possèdent la langue du pays d'accueil.

Les principaux obstacles au recrutement de diplômés étrangers dont font état les entreprises allemandes sont constitués par leur propre incertitude dans l'évaluation des qualifications étrangères, de même que par l'insuffisance des connaissances linguistiques et l'ampleur de la mise au courant nécessaire, souvent sans rapport avec la durée du séjour (List, 1996). Même

s'il est probable que le taux d'actifs mobiles en Europe ne changera pas sensiblement à l'avenir, la question de la mobilité professionnelle et régionale, notamment des diplômés de l'enseignement supérieur, continue de gagner en importance. A la différence des migrations massives des années 60, motivées par la recherche d'un emploi et le désir d'échapper aux différences géographiques de prospérité, les migrations du millénaire à venir seront basées sur le réseau de liens économiques, sociaux et culturels qui contribuera progressivement à l'avènement d'un espace de vie unique européen.

Bibliographie

AGR (the Association of Graduate Recruiters), 1994 : 1995 *Graduate Salaries and Vacancies Survey*, Cambridge.

Büchel, Felix, 1996 : *Der hohe Anteil an unterwertig Beschäftigten bei jüngeren Akademikern : Karrierezeitpunkt- oder Strukturwandelexeffekt ?* In : *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 29.Jg., p. 279-294.

Bundestagsdrucksache 13/1714 du 19.6.1995

CSU (Central Services Unit), 1993 : *The Policies and Practices adopted by Employers in the EC Member States in Relation to the Cross-Boundary Recruitment of Recent Graduates*, Manchester.

DFE (Department for Education), 1994 : *Statistical Bulletin 17/94*, Students in Higher Education - England 1991 and 1992, Londres.

iwd (Informationsdienst des Instituts der deutschen Wirtschaft) du 24.10.1995

Jagoda, Bernd, 1996 *Studium und Arbeitsmarkt. Beschäftigungsperspektiven für Hochschulabsolventen*. In : Informations für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit ibv, n° 15 du 10.4.1996, p. 815-819.

List, Juliane, 1996 : *Grenzüberschreitende Mobilität von Hochschulabsolventen*. Bildungspolitische Rahmenbedingungen und praktische Umsetzung, Cologne.

MEN (Ministère de l'éducation nationale), 1994 a : *Repères et références statistiques sur les enseignements et les formations*, Édition 1994, Vanves.

MEN (Ministère de l'éducation nationale), 1994 b : *L'état de l'école*. 30 indicateurs sur le système éducatif, Vanves.

Moscati, Roberto/Pugliese, Enrico, 1996 : *Higher Education and the Labour Market in Italy*. In : Brennan, John/Kogan, Maurice/Teichler, Ulrich (éd.) : *Higher education and work*, Londres.

OCDE, 1995 : *Regards sur l'éducation*, Paris.

OCDE, 1994 : *Statistiques de la population active, 1972-1992*, Paris.

OCDE, 1992 : *De l'enseignement supérieur à l'emploi*, Vol. I-IV, Paris.

OCDE, 1987 : *Quel avenir pour les universités*, Paris.

Prognos AG, 1990 : *Die Arbeitskräfte im EG-Binnenmarkt bis zum Jahr 2000*. Beiträge zur Arbeits- und Berufsforschung 138.1 und 138.2 (Textband und Anhangsband), Nuremberg.

Schmal, Andreas, 1993 : *Problemgruppen oder Reserven für den Arbeitsmarkt*. Ältere Arbeitnehmer, ausländische Jugendliche, Berufsrückkehrerinnen und arbeitslose Akademiker, Francfort

Teichler, Ulrich, 1988 : *Hochschule und Beruf in Europa*. In : Reyher, Lutz/Kühl, Jürgen (Hg.), *Resonanzen. Arbeitsmarkt und Beruf - Forschung und Politik*. Festschrift für Dieter Mertens, Nuremberg, p. 450-495.

UFC (Universities Funding Council), 1994 : *University Statistics 1992-93*, Vol. II, First Destinations of University Graduates, Cheltenham.



En France, les diplômés de l'enseignement supérieur rentrent dans le rang ?



Eric Verdier
Lest-CNRS, Aix en
Provence

Introduction

Depuis le début des années quatre-vingt, deux temps forts ont marqué en France les transformations de l'insertion des jeunes sortant sur le marché du travail à l'issue de l'enseignement supérieur :

□ une sensible accélération des flux d'accès à ce niveau d'études qui s'est traduite, malgré des taux d'échec importants durant le premier cycle, par une croissance spectaculaire des flux de sortie de l'enseignement supérieur sur le marché du travail. Celle-ci n'a pas empêché la qualité de l'insertion des jeunes diplômés du supérieur de se maintenir et même de s'améliorer, alors que globalement, la situation des jeunes sur le marché du travail restait très médiocre ;

□ une dégradation des conditions d'insertion sur le marché du travail à partir de 1992 à l'occasion d'un retournement défavorable de la conjoncture qui, à l'inverse des évolutions antérieures, a plutôt plus touché les jeunes diplômés du supérieur que les autres sortants du système éducatif ; contrairement à ce qui était communément considéré à l'époque, cette évolution pourrait ne pas relever d'un simple ajustement conjoncturel et donc passer.

Pour interpréter ces évolutions et la manière dont le marché du travail des jeunes s'est adapté à ce puissant effet d'offre éducative, il convient de les rapporter aux mutations plus globales de la relation formation-emploi. Ainsi, cette con-

tribution s'efforce de suivre une piste dégagée antérieurement par d'Iribarne (1986), qui consiste à s'orienter « vers l'analyse d'un segment du marché du travail, celui à travers lequel s'opère régulièrement un renouvellement de la population active et qui ne peut être analysée qu'en rapport avec les grandes structures nationales, même si les investigations sont localisées » (p.94). De ce fait, « les conditions d'insertion des jeunes (...) ne peuvent être analysées indépendamment des fondements des systèmes éducatifs et de leurs rapports institutionnels avec d'une part les entreprises et de l'autre les syndicats de salariés » (ibid. p.95).

A cet égard, il importe de souligner l'importance de quelques caractéristiques « sociétales » de la relation formation-emploi en France : le poids traditionnel des marchés internes dans la régulation du marché du travail et la construction des qualifications ; la très grande sélectivité, sur la base des performances académiques, d'un enseignement scolaire largement prédominant ; en résultante de ces deux caractéristiques, le positionnement des individus dans la file d'attente pour l'accès aux emplois, plus particulièrement ceux des marchés internes, s'opère largement en fonction du niveau de diplôme acquis en formation initiale. Cette tendance n'a cessé de se renforcer avec le rationnement croissant de l'emploi consécutif à l'approfondissement de la crise économique. Ce processus a largement bénéficié aux diplômés de l'enseignement supérieur, dont on a pu dire qu'ils avaient bénéficié d'une rente de situation (Goux, Leclercq, Minni 1996).

Depuis le début des années quatre vingt, il y a eu, en France, un développement très rapide de l'enseignement supérieur, avec une croissance des flux de sortie à l'issue des différents filières de l'enseignement supérieur. Jusque'en 1992, l'évolution du marché du travail semble être marquée par un renforcement des mécanismes sélectifs pour les jeunes, et par l'émergence d'une régulation concurrentielle sur certains segments du marché du travail dont les jeunes diplômés de l'enseignement supérieur ont été les grand bénéficiaires.



Encadré 1

Une analyse institutionnelle de l'insertion des jeunes diplômés de l'enseignement supérieur

Allant au-delà de ces principes généraux, nous suivons Garonna et Ryan (1989) qui construisent une typologie comparative des modèles d'insertion des jeunes dont l'avantage est de réintroduire plus explicitement dans l'analyse les mécanismes de marché que cela n'est le cas dans la théorie de l'effet sociétal. Ils partent en effet du principe selon lequel les salariés adultes cherchent à se protéger de la concurrence potentielle que peuvent exercer les jeunes, surtout si ces derniers bénéficient d'une formation de qualité et/ou de niveau supérieur. Ils montrent que les salariés « en place » ne parviennent pas à endiguer cette concurrence lors de périodes de chômage massif accompagnées d'une faible réglementation des marchés du travail : la Grande-Bretagne des années trente illustre ce type de « régulation concurrentielle » avec la possibilité pour les employeurs d'utiliser en toute liberté le travail peu coûteux des jeunes. En soi, la protection des salariés adultes peut s'effectuer selon deux modalités très différenciées. Dans celle de « l'intégration réglementée », les jeunes rentrent régulièrement dans l'emploi et dans tous les secteurs d'activité, mais comme apprentis : « les intérêts des travailleurs sont protégés par des règles qui (en érigeant des normes pour la formation sur le lieu de travail) découragent la tendance des employeurs à profiter du coût peu élevé des apprentis » (Garonna, Ryan p.80). Dans le cas de « l'exclusion sélective », les jeunes formés par la voie scolaire doivent acquérir une expérience professionnelle par le biais d'emplois secondaires avant d'espérer accéder, sélectivement, à un emploi primaire. L'Allemagne, et à un moindre degré la Grande-Bretagne, relèveraient du premier schéma, tandis que les Etats-Unis et la France, compte tenu du poids traditionnel des marchés internes, s'inscriraient dans le second. Bien évidemment, ces modélisations sociétales sont à différencier selon les politiques sectorielles de gestion de la main d'oeuvre (voir, par exemple, Clémenceau et Géhin (1983) sur la deuxième moitié des années soixante-dix).

l'ancienneté relative des salariés qualifiés par rapport aux non- et aux semi-qualifiés est beaucoup plus élevée en France qu'elle ne l'est en Grande-Bretagne, où prédominaient traditionnellement des marchés professionnels. Ainsi que l'ont montré Maurice, Sellier, Silvestre (1982), la qualification était avant tout un fait d'entreprise et d'organisation. Cette modalité de structuration des marchés internes a permis d'intégrer une main d'oeuvre faiblement formée destinée à s'insérer dans une organisation du travail plus prescriptive et hiérarchisée. De fait, elle se traduisait par une très importante proportion de salariés faiblement formés parmi les ingénieurs et les cadres : ainsi en 1982, plus de la moitié de ces catégories ne détenaient pas de diplôme de l'enseignement supérieur. La figure du cadre ou de l'ingénieur « maison » était encore fortement présente.

La forte sélectivité de l'enseignement fait du diplôme un instrument majeur de classement des individus sur le marché du travail

La performance scolaire, dans les matières académiques en particulier, est l'éta- lon sur la base duquel sont établis les mérites de chacun. Sa justification est d'autant plus forte que sa neutralité supposée renvoie à la recherche d'une accumulation de savoirs nécessaire à l'établissement d'une société à la fois plus juste et performante. C'est dans ce cadre que « s'est développée au début du siècle l'orientation scolaire comptant sur une détection scientifique des aptitudes de chacun » (Duru-Bellat 1992). Ces caractéristiques générales attribuent à l'Ecole une responsabilité considérable qui consiste, tout autant qu'à former, à établir un classement des individus qui dès lors, revêt une importance sociale de premier rang. Aussi l'Ecole est le théâtre de stratégies individuelles, qui de facto vont réintroduire une forte dimension sociale dans les résultats de la compétition scolaire (Duru-Bellat 1992) : elles consistent à se distinguer tout autant qu'à apprendre en s'appuyant sur un critère « noble » par excellence, l'accumulation individuelle de savoirs généraux. De ce fait , tout autre forme de savoirs ou de modalités de formation sera par « essence » une forme dégradée, « impure », de la formation générale. Pour certains auteurs

« En France, le marché du travail a traditionnellement été structuré par des marchés internes dont l'ancienneté a été le fondement essentiel (...) La qualification était avant tout un fait d'entreprise et d'organisation. »

Quelques repères sociétaux sur la relation formation-emploi et la place des diplômes de l'enseignement supérieur

Il y avait traditionnellement une forte cohérence structurelle entre la spécificité des qualifications et le faible niveau de formation de base de la main d'oeuvre (voir Maurice, Sellier, Silvestre 1982).

Prédominance des marchés internes du travail

En France, le marché du travail a traditionnellement été structuré par des marchés internes dont l'ancienneté a été le fondement essentiel. L'effet salarial de l'ancienneté sur la rémunération ouvrière était deux fois moins fort en Allemagne qu'il ne l'est en France [Depardieu, Payen 1986]. A cette caractéristique, Eyraud, Marsden et Silvestre (1990) ajoutent que



(d'Iribarne et d'Iribarne 1993), la force de cette conception méritocratique de la société conduit à parler de « noblesse scolaire » qui se serait substituée à la noblesse de sang de l'Ancien Régime : elle réaliserait en quelque sorte une synthèse entre la prégnance de l'organisation hiérarchique de la société française et l'idéal républicain d'une élite légitimée par le savoir. Cette configuration justifie un processus d'orientation à l'issue du collège (après quatre ans de formation secondaire) qui envoie « les moins performants » vers l'enseignement professionnel.

Les diplômes structurent l'insertion professionnelle et sociale

Cette logique méritocratique était d'autant plus structurante qu'elle s'insérait dans une société où le diplôme était non seulement une référence sociale importante, mais une ressource relativement rare : sa diffusion était restée assez limitée (près de 50 % de non diplômés parmi les actifs occupés en 1982). Dans ce cadre, les diplômes, qu'ils relèvent de la filière générale ou professionnelle, sont en France avant tout des instruments de classement individuel dans le cadre d'une compétition scolaire dont l'issue est fortement articulée à des statuts sociaux. Cette compétition est peu susceptible de constituer des « pôles de cristallisation d'une identité professionnelle », comme c'est le cas en Allemagne avec le système dual, alors que l'enseignement professionnel et technologique est de plus en plus développé (Silvestre 1987). Le système français construit des individus, alors que le modèle allemand constitue d'abord des groupes articulés à des professions.

Mais durant la phase de forte croissance et partiellement lors des années soixante-dix, cette méritocratie n'empêchait pas que les promotions sociales soient importantes dans le cadre des marchés internes en vue de répondre aux besoins en qualification des entreprises.

Dans le cadre d'un pays comme la France, où le système éducatif est fortement institutionnalisé et standardisé (Campinos, Grando 1988), le parti pris de ce texte a consisté à mettre l'accent sur le rôle et la signification des diplômes en tant qu'instruments (potentiels) de coordination entre les comportements des individus, les

Encadré 2

Pour une analyse des changements sociétaux

C'est dans cette perspective dynamique que s'était situé Silvestre (1986) en étudiant l'évolution des systèmes de mobilité nationaux (en l'occurrence, l'Allemagne, la France et le Japon) dans la crise économique. Il considérait que trois types de changements pouvaient être envisagés. Les premiers, qualifiés de « mécaniques », n'affectent en rien les principes originels de fonctionnement des structures sociétales, ce qui ne signifie pas que les comportements et les institutions ne se transforment pas : simplement ces changements se produisent « à la périphérie de la réalité structurelle » (le cas-type est constitué par le développement des emplois précaires, alors que se maintiennent les marchés internes dans leur forme classique).

Une deuxième catégorie de changements concerne les cas où les évolutions « sollicitent les principes de fonctionnement déjà installés », ce qui signifie que les compromis qui fondent les règles et les rapports sociétaux existants ne sont pas qualitativement atteints ou transformés. Leur « plasticité » permet aux structures initiales de faire preuve de dynamisme pour conduire et absorber des changements alors qualifiés d'« organiques » (un bon exemple est donné par l'accroissement des flux d'apprentis en Allemagne comme réponse, durant la première moitié des années quatre-vingt, aux risques de dégradation de l'emploi des jeunes).

Un troisième type de changement est qualifié de « structurel » dans la mesure où « la crise va conduire jusqu'à une déstabilisation des pratiques régulièrement reproduites dans les systèmes anciens » pour « générer des formes nouvelles de comportements et de rapports sociaux ».

politiques publiques de formation et les marchés du travail. Cette approche paraît d'autant plus légitime que le système de formation et d'éducation français est sans doute celui qui, au niveau de l'Organisation pour le développement et la coopération économique (OCDE), a connu les transformations tant qualitatives, avec la création des baccalauréats professionnels, que quantitatives, avec une croissance très rapide. Depuis 1984, des taux de scolarisation au-delà de 18 ans les plus intenses (pour un bilan, voir Lutz et al 1994).

Une autre caractéristique de l'évolution à la française est d'avoir réalisé ces transformations conjointes de la formation et des régulations du marché du travail dans un contexte de rationnement accentué de l'emploi, alors que les réformes qui constituent la base des marchés professionnels allemands datent de la fin des années soixante et que l'accès de la moitié des jeunes américains à l'enseignement supérieur est encore antérieur. Par voie de conséquence, l'insertion des jeunes « à la française », en particulier des diplômés de l'enseignement supérieur, et ses évolutions, sont un révélateur efficace de la dynamique de la relation formation-emploi.

« (...) le système de formation et d'éducation français est sans doute celui qui, (...) a connu les transformations tant qualitatives (...) que quantitatives (...) »



« La détermination de l'action publique a été symbolisée par l'objectif lancé en 1984 consistant à mener d'ici la fin de ce siècle 80 % d'une génération au niveau du bac. »

« Dès 1991, par les taux de scolarisation à 17-18 ans, la France se situait dans le peloton de tête des pays développés (...); en 1995, 61 % des cadres moyens détiennent au moins un titre de l'enseignement supérieur (long ou court) contre 44,4 % 9 ans avant. »

Un développement très rapide de l'enseignement supérieur

Cette croissance des flux de sortie à l'issue des différentes filières de l'enseignement supérieur résulte de la convergence d'une politique publique volontariste et d'une forte demande sociale.

Un volontarisme politique inscrit dans la loi

La détermination de l'action publique a été symbolisée par l'objectif lancé en 1984 consistant à mener d'ici la fin de ce siècle 80 % d'une génération au niveau du bac. La force de l'engagement est attestée par le fait que cet objectif a été inscrit en 1989 dans une loi d'orientation de l'ensemble du système éducatif, sans qu'une quelconque opposition ne se manifeste au Parlement. Elle visait à combler un certain retard de la France en matière de scolarisation secondaire et supérieure : en 1980, 20 % des actifs seulement étaient détenteurs d'un baccalauréat ou d'un diplôme de l'enseignement supérieur et la moitié de la population active n'avait pas dépassé le certificat d'études primaires (Goux, Minni, Leclercq 1996).

Des résultats quantitatifs spectaculaires

En moins de 15 ans, la part d'une génération accédant au niveau du bac a doublé : 34 % en 1980, 70 % en 1994. Près des deux tiers d'une classe d'âge obtiennent désormais le baccalauréat. Par voie de conséquence, les effectifs d'étudiants ont fortement augmenté (de 500 000 durant les années 80, soit +40 % ; de 400 000 entre 1990 et 1994, soit +23 %) ; ainsi les diplômés de l'enseignement supérieur représentent 40 % des sorties de formation, soit un doublement en 20 ans. Compte tenu, en outre, de la tendance à l'allongement des études (une année supplémentaire tous les cinq ans), la montée de l'inactivité a été également spectaculaire.

Ainsi que le soulignent Elbaum et Marchand (1994), la caractéristique majeure de l'évolution de la situation des jeunes de moins de 25 ans durant les années quatre-vingt en France est la baisse très

rapide de leur taux d'activité (- 10 points entre 1983 et 1991), qui le conduit au plus bas niveau des grands pays industrialisés (34,4 % contre 64,4 % en Suède, ou 66,3 % aux Etats-Unis, où la signification de l'activité est similaire, contrairement à l'Allemagne, où les apprentis sont comptabilisés parmi les actifs). En 1994, ce taux avait encore baissé s'établissant à 30,7 %. Dès 1991, par les taux de scolarisation à 17-18 ans, la France se situait dans le peloton de tête des pays développés avec l'Allemagne, la Suisse (l'un et l'autre se positionnant à ce niveau grâce à leur système d'apprentissage) et le Japon, sensiblement devant les Etats-Unis et plus encore devant la Grande-Bretagne. Depuis lors, le mouvement s'est encore accentué.

La décision politique d'augmenter à marche forcée le niveau de formation des jeunes est largement rentrée en phase avec les évolutions des structures d'emplois : de 8,3 % et 18,6 % en 1982, les proportions de cadres et professions intermédiaires, c'est-à-dire les emplois en principe destinés aux diplômés de l'enseignement supérieur, sont passées à 12,2 % et 20,3 % dix ans plus tard. Les évolutions sont encore plus spectaculaires en terme de flux : entre 1982 et 1991, le nombre de cadres et de professions intermédiaires diplômés de l'enseignement supérieur a augmenté de 929 000 personnes, alors que la population active occupée ne progressait que de 424 000. De ce fait, à niveau de classification donné, la détention d'un diplôme de niveau « correspondant » à celui de l'emploi visé devient une condition de plus en plus nécessaire, même si elle est de moins en moins suffisante : en 1995, 61 % des cadres moyens détiennent au moins un titre de l'enseignement supérieur (long ou court) contre 44,4 % 9 ans avant.

Une fuite en avant économique et sociale

Outre le volontarisme de la politique publique et les évolutions de la demande des entreprises, plusieurs autres raisons ont contribué au développement accéléré de ce « changement organique » d'une société française particulièrement apte à développer la scolarisation à marche forcée, comme elle l'avait fait au tournant des années soixante (voir Prost 1992).



Le diplôme, protection (relative) contre le chômage

Il est clairement perçu par les jeunes et leurs familles que la qualité de l'insertion professionnelle, que ce soit au regard de l'exposition au risque de chômage et à la précarisation de l'emploi, ou du niveau de salaire et de la classification atteinte, est fortement liée au niveau de diplôme : de 1980 à 1992, cinq années après la fin des études, le taux de chômage des diplômés du supérieur est constant, alors qu'il fait plus que doubler pour les titulaires d'un Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP) ou d'un Brevet d'Etudes professionnelles (BEP) et qu'il augmente de près des trois-quarts pour les bacheliers (Méron, Minni 1995) ; en outre, la France est l'un des pays où l'avantage salarial procuré par des études supérieures est le plus élevé, même s'il a tendance à se réduire pour les générations récentes (voir Goux, Leclercq, Minni 1996)¹.

En outre, comme cela a été souvent noté, le coût d'opportunité des études diminue avec l'accentuation du rationnement de l'emploi et incite les individus à attendre de meilleures perspectives dans le système de formation. Cette tendance est particulièrement accusée lorsque, comme cela est le cas en France, la création d'emplois secondaires est insuffisante pour inciter à tenter sa chance sur le marché du travail. Vinokur (1995) donne le contre-exemple des Etats-Unis, où le chômage (étant) contenu par la multiplication des « mauvais emplois » de service peu qualifiés, la demande d'inscription dans les « collèges » baisse depuis plusieurs années ».

La gestion de l'emploi en référence aux compétences favorise la logique de classement par niveaux de diplôme

Les évolutions des référents des entreprises en matière de classification et de travail inciteraient à l'accentuation de cette logique du niveau. Allant en ce sens, Jobert et Tallard (1993 et 1995) notent que les grilles à critères classants renégociées récemment, en particulier dans l'industrie, s'appuient sur le classement en six niveaux de l'Education nationale, ce qui « manifeste une rupture importante avec le mode traditionnel de prise en compte du diplôme (professionnel spécifique à

la branche considérée et fortement articulé sur une fonction précise (...) ou sanctionnant l'apprentissage d'un métier ».

Ces tendances confirmeraient l'émergence d'un modèle d'organisation et de gestion de l'emploi par les compétences, « ensemble de propriétés instables devant être soumises à l'épreuve (et qui s'opposeraient) à la qualification, elle, mesurée au cours de cette dernière période par le diplôme, titre acquis une fois pour toutes, et l'ancienneté » (Ropé, Tanguy 1994). Dans cette perspective, l'incomplétude du contrat de travail tend à s'accroître, ce qui aurait plusieurs conséquences : une accentuation de l'usage du diplôme comme indicateur d'un niveau de compétence générales (fonction de tri) ; la nécessité de mettre en place des dispositifs de formation complémentaires spécifiques (sous la forme de l'alternance) et/ou un recours à des périodes de test et de sélection des salariés triés dans un premier temps sur la base du diplôme (voir Lochet, Podevin, Saunier 1995).

Le diplôme comme réducteur d'incertitude

Ces caractérisations rejoignent les remarques plus anciennes de Silvestre (1987) selon lesquelles en France, les diplômes ne construisent pas directement une qualification reconnue et une identité professionnelle affirmée, mais signalent des aptitudes, de plus en plus souvent assimilées au niveau d'études atteint. A court terme, l'application de ce principe diminue les coûts de sélection et d'embauche, mais avec le risque de désajustements ultérieurs qui se traduiront par des coûts supplémentaires en formation continue et/ou la réitération de procédures d'embauche : le niveau d'études est considéré comme l'indice favorable d'une compétence globale, d'une adaptabilité au « changement ». Pour autant, il ne garantit pas la capacité à s'insérer dans des dynamiques collectives, à assumer des responsabilités et à prendre des initiatives, autant de qualités communément mises en avant par les entreprises, y compris pour des emplois de base. En bref, la certitude n'est jamais totale quant au niveau de compétences des recrues diplômés, mais elle paraît l'être en ce qui concerne les jeunes que l'on a écartés. Dès lors, les études et les diplômes ne

« (...) le coût d'opportunité des études diminue avec l'accentuation du rationnement de l'emploi et incite les individus à attendre de meilleures perspectives dans le système de formation. »

« (...) en France, les diplômés ne construisent pas directement une qualification reconnue et une identité professionnelle affirmée mais signalent des aptitudes, de plus en plus souvent assimilées au niveau d'études atteint. »

« (...) le niveau d'études est considéré comme l'indice favorable d'une compétence globale, d'une adaptabilité au « changement ». »

1) Cependant, pour certaines filières professionnelles, il faudrait pondérer cette approche globale par la spécificité du diplôme puisque les « performances » à l'insertion de formations industrielles sont souvent supérieures à celles de diplômés tertiaires ou généraux de niveau supérieur (voir Minni, Vergnies (1994)).



« Les familles font donc rationnellement le choix de la poursuite d'études et, (...) se met en place un mouvement auto-entretenu de poursuite d'études qui n'est pas régulé par les prix, puisque l'essentiel des coûts directs d'études est pris en charge par la collectivité. Elle s'effectue au détriment de la formation professionnelle et technologique. »

tendent-ils pas à s'imposer comme un filtre plutôt que comme un investissement en capital humain ?

Ainsi, que ce soit du point de vue des individus ou de celui des entreprises, la recherche d'un plus haut niveau de diplôme fonctionne comme une assurance vis-à-vis des incertitudes, qu'elles concernent le marché du travail ou les compétences réelles des personnes (voir Bédoué, Espinasse 1995). Les familles font donc rationnellement le choix de la poursuite d'études et, sous l'effet de l'agrégation de ces micro-décisions, se met en place un mouvement auto-entretenu de poursuite d'études qui n'est pas régulé par les prix, puisque l'essentiel des coûts directs d'études est pris en charge par la collectivité. Elle s'effectue au détriment de la formation professionnelle et technologique. Les poursuites d'études à l'issue de l'enseignement technologique ont été sensibles avec un quasi-doublement entre 1984 et 1992 (de 33 % à 60 % pour les Diplôme Universitaire et Technologie (DUT), de 20 à 39 % pour les Brevet de Techniciens Supérieur (BTS) avec, il est vrai, surtout pour les seconds, une forte proportion de formations de spécialisation dans le cadre d'une troisième année d'étude (voir Martinelli, Vergniès 1995). La tendance générale est néanmoins à la reproduction des mécanismes qui ont touché les baccalauréats technologiques (85 % de poursuite d'études vers l'enseignement supérieur pour un diplôme conçu initialement dans la perspective d'une insertion sur le marché du travail), d'autant que les filières sélectives que sont les DUT attirent de nombreux bacheliers généraux qui aspirent à poursuivre leurs études.

Dans une conjoncture caractérisée par un rationnement global de l'emploi, le diplôme devient d'abord une protection contre le chômage, ensuite un positionnement pour l'accès aux marchés internes et plus généralement aux emplois rationnés, et enfin comme le facteur-clé d'une carrière salariale : de ce fait, le poids de la politique éducative dans la hiérarchisation de la société s'est-elle sensiblement accrue dans la période récente, au bénéfice en particulier des diplômés de l'enseignement supérieur (Verdier 1996).

Vinokur (1995) souligne que ce développement s'inscrit dans un processus d'auto-renforcement dont la seule limite est le coût budgétaire (les droits d'inscription à l'université sont en France extrêmement faibles). Il tend à accentuer un processus de compétition individuelle des jeunes pour l'accès aux emplois, qui se joue en premier lieu au sein du système éducatif. Il pourrait déboucher sur la mise en place d'une « régulation bureaucratique » de l'articulation diplômes-emplois, qui se traduirait, à l'instar des modalités d'accès aux emplois publics, par la mise en place de « concours privés » en vue de l'accès aux marchés internes où le diplôme serait une condition pour concourir. Lochet, Podevin et Saunier (1995) donnent différents exemples de cette régulation en émergence dans de grands établissements. Ainsi, cette poursuite d'études vers et dans l'enseignement supérieur s'inscrit dans un ajustement 'organique' au sens de Silvestre : elle est en effet soutenue par le mode de régulation habituel du système éducatif français, qui fait de la performance scolaire l'étalon des mérites de chacun.

Années quatre-vingt : exclusion sélective de l'ensemble des jeunes, mais rente de situation des diplômés du supérieur

Jusqu'en 1992 en tout cas, l'évolution du marché du travail semble être marquée tout à la fois par un renforcement des mécanismes d'exclusion sélective (au sens de Garonna et Ryan) pour les jeunes pris globalement, et par l'émergence d'une régulation concurrentielle sur certains segments du marché du travail dont les jeunes diplômés de l'enseignement supérieur ont été les grands bénéficiaires.

Recul global de la part des jeunes dans les recrutements des entreprises

Durant la première phase de la crise (années soixante-dix), les critères de choix des entreprises en matière d'embauche ne se sont pas profondément modifiés sous l'effet du rationnement de l'emploi. Il s'est traduit mécaniquement par un accroissement du chômage des jeunes, mais qui



ne s'est pas élevé plus rapidement que celui qui touchait les autres catégories de main d'oeuvre [Affichard 1981].

La prolongation puis le développement de la crise de l'emploi vont se traduire ensuite par un infléchissement sensible des pratiques de recrutement des entreprises au détriment des jeunes et en particulier des jeunes sortant du système éducatif. Le volume comme la proportion des jeunes débutants recrutés à la fin de leurs études diminuent sensiblement (de 17 % en 1973-74 à 13 % à la fin des années quatre-vingt).

Le déficit de recrutement vis-à-vis du flux de sortants s'accroît fortement jusqu'en 1985-1986 pour atteindre près de 400 000 emplois [Pottier 1990]. Au-delà, le développement des dispositifs publics d'aide à l'insertion et la reprise économique et des créations d'emplois de 1987 à 1991 vont desserrer légèrement la contrainte, mais sans modifier fondamentalement la situation. Cette baisse de la part des jeunes débutants dans les recrutements s'est à nouveau accentuée à la faveur du retournement de conjoncture de 1992. Sur la base d'un indicateur plus restrictif, puisqu'il ne concerne pas les jeunes qui, à l'issue du service national, se présentent sur le marché du travail sans avoir jamais travaillé, [Balan, Minni 1995] montrent que la part des jeunes sortant de formation initiale dans les entrées dans les entreprises est passée de 11,2 % entre mars 1991-1992 à 9,1 % pour la période mars 1993-1994.

Le mécanisme d'« exclusion sélective » au détriment des jeunes, pour reprendre les termes de Garonna et Ryan, a été particulièrement net durant les années quatre-vingt, puisque la proportion de jeunes de moins de 25 ans a diminué dans tous les secteurs d'activité. Globalement, entre 1982 et 1990, l'emploi des jeunes a baissé de plus de 19 %, alors que l'emploi total a augmenté de plus de 3 % (pourtant, sont comptabilisés des emplois pour les jeunes à statut particulier comme les contrats emploi-solidarité, dont les taux d'entrée dans l'emploi ordinaire sont faibles (Aucouturier, Gélot 1994)). La montée des taux de scolarisation, qui n'est d'ailleurs pas sans lien avec la baisse des opportunités d'emploi, ne saurait tout expliquer puisque de 1980 à 1990, le nom-

bre de chômeurs de moins de 25 ans ne reculait que de 3,5 %.

Un dualisme croissant de l'insertion et des recrutements selon le niveau de diplôme

Jusqu'en 1992 au moins, les diplômés de l'enseignement supérieur ont échappé largement à ce type d'ajustement. Ils ont bénéficié des importantes créations d'emplois de cadres et de professions intermédiaires au prix parfois d'un « déclassement initial » (au début des années quatre-vingt-dix, 12 % d'employés et d'ouvriers pour les diplômés de niveau I-II, neuf mois après la fin de leurs études, 26 % pour les hommes diplômés de niveau III, 38 % pour les femmes) largement compensé par des mobilités ultérieures. Non seulement les déclassés sur le moyen terme (5 ans de cheminement) supérieur ont moins touché les diplômés de l'enseignement supérieur, mais en outre, jusqu'au début des années quatre-vingt-dix, ils ont même plutôt diminué alors que les flux d'étudiants s'accroissaient très sensiblement. D'après Lauthé [1990], en 1985, 77 % des jeunes gens titulaires d'un diplôme universitaire de 2ème ou 3ème cycle (au moins baccalauréat + trois années), ou d'un diplôme d'ingénieur ou de grande école sont devenus cadres, entre un et cinq ans après leur sortie du système scolaire. En 1977, ils n'étaient que 62 %.

Il est manifeste que les entreprises ont cherché à bénéficier d'un effet d'offre de formation beaucoup plus favorable pour répondre à leurs besoins en main d'oeuvre qualifiée. Elles ont été conduites à ouvrir leurs marchés internes pour des accès directs à des postes qualifiés. Elles ont été d'autant plus enclines à le faire que les différentes filières de l'enseignement supérieur produisaient un important effort pour mieux s'ajuster aux attentes des entreprises. Ce mouvement de professionnalisation témoigne d'une transformation structurelle de la destination des flux de sortants de l'enseignement supérieur, en particulier après des études à l'université : à côté de l'emploi public qui demeure un recruteur primordial avec le professorat, le secteur privé devient un employeur de plus en plus important, en particulier pour les jeunes qui ont commencé leurs études supérieures en pré-

« La prolongation puis le développement de la crise de l'emploi vont se traduire ensuite par un infléchissement sensible des pratiques de recrutement des entreprises au détriment des jeunes et en particulier des jeunes sortant du système éducatif. »

« (...) les diplômés de l'enseignement (...) ont bénéficié des importantes créations d'emplois de cadres et de professions intermédiaires au prix parfois d'un « déclassement initial »

« Il est manifeste que les entreprises ont cherché à bénéficier d'un effet d'offre de formation beaucoup plus favorable pour répondre à leurs besoins en main d'oeuvre qualifiée. »



« Cette ouverture des marchés internes a probablement joué au détriment des possibilités de promotion des actifs déjà insérés de plus bas niveau de formation. »

« L'évolution la plus notable tient au fait que ces tendances n'épargnent plus les jeunes diplômés de l'enseignement supérieur comme cela était significativement le cas dans les années 80. »

parant un premier cycle court professionnalisé (DUT et BTS).

Cette ouverture des marchés internes a probablement joué au détriment des possibilités de promotion des actifs déjà insérés de plus bas niveau de formation. Ainsi les perspectives de promotion se sont donc sensiblement réduites après 1974 pour la main d'oeuvre recrutée initialement sur des emplois peu qualifiés (Goux 1991). L'étude de Pierre Béret (1991) sur les marchés internes durant les années quatre-vingt fait ressortir un net recul de la valorisation salariale de l'ancienneté au profit de celle des mobilités externes (embauche d'actifs déjà expérimentés, recrutement de jeunes formés), ce qui tranche avec la régulation des marchés internes qui avait prévalu durant les années soixante et soixante-dix. Les diplômés de l'enseignement supérieur ont donc largement bénéficié de cette remise en cause (partielle) des marchés internes à l'ancienneté qui témoignerait de l'émergence de modalités plus concurrentielles de gestion de la main d'oeuvre et donc d'un changement de nature structurelle. Comme le montre Béret, cette évolution n'est pas contradictoire avec une augmentation de l'ancienneté moyenne de la main d'oeuvre occupée. Celle-ci témoigne à la fois du blocage croissant des carrières du personnel d'exécution (en particulier ouvrier) et de la fermeture des marchés internes à ces niveaux de recrutement dans le souci de favoriser la main d'oeuvre en place, exposée d'une manière récurrente aux plans sociaux de licenciement. Ce souci de protection est d'autant plus manifeste que la main d'oeuvre en place, nettement moins bien formée, dispose de qualifications assez fortement spécifiques qui la préparent mal à des mutations de plus en plus fréquentes et profondes des emplois et de l'organisation du travail. Il faut d'ailleurs souligner que, d'une manière générale, les écarts intergénérationnels de niveau de formation sont nettement plus accusés en France qu'en Allemagne.

Au bout du compte, durant cette période, non seulement l'emploi se fait d'autant plus accessible que le niveau de diplômé est élevé, mais en outre les risques de chômage restent sensiblement plus faibles pour les jeunes sortant de l'enseignement supérieur que pour les autres ; pourtant,

les niveaux moyens et surtout peu qualifiés ont été largement privilégiés par les politiques d'aide à l'insertion.

1992 et après : difficultés conjoncturelles ou structurelles ?

Depuis le début des années 90, certaines des tendances antérieures du marché du travail juvénile se sont accentuées (voir Verdier 1995 pour un bilan sur les années 80) : la baisse de l'emploi des jeunes de 15 à 29 ans s'est accélérée (- 900 000 entre 1990 et 1995), le chômage a de nouveau fortement augmenté après une sensible amélioration entre 1986 et 1991, la probabilité de trouver un emploi à durée indéterminée en début de carrière a sensiblement régressé, les déclassements à l'embauche touchent une plus forte proportion de jeunes (voir Goux, Leclercq et Minni 1996 pour une analyse détaillée).

Sensible dégradation de la qualité de l'insertion des diplômés du supérieur

L'évolution la plus notable tient au fait que ces tendances n'épargnent plus les jeunes diplômés de l'enseignement supérieur comme cela était significativement le cas dans les années 80. Au contraire même. Par exemple, en matière de chômage, il est significatif qu'en 1994-1995 le recul du chômage ait bénéficié à toutes les catégories de jeunes **sauf** aux diplômés du supérieur. A cet égard, la rupture est radicale avec les années 81-85 lors desquelles le chômage avait brutalement augmenté pour toutes les catégories de jeunes sortis depuis moins de 4 ans du système éducatif (de 15 à 24 % pour les bacheliers, de 34 à 48 % pour les sans diplômes) **à l'exception** des diplômés du supérieur.

La précarité de l'emploi a plus augmenté entre 1991 et 1995 pour les jeunes sortis de l'enseignement supérieur (de 15,1 % à 22,4 % des emplois occupés pour les niveaux II et I, de 17,1 % à 25,8 % pour les bac+2) que pour les sans diplômes (de 38,3 % à 44,8 %). Bien sûr, les niveaux absolus restent très éloignés mais la tendance au rattrapage et, pourrait-on dire, à la banalisation de la situation des jeunes diplômés du supérieur est nette.



On a vu que durant les années quatre-vingts, la qualité de l'insertion des jeunes sortant de l'enseignement supérieur s'était maintenue à un haut niveau. Depuis lors, ce lien entre diplômés et emplois semble s'être sensiblement relâché, en particulier pour les titulaires d'un BTS ou d'un DUT. Ainsi durant leurs trois premières années de vie active, près des deux tiers d'entre eux occupaient un poste d'ouvrier ou d'employé contre 38 % en 1991². Pour les niveaux II et I, la dégradation est beaucoup moins sensible (60 % de cadres en 1995 contre 68 % quatre ans auparavant), mais est en partie atténuée par un phénomène de classification : le reclassement des instituteurs dans la catégorie des « professeurs d'école » rangée désormais parmi les « cadres » biaise les comparaisons, d'autant que ces enseignants ont représenté un volume significatif des recrutements à l'issue des seconds cycles des filières générales.

Vers un changement structurel ?

La diminution progressive du salaire relatif des emplois les plus qualifiés, « concomitante de l'accroissement de l'offre de diplômés sur le marché du travail », a favorisé la déformation des structures d'emplois vers les plus hauts niveaux de qualification (Goux, Leclercq et Minni 1996). Entre 1990 et 1995, le resserrement de la hiérarchie des salaires selon le diplôme s'est poursuivi, puisqu'en début de carrière, les rémunérations des non diplômés augmentent plus vite que celles des bacheliers ou des élèves ingénieurs. Pourtant entre 1991 et 1995, près de la moitié du surcroît de diplômés de l'enseignement supérieur a dû se tourner vers d'autres emplois moins qualifiés ou rester au chômage (ibid.). Il est possible qu'une fermeture relative des marchés internes ait accentué ce déphasage, les entreprises se montrant plus soucieuses d'offrir des perspectives de carrière aux niveaux intermédiaires des structures de qualification, après une longue période de dérégulation « par en haut » des marchés internes.

Mais manifestement, l'essentiel n'est pas là. Il tient au déphasage de plus en plus net entre les capacités d'absorption du système d'emploi et l'accroissement très marqué des flux de sortie de l'enseignement supérieur. Martinelli et Vergnien (1995) ont montré qu'après 1992, le flux

annuel de recrutements de cadres et professions intermédiaires n'avait pas diminué, au contraire, mais que l'accroissement de plus en plus fort des flux de diplômés du supérieur prenait « en ciseaux » ces derniers. Sans parler encore de situation à l'italienne, où le taux de chômage des diplômés du supérieur long est plus élevé que celui de l'ensemble de la population active (voir Jobert 1996), la rupture avec la position « rentière » sur le marché du travail qui prévalait dans les années 80 est sensible.

Pour l'instant, ce processus est auto-entretenu puisque le rationnement global de l'emploi et la précarisation continuent d'inciter les jeunes à poursuivre leurs études le plus longtemps possible. En outre, la forte aversion pour le risque qui semble caractériser les actifs français (Goux et Maurin 1993) pousse nombre de jeunes diplômés à opter pour des emplois plus « sûrs », en particulier dans la fonction publique, quitte à accepter des déclassements importants et à abaisser sensiblement leurs prétentions salariales. La sélection à l'entrée de la fonction publique a brutalement augmenté depuis le début des années 90. Par exemple, parmi les secrétaires administratifs (catégorie B de la fonction publique, soit une profession intermédiaire), 70 % détenaient un diplôme de niveau I ou II en 1995 contre moins de 20 % quatre ans auparavant (exemple cité par Goux et alii). La « résistance au déclassement » (d'Iribarne 1990) semble largement céder devant l'ampleur des mutations structurelles du marché du travail des jeunes³.

Conclusion

Pour autant, il serait exagéré de prédire une aggravation radicale de la situation des jeunes diplômés du supérieur sur le marché du travail. C'est en particulier le cas pour l'indicateur fondamental qu'est le taux de chômage. Au delà de cinq années de présence sur le marché du travail, leur taux de chômage variait en 1995 entre 6 et 8 % (selon le nombre d'années d'études supérieures), alors qu'il était de 11,5 % pour les bacheliers, de 14,9 % pour les titulaires d'un CAP ou d'un BEP et de 31,4 % pour un non-diplômé. Cette capacité de protection contre le chômage jouera d'autant plus que les diplômés du

« (...) l'essentiel (...) tient au déphasage de plus en plus net entre les capacités d'absorption du système d'emploi et l'accroissement très marqué des flux de sortie de l'enseignement supérieur. »

2) Le taux de poursuite d'études à l'issue de ces filières professionnalisées ne pourra qu'en être encore accentué à rebours de la finalité initiale de ces formations.

3) Ce qui ne signifie pas qu'elle ne s'exprime pas durant les toutes premières phases du processus de transition, par exemple sous la forme d'un allongement du chômage d'insertion.



« (...) le réglage des flux dans le cadre de l'insertion des jeunes peut-il relever, (...) du seul processus de fuite en avant dans le tout éducatif?(...) »

supérieur se substitueront plus à d'autres jeunes moins pourvus en capital scolaire. En ce sens, l'éducation supérieure peut être perçue comme une machine à exclusion (Bourdon 1995), la formation déterminant plus que jamais le positionnement des jeunes dans la file d'attente pour occuper les emplois, dans un schéma à la Thurow.

Mais la question de l'insertion des jeunes étudiants ne pose pas que des problèmes d'équité tels qu'ils viennent d'être évoqués. On peut certes avancer l'idée, difficilement réfutable, selon laquelle la formation est toujours bénéfique sur le long terme. Mais dans une économie de marché de plus en plus instable, le réglage des flux dans le cadre de l'insertion des jeunes peut-il relever, comme cela semble être actuellement le cas, du seul processus de fuite en avant dans le tout éducatif, lui-même construit par agrégation de micro-décisions inspirées par un légitime souci de se protéger au mieux des incertitudes ? La question mérite d'autant plus d'être posée que la France semble avoir largement comblé son retard pour ce qui est du niveau de formation des jeunes générations.

Pour l'instant, les questions de coût semblent avoir peu joué dans les débats, le financement public étant régulièrement appelé à faire face à la vague montante de l'enseignement supérieur. On peut néanmoins se demander si les ajustements actuels pourront se poursuivre. Alors que la part du PIB consacrée à l'éducation avait fluctué autour de 6,5 % depuis 1975, elle a brutalement augmenté depuis 1990, passant à 7,3 % en 1994. Cette hausse, compte tenu de la très forte augmentation des effectifs de formés et d'enseignants, a été contenue grâce à un ajustement sur la dépense moyenne par élève, tout particulièrement dans l'enseignement supérieur (le coût moyen d'un étudiant français, toutes filières confondues, était en 1993 47 % plus faible que celle de la moyenne de l'OCDE). Dès lors, deux questions : macro-économiquement, les budgets publics pourront-ils continuer à suivre, surtout s'il faut intégrer dans l'enseignement supérieur des élèves de plus en plus hétérogènes⁴ ? Pourra-t-on continuer à laisser filer vers le bas les dépenses moyennes par étudiant sans poser de manière aiguë des problèmes de qualité de l'enseignement supérieur ?

Bibliographie

Affichard J. (1981) « Quels emplois après l'école : la valeur des titres scolaires depuis 1973 ». *Economie et Statistique*, n° 134. INSEE. Paris.

Aucouturier A-L., Gelot D. (1994) « Les dispositifs pour l'emploi et les jeunes sortant de scolarité », *Economie et Statistique* n° 277-278. INSEE.

Beduwe C. et Espinasse J-M. (1995) « France, politique éducative, amélioration des compétences et absorption des diplômés », *Sociologie du Travail* n°4. Dunod.

Beret P. (1992) « Salaires et marchés internes », *Economie Appliquée*, tome XLV n°2 pp. 5-22.

Bourdon J. « La formation contre le chômage, une vision économique réévaluée de l'investissement éducatif ? », *Sociologie du Travail* n° 4.

Cahuc P. et Michel Ph. (1994) « Education, marché du travail et chômage » in d'AUTUME A. « Education, croissance et chômage ». Doc ronéo MAD

et CME-Université de Paris I (rapport d'étude dans le cadre de l'appel d'offres « l'investissement éducatif et son efficacité », DEP-Ministère de l'Education nationale).

Campinos-Dubernet M., Grando J-M. (1988) « Formation professionnelle ouvrière : trois modèles européens », *Formation Emploi* n°22. La Documentation Française.

Elbaum M., Marchand O. (1994) « Emploi et chômage des jeunes : la spécificité française », *Travail et Emploi* n°58. Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Formation professionnelle.

Faure A., Pollet et Warin P. (1994) « La construction du sens dans les politiques publiques : débats autour de la notion de référentiel ». L'Harmattan.

Fourgeot G., Gautie J. (1996) « Insertion professionnelle des jeunes et processus de déclassement », doc. ronéo. Centre d'études de l'Emploi. Marne la Vallée.

4) A moins d'arbitrer en faveur de taux d'échec très élevés durant le premier cycle de l'enseignement supérieur, ce qui est la tendance actuelle : à l'université, le taux d'échec des bacheliers professionnels est de 90 %.



- Fournie D.** (1994) « *La place des jeunes dans les recrutements* », Economie et Statistique n°277/278. Paris.
- Fournie D. et Grando J-M.** (1995) « *Le recrutement des jeunes sortant du système éducatif : difficultés passagères ou dégradation irrémédiable* », BREF n°113, CEREQ. Marseille.
- Garonna P., Ryan P.** (1989) « *Le travail des jeunes, les relations professionnelles et les politiques sociales* », Formation Emploi n°25. La Documentation Française.
- Goux D.** (1993) « *Coup de frein sur les carrières* », Economie et Statistique n° 249. INSEE.
- Goux D. et Maurin E.** (1993) « *La sécurité de l'emploi, une priorité croissante pour les diplômés* », Economie et Statistique, n° 261-1. Economie et Statistique. INSEE. Paris.
- Goux D., Leclercq J-Y., MINNI C.** (1996) « *Formation, emploi, salaires* », note ronéo. DEP-INSEE. Ministère des Finances.
- d'Iribarne A.** (1986) « *L'insertion des jeunes dans la vie active : des problématiques qui restent à construire* » in Tanguy L. (ed) « *L'introuvable relation formation-emploi* ». La Documentation Française.
- d'Iribarne Ph.** (1990) « *Le chômage paradoxal* ». PUF. Paris
- d'Iribarne A., d'Iribarne Ph.** (1993) « *Institutional Setting and Regulatory Framework of Education and Training in France : Cultural Embeddedness and Socio-economic Challenges* », à paraître in BUECHTEMANN Ch., SOLOFF D. [eds.] (1996) « *Education, Training and the Economy* », Russel Sage Foundation. New York.
- Jarousse J-P. et Mingat A.** (1986) « *Un réexamen du modèle de gains de Mincer* ». Revue Economique n° 6. PUF. Paris.
- Jobert A. et Tallard M.** (1993) « *Le rôle du diplôme dans la construction des grilles professionnelles* » in JOBERT A.,
- Jobert A. et Tallard M.** (1995) « *Diplômes et certifications de branche dans les conventions collectives* », Formation Emploi n°52.
- Jobert A.** (1996) « *L'insertion des diplômés de l'enseignement supérieur en Italie* », Sociologie du Travail n 1. Dunod. Paris.
- Laulhe P.** (1990) « *La mobilité de la main d'oeuvre : l'empreinte de la crise* ». Données Sociales. INSEE. Paris.
- Lochet J-F., Podevin G. et Saunier J-M.** (1995) « *Produire des compétences pour gérer des recrutements* », Bref n°111. CEREQ.
- Lutz B., Carneiro R., Steedman H.** (1994) « *Examen des politiques nationales d'éducation : France* », OCDE. Paris.
- Martinelli D, Vergnies J-F.** (1995) « *L'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur se dégrade* », BREF n°107. CEREQ Marseille.
- Maurice M., Sellier F., Silvestre J-J.** (1982) « *Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne. Essai d'analyse sociétale* », Collection Sociologies, PUF. Paris (traduction anglaise publiée en 1986 à Cambridge University Press).
- Meron M. et Minni C.** (1995) « *Des études à l'emploi : plus tard et plus difficilement qu'il y a vingt ans* », Economie et Statistique n° 283-284.
- Minni C., Vergnies J-F.** (1994) « *Les déterminants de l'insertion professionnelle des jeunes* », Economie et Statistique, INSEE.
- Pottier F.** (1990) « *La difficile insertion professionnelle des jeunes* ». BREF, n°58 . CEREQ. Paris.
- Prost A.** (1992) « *L'enseignement s'est-il démocratisé ?* » 1ère édition en 1986. PUF. Paris.
- Silvestre J-J.** (1986) « *Marchés du travail et crise économique : de la mobilité à la flexibilité* ». Formation Emploi, n° 14. La Documentation Française.
- Silvestre J-J.** (1987) « *Education et économie : éléments pour une approche sociétale* ». Doc ronéo. LEST-CNRS. Aix en Provence.
- Verdier** (1993) « *Education and the Youth Labor Market in France : the increasing cost of adjustments in the 1980s* », à paraître in BUECHTEMANN Ch., SOLOFF D. (eds.) (1996) « *Education, Training and the Economy* », Russel sage Foundation. New York.
- Vinokur A.** (1996) « *L'économie politique du diplôme* », Formation Emploi n 52, La Documentation Française. Paris.



Gunnar Eliasson

Professeur d'économie industrielle à l'Institut royal de Technologie (KTH) de Stockholm. Ancien directeur de l'Institut industriel pour la recherche économique et sociale (IUI) de Stockholm.



Formation au management international et compétences en matière de leadership : une perspective européenne

L'école de management moderne est une création américaine.

L'enseignement en classe d'une compétence si pratique et implicite qui serait traitée comme un savoir scientifique normalisé et bien documenté, n'est pas recommandé partout comme une pratique admise. Le marché européen de la formation au management et au développement de compétences comporte une grande variété de solutions essentiellement basées dans l'entreprise qui sont - ou ne sont pas - combinées à des formations universitaires.

La question est de savoir s'il faut une conception européenne normalisée de l'enseignement du management. Nous répondrons que s'il y a bien un domaine dans lequel la variété est synonyme de qualité, c'est bien celui-ci.

Introduction

Au cours des dernières décennies, les performances de l'industrie européenne n'ont pas été à la hauteur de celles des Etats-Unis et du Japon. L'internationalisation de l'industrie et la concurrence accrue sur les marchés internationaux représentent de sérieux défis tant pour les décideurs politiques que pour les entreprises en Europe. De ce fait, au niveau du débat sur la politique européenne, la formation au management visant l'excellence dans l'esprit d'entreprise et la capacité de diriger des entreprises internationales sont considérées comme des éléments essentiels à la réussite.

L'école de management moderne est une création américaine qui a connu des fortunes diverses dans les différents pays européens, ce qui a conduit à une grande variété de démarches nationales en matière d'acquisition des compétences en management. L'enseignement en classe d'une compétence si pratique et implicite qui serait traitée comme un savoir scientifique normalisé et bien documenté, n'est pas recommandé partout comme une pratique admise. Par conséquent, le marché européen de la formation au management et au développement de compétences comporte une grande variété de solutions essentiellement basées dans l'entreprise, comme des programmes systématiques de développement de carrière et de formation par l'entreprise qui sont - ou ne sont pas - combinés à des formations univer-

sitaires. Cette variété d'approches dans l'apprentissage du management correspond à la nature implicite de chaque service éducatif proposé et enseigné. Alors que les Américains ont fortement tendance à ne filtrer qu'une élite, les Allemands multiplient les options en mettant l'accent sur un développement des compétences qui associe cours traditionnels et formation sur le terrain. Alors que les publications sont dominées par des traités sur la gestion financière des grands fabricants industriels à la production répétitive, il n'existe que peu de documentation sur l'intégration de la technologie et de l'économie, sur les aspects pratiques de la production novatrice à petite échelle, ni sur la gestion de changements inattendus dans une économie organisée de façon expérimentale.

La question est de savoir s'il faut une conception européenne normalisée de l'enseignement du management. Nous répondrons que s'il y a bien un domaine dans lequel la variété est synonyme de qualité, c'est bien celui-ci.

La diversité du management européen : source d'enseignement, ou devoir de normalisation ?

Dans l'enthousiasme de la construction européenne de 1992, toute une série de publications s'étaient penchées sur cette



question, et notamment sur les spécificités du management et du leadership industriel européens. Les différences avec le style de management et d'organisation à l'américaine ou à la japonaise (cf., par exemple, Aoki 1986, Locke 1996a) ont été explorées, afin de savoir s'il existait un style de management purement européen qui permettrait d'améliorer les performances.

L'internationalisation rapide de l'industrie et l'intégration réelle et financière des économies nationales ont devancé l'intégration européenne déterminée par une volonté politique. Cela signifierait pour certains que les styles de management et de direction des entreprises vont également se rapprocher d'un modèle international normalisé. Nous examinerons ci-après l'idée d'une technique de management européenne unique, en opposant les versions américaine et allemande de formation au management et en les comparant à la pratique suédoise, qui se situe à mi-chemin.

Enseigner et apprendre l'art du management

Le management est la partie active de l'administration des entreprises généralement associé à l'aptitude à diriger (*leadership*) et, plus récemment, à la capacité d'entreprendre. Alors que les premiers industriels avaient appris la gestion sur le terrain, les écoles de management modernes ont l'ambition d'introduire la compétence en management dans la salle de classe pour la répartir artificiellement. Or, l'enseignement de l'art du management dans les écoles de gestion est une invention purement américaine qui s'est greffée sur les disciplines plus tangibles et fonctionnelles que sont la comptabilité, l'analyse financière et l'établissement des budgets : cet enseignement n'a pénétré que lentement en Europe. Cependant, il a été entouré d'une aura quasi mystique, du fait qu'il reflétait ce que l'on croyait alors être le succès du style de management américain de l'après-guerre.

L'enseignement du management se concentre sur les formes les plus exclusives de compétences implicites en gestion d'entreprises, telles que l'aptitude à diriger, la capacité d'entreprendre et l'innovation, mais il est dispensé en classe par des enseignants qui n'en ont aucune ex-

périence directe. La puissante image de mystère qui entoure l'invention américaine est renforcée par le fait que la maîtrise américaine du management dans l'après-guerre n'a peut-être rien à voir avec l'augmentation parallèle du nombre de titulaires de MBA (Locke 1996b).

Les pays européens et le Japon se sont progressivement ouverts à l'enseignement du management en classe ; toutefois, la formation supérieure la plus classique en la matière reste toujours une carrière diversifiée dans une grande entreprise. Dès lors, pour obtenir une idée correcte de l'enseignement supérieur de la gestion en Europe, il faut accorder autant d'attention aux carrières en management de plus en plus importantes dans les grandes corporations souvent multinationales, qu'au recrutement par ces entreprises dans toutes sortes de milieux universitaires non limités aux écoles de gestion et d'ingénieurs (Eliasson 1996c).

Plus précisément, pour comprendre l'accumulation de compétences en management dans les entreprises, il nous faut bien saisir l'importance relative de la formation au management en tant que forme d'apprentissage d'une part, et en tant que mécanisme de sélection des talents de l'autre. Les écoles de gestion et les carrières en management incluent ces deux dimensions associées de façon variable et emploient des techniques différentes.

A ce stade, nous pouvons conclure que l'enseignement supérieur officiel du management, tel qu'il est représenté dans les publications, se concentre sur la grande production normalisée, typique des grandes entreprises américaines des débuts de l'après-guerre. Il ne tient presque pas compte de certaines autres solutions concurrentes et viables, représentées par les programmes de stages, les formations organisées au sein des entreprises et les carrières organisées de cadres supérieurs. Ces dernières sont typiques des grandes entreprises américaines et européennes. Elles offrent une gamme très étendue de possibilités de développement des compétences à un niveau supérieur et insistent sur la capacité des managers à associer des considérations économiques et technologiques, plutôt qu'à les séparer (Eliasson, 1994, 1996c). De plus, jusqu'à récemment, les textes

« L'enseignement de l'art du management dans les écoles de gestion est une invention purement américaine qui s'est greffée sur les disciplines plus tangibles et fonctionnelles que sont la comptabilité, l'analyse financière et l'établissement des budgets : cet enseignement n'a pénétré que lentement en Europe. »

« (...) pour comprendre l'accumulation de compétences en management dans les entreprises, il nous faut bien saisir l'importance relative de la formation au management en tant que forme d'apprentissage d'une part, et en tant que mécanisme de sélection des talents de l'autre. »



publiés ont négligé le management pratique des petites et nouvelles entreprises novatrices opérant sur les marchés de la technologie de pointe, entreprises pour lesquelles le management normalisé à l'américaine aurait été fatal. Enfin, la plupart des publications sur l'éducation, la formation professionnelle ou le développement des compétences n'accordent pas suffisamment d'attention au fait que l'analyse de l'éducation doit s'appuyer sur une bonne compréhension des mécanismes dynamiques de répartition des compétences sur le marché du travail. *L'enseignement à tous les niveaux, à l'instar de la carrière et du marché de l'emploi, a une fonction critique de sélection pour répartir les talents individuels et les connaissances acquises par la réalisation des tâches de production appropriées.*

Une carrière dans une entreprise bien gérée comme Electrolux, BMW ou General Electric offrira un large éventail de débouchés et de possibilités d'apprentissage, comparable en qualité aux meilleurs écoles de gestion. Les Allemands ont mis au point, à différents niveaux, des programmes de formation professionnelle très intégrés, qui alternent durant la semaine la pratique sur le terrain et des cours dans des écoles ou des universités. Au terme de cet apprentissage, les étudiants reçoivent un certificat (1). Le contenu de ces programmes intégrés varie énormément, et la valeur des certificats dépend de l'entreprise qui a offert la formation. Ce mécanisme de formation professionnelle contraste avec l'enseignement américain normalisé dispensé dans des écoles de management spécialisées, auxquelles les étudiants retournent après avoir obtenu un premier diplôme universitaire, souvent d'ingénieur, et après quelques années d'expérience professionnelle. Ce type de formation en management est conçu comme une base permettant l'acquisition ultérieure de connaissances sur le terrain, mais elle est normalisée pour la production de masse et pour le passage à différentes fonctions dans les grandes entreprises américaines. Les premiers emplois offerts aux diplômés sont déterminés par la capacité de l'école de choisir les meilleurs étudiants, par son statut d'école d'élite et par son réseau utile de contacts professionnels (cf., par exemple, *Business Week*, 21 octobre 1996). Cette sélection des talents par le système éducatif fait

partie de la technique de l'enseignement américain et, bien qu'on la retrouve également en Europe, notamment en France, elle n'y est pas aussi systématiquement répandue. Alors que les candidats allemands au management suivent la tradition allemande de l'apprentissage et financent leurs possibilités d'acquisition de connaissance en échange de très bas salaires initiaux, les diplômés des écoles de gestion américaines paient leurs études supérieures ou universitaires individuellement et directement sur le marché. A la différence d'autres programmes d'études, les MBA reçoivent peu de bourses ou d'aides financières, car il est estimé que leurs perspectives au niveau des revenus suffiront largement à rembourser les emprunts réalisés.

Tandis que les titulaires d'un MBA américain quittent l'université pour progresser dans leur carrière, souvent aidés par la rotation entre entreprises, les managers allemands restent généralement dans la même entreprise où ils occupent diverses fonctions. Alors que le candidat à une carrière aux Etats-Unis dispose, en général, du diplôme le plus avancé en économie (le MBA), obtenu à l'issue d'un cursus universitaire, le candidat européen, notamment en Allemagne et en Suède, commence par une maîtrise d'ingénieur, avec quelques notions d'économie, et apprend le management sur le terrain.

En général, la philosophie allemande de l'enseignement du management considère qu'un modèle normalisé n'est pas recommandable et que le meilleur modèle pour chaque type de production sera acquis par l'expérience « sur le marché ».

Un nouveau modèle de management, ou le maintien de la diversité

L'enseignement de l'économie pratique des affaires dans des établissements d'enseignement séparés s'est développé en dehors des cercles universitaires vers la fin du XIXe siècle et, comme la formation d'ingénieur à ses débuts, ne jouissait pas d'un statut intellectuel élevé. C'était la réponse du marché à une demande en personnel formé à la comptabilité et à d'autres domaines pratiques.

1) En réponse à une demande concernant ce type d'enseignement, des programmes appelés « executive MBA » (MBA destinés aux cadres supérieurs) sont de plus en plus proposés par les universités américaines.



Le management moderne - le style américain

Quoique l'utilisation de méthodes scientifiques pour régler des problèmes d'organisation d'usine et de gestion remonte au mouvement américain de gestion scientifique et à Frederick Taylor(2), le management moderne des affaires est essentiellement un phénomène postérieur à la seconde guerre mondiale, parallèle à la croissance rapide de l'école de management américaine (Locke 1989, p. 159)(3). Les anciennes écoles de gestion établies, telles que Harvard et Wharton, ont été lentes à adopter les nouvelles méthodes. Elles étaient au contraire de plus en plus associées à des nouveaux établissements proches de la formation d'ingénieur, comme le *Case Institute of Teaching*, la *Sloan School* du MIT et le *Carnegie Institute of Technology*.

Les Etats-Unis étant le seul pays à disposer, à l'époque, d'écoles de gestion, la supériorité du management américain de l'après-guerre leur a été *de facto* associée (Locke 1996b). *Le défi américain* de Jean-Jacques Servan-Schreiber avait prédit au début des années 1970 que les prouesses du management américain feraient rapidement de l'industrie américaine installée en Europe la troisième puissance mondiale (après les Etats-Unis et l'Union soviétique). Toutefois, quoique la mise en oeuvre du plan Marshall ait amené des économistes du management américain en Europe, malgré cette influence, la période de l'immédiat après-guerre n'a connu, à quelques exceptions près, aucune tentative notable d'installation d'écoles supérieures de gestion en Europe, et plus particulièrement en Allemagne (Locke 1996b).

Les traditions européennes du management

La tradition *allemande* du management, qui reconnaît à la fois le savoir implicite et formel et les compétences dans les différentes fonctions de l'entreprise, n'a pas admis le principe d'un management détaché, scientifique et parfaitement transmissible préconisé par les Américains et les universités allemandes se sont opposées à l'idée de formation professionnelle (Sorge 1979). Les *Français*, ayant éliminé les corporations avec leur système de

développement interne des compétences et de pratiques commerciales restrictives, ont établi la formation professionnelle en tant que responsabilité centrale de l'Etat et ils ont mis en oeuvre un système d'enseignement supérieur élitaire orienté vers l'administration publique et à deux filières (Grandes écoles et universités). Les *Britanniques*, qui n'avaient pratiquement aucun enseignement institutionnalisé de la gestion qui puisse s'opposer au changement, ont commencé très tôt à importer l'enseignement scientifique américain de la gestion, mais en dehors des universités, hostiles à l'enseignement professionnel (Sorge 1979). Dès lors, l'expansion de ce type d'enseignement a été lente et s'est opérée en dehors des universités. Toutefois, à l'heure actuelle, et notamment au cours des dernières années, le *Royaume-Uni* serait placé en tête s'agissant de l'offre de programmes de management d'entreprise et de management international disponibles en Europe (cf. *Business Week* du 14 octobre 1996, sur l'ambition de l'université d'Oxford d'offrir sur le marché une formation élitaire de style américain). *L'Allemagne*, en revanche, viendrait en dernière position (Locke 1996a, p. 96 et suivantes, Loustarinen & Pulkkinen 1990). De même, parmi les Européens, les Allemands sont sous-représentés dans les écoles prestigieuses de management international, telles que l'INSEAD, l'IMEDE et la *Harvard Business School*.

La *Suède*, pendant longtemps bastion de la fabrication internationale dans le domaine des technologies éprouvées, a fondé son apprentissage du management sur une formation d'ingénieur solide, variée et longue et sur l'acquisition dans le cadre du travail de compétences implicites d'organisation. Les premiers développements des compétences visant à construire, gérer et développer de grandes entreprises ont coïncidé avec la migration des compétences militaires au cours du XIXe siècle, tout d'abord vers les compagnies de chemin de fer et, ensuite, vers l'industrie privée (Glete 1987). Contrairement aux autres grands pays industrialisés, son marché intérieur était bien trop étroit pour permettre à la technologie manufacturière suédoise d'être rentable. De ce fait, les entreprises suédoises ont dû s'internationaliser très tôt, offrant ainsi très rapidement des possibilités de carrières et de formation internationales. S'il

« Les Etats-Unis étant le seul pays à disposer (...) d'écoles de gestion, la supériorité du management américain de l'après-guerre leur a été de facto associée. (...) Toutefois, (...) la période de l'immédiat après-guerre n'a connu, à quelques exceptions près, aucune tentative notable d'installation d'écoles supérieures de gestion en Europe, et plus particulièrement en Allemagne. »

2) ou même au professeur de mathématique de Cambridge, Charles Babbage, et à son livre *On the Economy of Machines and Manufacturing* (« De l'économie des machines et de la manufacture ») de 1832.

3) que l'on retrouve également dans les méthodes de planification économique à long terme, si populaires dans les entreprises américaines dans les années 1960 (Eliasson 1976), qui s'inspire de l'économie de l'équilibre néo-classique requérant une information complète, ce qui est incompatible avec le savoir implicite (Eliasson 1996a, et ci-après).



« (...)la pratique et la formation au management européen ont des structures plus diversifiées que les programmes d'enseignement américains normalisés. »

« Aux Etats-Unis, l'enseignement supérieur est utilisé plus systématiquement qu'en Europe pour la sélection de talents. Certaines entreprises ont même cessé de recruter des candidats ne possédant aucun diplôme supérieur. »

est vrai que la combinaison systématique entre carrière et enseignement supérieur officiel, pratiquée en Allemagne, ne s'est jamais établie en Suède, il n'en demeure pas moins qu'une carrière de management en Suède se caractérise par une expérience variée des différentes fonctions, comme en Allemagne. Dans mes entretiens (Eliasson 1994, 1996c), il a été affirmé que la meilleure formation pour un directeur général est un diplôme général d'ingénieur et une carrière variée, de préférence dans plusieurs entreprises et couvrant tous les types de responsabilités de management. Pour y parvenir, il est nécessaire de disposer d'une structure industrielle particulière avec *des marchés du travail internes au sein de grands groupes industriels*. La Suède, plus que l'Allemagne, a développé très tôt ce genre d'organisation industrielle, l'exemple le plus connu étant celui du groupe de banque industrielle Wallenberg. Cela étant, au cours de mes nombreux entretiens et discussions avec des directeurs généraux suédois sur l'emploi de collaborateurs très formés, il m'a souvent été affirmé qu'alors qu'un diplôme d'ingénieur forme suffisamment à des fonctions pratiques comme la comptabilité, un directeur général ne bénéficie jamais de la formation économique générale qui devient de plus en plus indispensable au fur et à mesure de son ascension hiérarchique.

Alors que les principales économies industrielles européennes ont mis au point leur propre style d'enseignement du management, qui se situe entre les conceptions allemande et américaine, la formation des écoles de management américaines a été rapidement reprise par les *écoles de gestion internationales* qui servent un public croissant de jeunes engagés dans des carrières internationales au sein de grandes entreprises internationales. Dès lors, pour des raisons historiques, la pratique et la formation au management européen ont des structures plus diversifiées que les programmes d'enseignement américains normalisés.

L'entreprise comme une équipe compétente

La conception moderne de l'entreprise, qui émerge à peine d'un demi siècle

d'après-guerre concentré sur les machines, la quantification et les analyses formelles de systèmes, reconnaît de plus en plus l'importance fondamentale des connaissances implicites efficacement organisées détenues par les personnes et les équipes compétentes (Eliasson 1990, 1996a). Dans une telle entreprise, l'accent est mis sur les personnes et leur capital intellectuel ; gérer, recruter et libérer des employés compétents devient crucial pour la réussite de l'entreprise et pour son management de haut niveau. Ce modèle de carrière de l'entreprise (Eliasson 1996a p. 67 et suiv.) est immédiatement reconnu par l'équipe dirigeante. La direction de l'entreprise s'exerce par l'intermédiaire d'autres personnes. C'est pourquoi l'équipe de direction, véritable responsable de l'entreprise, choisit avec un soin extrême les membres des équipes, reconnaissant toujours que la meilleure formation des cadres supérieurs consiste en une carrière variée.

Sélection pour la carrière

Les entretiens que j'ai réalisés auprès d'entreprises américaines, allemandes et suédoises sur l'utilisation qu'elles font au niveau de la production de personnes ayant bénéficié d'une éducation supérieure (Eliasson 1994, 1996c) convergent : les entreprises ne cherchent pas des diplômés, mais des talents et de jeunes étudiants ayant l'esprit qui convient. Mes entretiens font fréquemment apparaître des déclarations du genre « si vous ne trouvez pas les meilleurs, vous perdez », et la « sélection de départ » est considérée comme très importante et onéreuse. Toutefois, les entreprises admettent qu'elles ont beaucoup plus de chances de trouver des talents dans l'ensemble des ingénieurs diplômés, des titulaires de MBA et même (surtout aux Etats-Unis) des titulaires de doctorats, qu'à des niveaux de formation inférieurs. Aux Etats-Unis, l'enseignement supérieur est utilisé plus systématiquement qu'en Europe pour la sélection de talents. Certaines entreprises ont même cessé de recruter des candidats ne possédant aucun diplôme supérieur. Dès lors, la carrière en entreprise a tendance à commencer par une base universitaire. Cependant, là encore, l'Allemagne se distingue des autres pays : en effet, il est encore pos-



sible en Allemagne de parvenir à des postes clés dans les grandes entreprises en effectuant une carrière purement interne, sans formation universitaire préalable. On juge, en effet, que si l'on exclut tous ceux qui ne possèdent pas de diplômes universitaires, on risque d'ignorer de formidables talents de management.

Alors que le recrutement de titulaires de doctorats a augmenté aux Etats-Unis au cours des dernières années pour les carrières en entreprise, les sociétés européennes ne semblent pas favoriser ce recrutement pour des développements de carrière interne. Une des raisons fréquemment avancée est que les diplômés en Europe (sauf au Royaume-Uni) sont trop âgés et qu'ils ont un esprit trop universitaire pour faire une carrière en entreprise. De plus, les universités européennes « à l'ancienne » ne sont pas considérées aptes à sélectionner les meilleurs talents par le doctorat, comme cela est le cas des meilleures universités américaines.

Intégrer la diversité novatrice dans une production répétitive

Une des raisons qui conduisent les Etats-Unis à recruter davantage de titulaires de doctorat est l'accélération des changements technologiques et les besoins en cadres supérieurs capables de gérer non seulement la production répétitive, mais également le développement de nouvelles technologies novatrices (4). Les Etats-Unis ont une avance considérable sur l'Europe dans la course technologique et leur problème a consisté à combiner la gestion de la production répétitive, qui nécessite une certaine concentration, avec la gestion du changement, qui requiert la diversité dans une même organisation. L'une tend à détruire l'autre, les opérations efficaces de production normalisée excluant le changement novateur, et le changement novateur efficace ayant tendance à réduire l'efficacité de la production répétitive.

Malgré les efforts des grandes entreprises américaines visant à concilier les objectifs contradictoires de gestion simultanée d'une production de masse répétitive et d'une diversité novatrice, toutes n'y sont pas parvenues. L'évolution récente, sur-

tout en technologie de l'information, en télécommunications et en biotechnologie, s'est notamment produite dans les petites et les nouvelles entreprises (Eliasson 1996a). Il existe peut-être une solution consistant à former des équipes communes, mais il semble que l'on s'oriente vers une solution d'organisation basée sur le marché (5). Cependant, la façon d'y parvenir n'est certainement pas une technique de management pouvant être enseignée en classe : elle s'apprend plutôt sur le terrain.

Répartition des compétences

Le capital en compétences apparaît rarement au bilan des entreprises, même si ce type de capital domine tous les autres et même si l'entreprise moderne investit davantage en développement de compétences qu'en machines et immeubles. S'il était correctement mesuré, pour certaines entreprises, il représenterait plusieurs fois les immobilisations visibles dans les comptes (Eliasson 1992). La gestion de telles entreprises exige des compétences bien différentes de celles des entreprises de longue date opérant dans des environnements où ces mutations technologiques interviennent lentement.

Nous devons également reconnaître qu'alors que la majorité des textes sur l'enseignement du management portent sur les grandes entreprises, ce sont les petites entreprises à forte densité de compétences, opérant à l'intersection entre secteur industriel et services privés, qui sont les principaux créateurs de nouvelles technologies. En outre, la gestion des petites et grandes entreprises à capital intellectuel dominant qui n'est pas représenté dans les livres, ne requiert pas simplement des qualités très spéciales de son équipe de direction pour les opérations de financement et de contrôle sur le marché. Comme leur actif est presque entièrement composé de personnes mobiles compétentes, composer des équipes de ces personnes pour obtenir une croissance des valeurs en bourse est un aspect épineux et tout-à-fait nouveau de la gestion d'entreprise. Il faut surtout intégrer les nouvelles combinaisons de développement de compétences internes par le recrutement externe de compétences, ce qui s'effectue par des contrats d'emploi et/ou par la coopération avec d'autres entreprises.

« (...) il est encore possible en Allemagne de parvenir à des postes clés dans les grandes entreprises en effectuant une carrière purement interne, sans formation universitaire préalable. »

« (...) alors que la majorité des textes sur l'enseignement du management portent sur les grandes entreprises, ce sont les petites entreprises à forte densité de compétences, opérant à l'intersection entre secteur industriel et services privés, qui sont les principaux créateurs de nouvelles technologies. »

4) que les publications académiques croient être d'origine universitaire, ce qui n'est pas le cas de la technologie de l'information (Eliasson 1996a), mais de la biotechnologie (Eliasson & Eliasson 1996).

5) par exemple, par la formation de blocs de compétences ; cf. Eliasson 1996b, Eliasson & Eliasson 1996.



« La formation au management des cadres supérieurs consiste à devenir un « généraliste » spécialisé »

Apprendre sur le terrain et sur le marché

Les compétences peuvent être redistribuées dans les entreprises et entre elles (Eliasson 1991) par :

- l'entreprise *interne*
- les marchés du travail *extérieurs* et
- le marché des *fusions et acquisitions*.

Gérer le changement dans un environnement technologique en évolution rapide tient largement à la formation d'équipes rendues compétentes par ces trois marchés et à l'amélioration systématique des compétences dans le cadre du travail. Les employés apprennent et acquièrent de l'expérience en circulant sur le marché et les entreprises (apprentissage en entreprise) et développent des compétences d'équipe implicites de la même façon, ainsi que par la redistribution des employés à différentes tâches pour obtenir une meilleure adéquation des compétences et des fonctions. Stafford et Stobernack (1989) expliquent que les entreprises de haute technologie acquièrent les compétences requises au niveau interne grâce à des contrats de longue durée, plutôt que par le recrutement externe. Il est important de reconnaître que, même si les cadres passent certaines périodes, courtes mais onéreuses, dans des écoles de management ou des classes des entreprises elles-mêmes et en retirent le plus grand bénéfice éducatif individuel, cela est très différent de l'amélioration ciblée des compétences d'ouvriers spécialisés. *La formation au management des cadres supérieurs consiste à devenir un « généraliste » spécialisé*, c'est-à-dire à acquérir le type de compétences générales que nous associons souvent à la formation universitaire. Cependant, pour le dirigeant d'entreprise (et cela a été fréquemment souligné dans mes entretiens allemands), cela signifie l'acquisition d'une grande expérience des différentes fonctions de l'entreprise et de la capacité de travailler avec des collaborateurs et de déléguer certaines fonctions.

De telles observations mettent en cause la distinction que Becker (1964) établit entre *compétences générales* à apprendre à l'école et *compétences spécifiques* à acquérir sur le terrain. Même le système américain d'enseignement normalisé du management ne correspond pas à la

notation de Becker. Aux Etats-Unis, des compétences spécialisées comme la comptabilité sont enseignées en classe. Dans la conception allemande de l'enseignement et de la formation, les deux modes (enseigner et apprendre) sont combinés. Même les capacités générales associées à la base de compétences nécessaire pour acquérir efficacement les compétences spécifiques, générales et avancées sur le terrain, sont partiellement acquises sur le lieu de travail. La compétence générale la plus importante, soulignée durant mes entretiens, est celle d'organisation : capacité d'organiser les employés ayant des compétences différentes en équipes compétentes, notamment afin de combiner les choix technologiques (possibilités) avec des considérations économiques (contraintes de rentabilité).

L'entreprise en tant qu'école de management

Un dirigeant d'entreprise n'atteint cette position qu'au terme d'une carrière longue et variée dans une ou plusieurs entreprises.

Dans les grandes entreprises allemandes, le parcours typique s'effectue au sein d'une même entreprise, mais passe par toute une série de fonctions. La carrière américaine implique de fréquents changements d'entreprise pour obtenir de plus en plus de responsabilités dans des fonctions spécialisées. En Suède, au contraire, la carrière menant à des positions de haut niveau passe par différentes entreprises et différentes fonctions, peut-être parce que les entreprises suédoises sont plus petites et qu'une tradition différente - du moins par le passé - a encouragé des carrières accomplies au sein de firmes différentes appartenant au même groupe bancaire. Cependant, une décentralisation accrue et la fragmentation des grandes entreprises en corporations semi-autonomes ont rendu ce type de carrière plus aléatoire (Eliasson 1996a, c).

Expériences des différentes fonctions

Les compétences dans les différentes fonctions acquises au cours de la carrière sont normalement celles correspondant à la profession concernée, mais des dirigeants allemands et suédois ont souvent affirmé



qu'une connaissance technique approfondie d'une profession était une base indispensable au dirigeant d'une entreprise. Même si les fonctions sont spécifiques à l'entreprise, *un dirigeant de talent doit être capable de généraliser à partir de l'expérience de fonctions spécifiques*. Dans l'ingénierie mécanique, il a longtemps été de règle que les dirigeants occupent au préalable les fonctions de directeur d'usine et de responsable des achats. En Allemagne, cela semble être encore le cas, alors qu'aux Etats-Unis et en Suède cette tendance s'est atténuée au cours des années 80. Cet assouplissement des règles concernant la carrière s'est opéré en parallèle à la délocalisation étendue de la production vers d'autres pays et, dans les grandes entreprises, la gestion financière à l'américaine a gagné du terrain, avec, aux dires de beaucoup d'observateurs, des conséquences désastreuses (cf. par exemple, Dertouzos, Lester & Solow 1989). Le terme de « corporation creuse » a souvent été cité. Le « retour » de la gestion de la production des dernières années a également entraîné un retour partiel aux anciennes règles de carrière.

Apprendre à rectifier par l'erreur les erreurs de gestion

La capacité des dirigeants d'entreprise à travailler en équipe et à déléguer ne peut être acquise, comme tous les dirigeants l'admettent, que par l'expérience du travail sur le terrain, mais demande également des talents innés particuliers. De ce fait, la carrière peut devenir un dispositif de sélection des talents appropriés, auxquels on confie des postes de plus en plus difficiles et complets. Une partie de la théorie, clairement formulée dans quelques entretiens suédois, voudrait que l'on apprenne en se voyant constamment confier des tâches trop difficiles pour la plupart des candidats. Les erreurs de gestion au cours de la carrière sont considérées comme le prix de l'apprentissage. L'idée est que le directeur général d'une entreprise devrait avoir fait l'expérience de rectification d'erreurs de gestion et que cette expérience devrait être acquise relativement tôt, avant que l'ampleur des erreurs rende l'apprentissage soit impossible, soit d'un coût prohibitif.

Comme il a été indiqué, la carrière est précédée par une sélection lors du

recrutement, afin d'éliminer très rapidement les candidats sans potentiel de carrière. Il est généralement considéré qu'une « sélection initiale coûteuse » est plus rentable que l'accès octroyé à des candidats sans talent. Il est *plus important d'empêcher l'incompétence de parvenir à des postes élevés dans l'entreprise que de mener les meilleurs au sommet de la hiérarchie* (Eliasson 1996a). On ne saurait nier la constatation qu'une formation supérieure et le développement des compétences au cours de la carrière ont une fonction de filtrage importante. Les cadres supérieurs interrogés l'ont très clairement affirmé.

Le marché du placement

Il est également intéressant de noter qu'une partie de cette sélection de talents pour des carrières de management commence sur le campus universitaire, notamment aux Etats-Unis et dans les écoles de management internationales. Les meilleurs campus américains deviennent de véritables marchés de ressources humaines, où l'élite des diplômés rencontre les représentants des entreprises les plus prestigieuses. Il est supposé que les écoles d'élite regorgent de talents recherchés par les entreprises. En Europe, ce phénomène est rare, même si les entreprises ont tendance à concentrer leurs demandes de talents sur certains établissements d'enseignement censés en avoir recruté et formé. C'est le cas de l'Allemagne, de la Suède et de la France, notamment pour les écoles d'ingénieurs.

Les grandes multinationales, surtout américaines, mais également européennes, ont de plus en plus tendance à établir des marchés de recrutement spécifiques, pour ce qui s'intitule parfois leur programme mondial de recrutement, embauchant de jeunes diplômés provenant des meilleures écoles d'ingénieurs et de management pour leurs programmes de carrière internationaux.

Normalisation

Les programmes de carrière combinent un enseignement général dispensé par l'entreprise et le développement spécialisé de compétences pratiques dans les technologies de l'entreprise. Plus cette formation d'entreprise par l'entreprise et les



« Les programmes de carrière combinent un enseignement général dispensé par l'entreprise et le développement spécialisé de compétences pratiques dans les technologies de l'entreprise. Plus cette formation d'entreprise par l'entreprise et les programmes de carrière sont importants, plus la formation au management sera diversifiée. »

« Par définition, l'enseignement en classe construit la spécialisation et une normalisation communicable. Les écoles d'ingénieur enseignent les disciplines de l'ingénierie. Les écoles de gestion enseignent l'économie fragmentée en cours de plus en plus spécialisés et normalisés sur des sujets restreints. Pourtant, gérer une entreprise signifie tout intégrer. »

programmes de carrière sont importants, plus la formation au management sera diversifiée.

Comme il a été mentionné précédemment, les entreprises allemandes se distinguent du fait qu'elles offrent à tous les niveaux des programmes internes élaborés et soulignent particulièrement les compétences et la diversité au niveau des différentes fonctions. De plus, elles ne s'appuient pas beaucoup sur les établissements d'enseignement normalisé de management, si courants aux Etats-Unis, ce qui leur a valu une réputation de conservatisme dans les milieux de l'enseignement du management (Locke 1996a, p. 96 et suiv.). Les entreprises allemandes considèrent les compétences d'ingénieur comme importantes, mais ne se fient pas aux « Technische Hochschulen », considérées comme trop académiques, leur préférant les « Technische Fachhochschulen », d'orientation plus pratique. Plus que dans les autres pays européens, les programmes de carrière dans les grandes entreprises allemandes combinent la formation classique en université, ou en « Hochschule », avec la formation et le travail sur le terrain durant la semaine. Au terme de ce programme, un certificat est octroyé pour un domaine particulier autorisé. La « valeur marchande » de ce certificat dépend de l'entreprise dans laquelle s'est déroulé le programme. Même si les managers allemands ont tendance à rester beaucoup plus longtemps dans la même entreprise que leurs homologues américains ou suédois, cette notation des certificats par rapport au marché équivaut aux diplômes des collèges et universités américaines. Toutefois, la variété offerte par un système d'éducation basé sur l'entreprise doit être supérieure.

Locke (1996a, p. 55 et suiv. ; cf. également Sorge 1979) prétend que le refus allemand du système de formation à la gestion des Etats-Unis est enraciné dans la tradition allemande de leadership, qui accorde à l'état et aux groupes d'intérêt un plus grand rôle qu'aux Etats-Unis et au Royaume-Uni.

Contrairement aux Etats-Unis, après la guerre, l'Allemagne s'est concentrée sur une production de qualité mais de faible volume, ce qui a entraîné le besoin de développement des compétences par

fonction dans chaque entreprise. Les managers et les groupes d'intérêt allemands ont toujours éprouvé du respect pour la science et la technique, mais non à des fins de commerce, ce qui, selon Locke (1996a, p. 74), a produit la « formation au management sans écoles de gestion », qui leur est typique.

Vers la fin des années 1970, l'industrie allemande avait produit sa propre alternative à la dichotomie américaine entre propriété et gestion, centrée sur la « gestion du savoir » (Locke 1996a, p. 99) et non sur l'enseignement officiel. Le style de leadership américain, davantage admis par les autres pays européens, insiste sur l'enseignement de méthodes quantitatives, sur la réflexion analytique et sur la structuration des problèmes, tous trois associés (aux Etats-Unis) à un bon management. Par comparaison, le leadership et le management allemands sont souvent jugés inférieurs, conservateurs et sans les qualités intellectuelles nécessaires. Locke (1996a, p. 98 et suiv.), observant l'énorme écart entre la réputation et la performance du management allemand, trouve qu'alors que les bonnes écoles de gestion américaines travaillent sur des problèmes réels qu'elles traduisent en systèmes formels permettant aux entreprises de les utiliser dans la pratique, les professeurs allemands d'économie d'entreprise ne possèdent pas les compétences de leurs collègues américains pour traduire des problèmes d'entreprise en systèmes formels. Du reste, ce n'est pas cela qu'ils sont censés faire. Plutôt que de créer des modèles exagérément simplifiés pour régler des problèmes d'entreprise, affirme Locke, les universitaires allemands en gestion tentent de former l'esprit des futurs décideurs des entreprises à la résolution des problèmes pratiques. Il existe beaucoup d'universitaires allemands capables de traduire des problèmes d'entreprise en modèles formels à enseigner, mais ils ne se trouvent pas dans les écoles de gestion. Le « management allemand se situe dans l'entreprise, et non dans la profession du management » (Locke 1996a, p. 100).

Combiner l'ingénierie et l'économie en classe

Par définition, l'enseignement en classe construit la spécialisation et une norma-



lisation communicable. Les écoles d'ingénieur enseignent les disciplines de l'ingénierie. Les écoles de gestion enseignent l'économie fragmentée en cours de plus en plus spécialisés et normalisés sur des sujets restreints.

Pourtant, gérer une entreprise signifie tout intégrer. Ce processus est le produit de capacités implicites d'intégration qui ne sauraient être expliquées dans des manuels. Ces compétences d'intégration sont apprises au cours de la carrière. Une carrière de cadre constitue peut-être la forme la plus importante de formation à la fois supérieure et professionnelle. Elle développe les compétences générales d'un ordre supérieur qui permettent de coordonner des collaborateurs ayant diverses attributions (Eliasson 1996a) afin qu'ils forment des équipes compétentes. Il est possible d'affirmer, d'une certaine façon, que *la carrière se spécialise en produisant des généralistes accomplis*.

Les capacités d'entreprendre et de diriger peuvent-elles être enseignées à l'école ?

L'essentiel de ma présentation et la plupart des publications parlent du management de grandes entreprises et de la formation pour de grandes organisations. Or, la plupart des grandes organisations commerciales ont un problème au niveau de la capacité d'entreprendre.

L'efficacité de la gestion de grandes entreprises est perturbée par la variété in-

contrôlable associée à la capacité d'entreprendre (Eliasson 1976, 1996a). En outre, dans les grandes entreprises, cette capacité se situe généralement au niveau des dirigeants et se réalise par une réorganisation novatrice, notamment du personnel.

Des cadres supérieurs peuvent-ils apprendre ces tâches, difficiles et importantes, à l'école et, qui plus est, les intégrer au sein d'une même entreprise ? Ils en sont persuadés, et les écoles de gestion créent, à un rythme accéléré et effrayant, des programmes consacrés à la capacité d'entreprendre et de diriger.

Alors que l'enseignement américain du management offre une sélection, ainsi que l'apprentissage en classe de compétences fonctionnelles et d'analyse normalisées, l'Allemagne, à l'autre extrême, se concentre sur le développement de compétences tacites et la sélection par des programmes de formation ancrés dans le travail et partiellement réalisés à l'école. Le reste de l'Europe occupe une position intermédiaire.

Les études empiriques fournissent peu de conseils sur les détails de l'enseignement optimal du management. Toutefois, le bon sens économique et les études des performances suggèrent nettement que les programmes d'études devraient intégrer les fonctions, notamment en ingénierie et en économie. L'enseignement en classe et l'apprentissage sur le terrain devraient être combinés et une variété de démarches est préférable à la normalisation. C'est peut-être sur ce point, après tout, que l'Europe aura la possibilité d'exceller.

« Une carrière de cadre constitue peut-être la forme la plus importante de formation à la fois supérieure et professionnelle. »

« L'enseignement en classe et l'apprentissage sur le terrain devraient être combinés et une variété de démarches est préférable à la normalisation. C'est peut-être sur ce point, après tout, que l'Europe aura la possibilité d'exceller. »

Bibliographie

Aoki, M., 1986. *Horizontal vs. Vertical Information Structure of the Firm*, American Economic Review, 76 (5), 971-983.

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

Beckérus, Å., and A. Edström, 1995. *Den Europeiska Rockaden. Svenska företag väljer ny strategi*. Stockholm : Svenska Dagbladet.

Dertouzos, M.L., R.K Lester, and R.M. Solow, 1989. *Made in America*. The MIT Press.

Eliasson, G., 1976. *Business Economic Planning – Theory, practice and comparison*. New York : Wiley.

Eliasson, G., 1990. *The Firm as a Competent Team*, Journal of Economic Behavior and Organization, 13 (3), 275-298.

Eliasson, G., 1991. *Financial Institutions in a European Market for Executive Competence*; in C. Wihlborg, M. Fratianni and T.D. Willet (eds), *Financial Regulation and Monetary Arrangements after 1992*. Amsterdam : Elsevier Science Publishers B.V.



- Eliasson, G.**, 1992. *The MOSES Model – Database and Applications* ; Chapter 1 in J. Albrecht et al., *Moses Database*. Research Report No. 40. Stockholm : Industriens Utredningsinstitut (IUI).
- Eliasson, G.**, 1994. *Högre utbildade i företag. Rapport* Nr. 14. *Agenda 2000*. Ds 1994 :119. Stockholm : Dep. of Education.
- Eliasson, G.**, 1996a. *Firm Objectives, Controls and Organization – The Use of Information and the Transfer of Knowledge within the Firm*. Boston/Dordrecht/London ; Kluwer Academic Publishers.
- Eliasson, G.**, 1996b. *Spillovers, Integrated Production and the Theory of the Firm*, *Journal of Evolutionary Economics*, 6, 125-140.
- Eliasson, G.**, 1996c. *The Use of Highly Educated People in Production*. TRITA-IEO R 1996 :7, INDEK, KTH, Stockholm.
- Eliasson, G., and Å. Eliasson**, 1996. *The Pharmaceutical and Biotechnical Competence Bloc*. Dep. of Industrial Economics and Management. TRITA-IEO R 1996 :3. KTH, Stockholm.
- Glete, J.**, 1987. *Ägande och industriell omvandling* (Ownership and Industrial Change), Stockholm.
- Håkansson, L., and S. Sjölander** (eds.), 1992. *Technology Management and International Business*. Chichester, New York etc. : Wiley.
- Locke, R.R.**, 1984. *The End of Practical Man – entrepreneurship and higher education in Germany, France and Great Britain 1880-1940*. JAT Press.
- Locke, R.R.**, 1989. *Management and Higher Education since 1940 – The influence of America and Japan on West Germany, Great Britain and France*. Cambridge University Press.
- Locke, R.R.**, 1996a. *The Collapse of the American Management Mystique*. Oxford University Press.
- Locke, R.R.**, 1996b. *The Introduction of Business Schools in the United Kingdom : confusing historical for functional events*. Dep. of History, University of Hawaii at Manoa.
- Loustarinen, R., and T. Pulkkinen**, 1990. *International Business Education in European Universities in 1990*. Helsinki European International Business Association.
- Mc Givering, I.C., D.G.J. Matthews, and W.H. Scott**, 1960. *Management in Britain. A General Characterisation*. Dep. of Social Science, The University of Liverpool. Liverpool University Press.
- Sorge, A.**, 1979. *Engineers in Management : A study of the British, German and French Traditions*, *Journal of General Management*, 5, 46-57.
- Stafford, F., and M.V. Stobernack**, 1989. *Manufacturing Wages and Hours. Do Trade and Technology Matter ?* (Mimeo). Dep. of Economics, University of Michigan.
- Vedin, B.-A.** (ed.), 1994. *Management of Change and Innovation*. Dartmouth, Alderstad, Brookfield, USA etc.



Etudes supérieures : qui devrait payer ?

Le problème

L'enseignement supérieur de nombreux pays européens des années 90 est d'une ampleur, d'une complexité et d'un coût considérables. Les cours menant à un diplôme universitaire demeurent l'élément prédominant, mais nombre d'autres sont désormais considérés comme des études supérieures à part entière. Le nombre de matières et de niveaux d'études est important et ne cesse de croître. Les lignes de démarcation se font moins nettes vis-à-vis de la recherche d'une part, de la formation et de l'enseignement professionnels de l'autre. Pour définir quels sont les critères d'un financement efficace et équitable de l'enseignement supérieur de masse, il importe de prendre en considération les liens qui existent dans l'ensemble de ce réseau complexe.

L'enseignement supérieur diffère de l'enseignement primaire et secondaire à deux titres fondamentaux. D'une part, les étudiants sont des adultes qui assument une bien plus grande responsabilité pour leur

apprentissage que les élèves plus jeunes. D'autre part, les dispositifs doivent présenter une grande diversité, si bien que les programmes ne peuvent guère s'inscrire dans un cadre commun. Ces deux facteurs ont d'importantes répercussions sur les orientations et sur le financement.

Le tableau 1 montre qu'en 1992 une proportion allant du tiers à la moitié de la population jeune s'est engagée dans des études supérieures dans les pays de l'UE. Les chiffres sont certainement plus élevés en 1996 dans la plupart des pays. En outre, les chiffres du tableau omettent les étudiants à temps partiel, qui constituent un groupe important dans certains pays. Le tableau ne tient pas compte non plus des étudiants de plus en plus nombreux qui, dans certains pays, ne commencent des études supérieures qu'après de plus d'une vingtaine d'années.

Le tableau 2 montre la part du revenu national consacrée à l'enseignement supérieur. Elle varie de 1 % à 2 % environ dans la plupart des pays européens (la Finlande vient rejoindre les Etats-Unis



Gareth L. Williams

est professeur d'administration de l'éducation à l'Université de Londres. Il dirige le Groupe

d'études des politiques et le Centre d'études de l'enseignement supérieur de l'Institut d'éducation.

La production de diplômés sollicite fortement les économies nationales. Il n'est guère étonnant que de nombreux gouvernements se montrent préoccupés par l'importance des ressources publiques qu'ils y consacrent.

Il n'y a aucune raison pour que l'état soit la source unique ou même principale de financement, mais il doit faire en sorte que chacun dispose de possibilités raisonnables de suivre des études supérieures correspondant à ses besoins. Il doit donc combler les lacunes là où le marché faillit.

Tableau 1
Taux d'accès à l'enseignement supérieur et d'obtention de diplômes

	Taux d'accès en % du groupe d'âge	Taux d'obtention de licence en % du groupe d'âge	Taux d'obtention de maîtrise en % du groupe d'âge
1992			
Grèce	29,3	11,8	0,1
Autriche	34,1		7,9
Royaume-Uni	36,9	20,4	7,2
Irlande	39,9	17,4	3,5
Pays-Bas	40,1	17,8	8,6
Italie	41,7	10,5	9,8
Espagne	43,3	8,0	12,1
Allemagne	47,8		13,0
France	48,0		14,5
Suède	52,0	11,4	
Belgique	52,6		13,6
Danemark	52,8	22,1	7,9



dans le groupe des rares pays où plus de 2 % des ressources nationales sont consacrées chaque année à l'enseignement supérieur). Le tableau 3 présente les dépenses par étudiant et par diplômé. Les chiffres par étudiant sont tirés du rapport de l'OCDE, les chiffres par diplômé constituent une estimation de l'auteur. Ils sont basés sur les chiffres par étudiant, réajustés pour tenir compte des estimations du nombre moyen d'années nécessaire pour obtenir un diplôme et du pourcentage des étudiants qui ne parviennent pas au terme de leurs études. Il convient de noter que les estimations sont très fortement tributaires des hypothèses adoptées quant à la durée moyenne des études et au taux d'abandon. Compte tenu de ces réserves, les chiffres montrent que, dans l'Union européenne, le diplômé moyen coûte au contribuable entre 2,7 et 5,1 années du revenu moyen par habitant du pays concerné.

Même en tenant compte d'éventuelles marges d'erreur importantes, ces chiffres montrent que la production de diplômés sollicite fortement les économies nationales. Il n'est guère étonnant que de nombreux gouvernements se montrent préoccupés par l'importance des ressources publiques qu'ils y consacrent.

Ces préoccupations ont trois raisons principales :

- la réduction générale des dépenses publiques à laquelle la plupart des pays de l'Union européenne se sont engagés ;
- la répartition inadéquate des ressources au sein de l'enseignement supérieur (on considère généralement que la balance penche excessivement en faveur des filières générales au détriment des filières professionnelles) ;
- l'utilisation inefficace des ressources dans les universités et établissements d'enseignement supérieur.

Efficacité

Le tableau 4 fournit d'autres informations sur l'équité et l'efficacité du financement de l'enseignement supérieur. Il montre que, dans les pays de l'Union européenne, les hommes titulaires d'un diplôme universitaire gagnent en moyenne pendant toute leur vie entre 32 % et 92 % de plus que ceux qui n'ont accompli que le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Les travailleurs qui ont suivi des

Tableau 2

Dépenses consacrées à l'enseignement supérieur en pourcentage du PIB

	Dépenses publiques pour les établissements d'enseignement supérieur	Transferts vers le secteur privé	Dépenses nettes privées	Total
1992				
Portugal	0,90			0,90
France	0,80	0,10	0,10	1,00
Espagne	0,80	0,00	0,20	1,00
Allemagne	0,90	0,10		1,00
Royaume-Uni	0,80	0,30		1,10
Irlande	1,00	0,30	0,30	1,60
Suède	1,00	0,60		1,60
Pays-Bas	1,20	0,60		1,80
Danemark	1,30	0,70		2,00
Finlande	1,90	0,30		2,20
USA	1,20	0,10	1,10	2,40

Source : Regards sur l'éducation, OCDE 1995



Tableau 3
Dépenses par étudiant et par diplômé

1992	Dépenses par étudiant		Dépenses par diplômé	
	US\$	Pourcentage du PIB par habitant	US\$	Années de PIB par habitant
Espagne	3770	29,4	37700	2,9
Autriche	5820	32,3	49885	2,8
Italie	5850	33,7	87750	5,1
France (secteur public)	6020	32,5	49255	2,7
Allemagne	6550	32,2	80615	4,0
Belgique	6590	36,4	45769	2,8
Danemark	6710	38,1	61938	3,5
Suède	7120	42,9	61029	3,7
Irlande	7270	56,9	48467	3,8
Finlande	8650	49,4	74143	4,2
Pays-Bas	8720	51,5	74743	4,4
Royaume-Uni	9400	59,4	47000	3,0
USA (secteur public)	11880	52,0	79200	3,5

Source : Regards sur l'éducation, OCDE 1995

études supérieures non universitaires sont moins bien lotis, mais ces études n'en restent pas moins un investissement privé rentable. Leurs revenus moyens - calculés tout au long de la vie - sont supérieurs à ceux des travailleurs qui n'ont que le baccalauréat, de 10 % au Danemark et de 32 % en Finlande. Pour les femmes, les différences varient plus fortement d'un pays à l'autre. Les diplômées de l'université gagnent en Italie en moyenne 16 % de plus que les femmes qui ont suivi des études secondaires, tandis qu'au Royaume-Uni, elles gagnent plus du double de leurs consœurs qui ont quitté l'école à la fin du deuxième cycle du secondaire.

Les salaires des diplômés de différentes disciplines présentent également de grandes différences. Les calculs de rentabilité basés sur les salaires des diplômés et les sommes déboursées pour leurs études supérieures par eux-mêmes et par l'état montrent que ces études constituent un bien meilleur investissement pour certains que pour d'autres. Le tableau 5 présente pour le Royaume-Uni les **taux privés de rendement**, qui évaluent les études supérieures en tant qu'investissement *individuel*, et les **taux sociaux de rende-**

ment, qui évaluent l'investissement *de la société* en estimant l'accroissement de la productivité d'un individu. Dans tous les cas, les taux privés de rendement sont nettement plus élevés. Ceci signifie qu'au titre des dispositifs actuels de financement, les études supérieures représentent un bien meilleur investissement pour l'étudiant que pour la société dans son ensemble, tout simplement parce que c'est l'Etat qui supporte l'essentiel des coûts directs. En outre, les étudiants de certaines disciplines bénéficient d'un investissement de plus grande valeur que d'autres. On peut donc dire que les étudiants acquièrent différents « produits » lorsqu'ils « achètent » des études supérieures. Les différences enregistrées dans le soutien financier dont ils bénéficient pour suivre leurs études et subvenir à leurs besoins renforcent les disparités.

De nombreux rapports récents d'organisations internationales et nationales sont parvenus à la conclusion que les étudiants et leurs familles devraient supporter une part bien plus importante du coût de leurs études supérieures. Leurs recommandations sont basées sur deux interprétations analytiques distinctes, dont on peut dire que les tenants respectifs relèvent du

« (...) au titre des dispositifs actuels de financement, les études supérieures représentent un bien meilleur investissement pour l'étudiant que pour la société dans son ensemble, tout simplement parce que c'est l'état qui supporte l'essentiel des coûts directs. »



Tableau 4

Revenus des diplômés en pourcentage des revenus des travailleurs ayant accompli le deuxième cycle du secondaire

	Hommes Diplôme universitaire	Hommes Autre diplôme supérieur	Femmes Diplôme universitaire
Pays-Bas	132		147
Italie	134		116
Espagne	138		149
Autriche	146		134
Danemark	146	110	135
Belgique	149	115	164
Suède	160	118	156
Royaume-Uni	171	121	206
France	174	127	142
Portugal	179	124	188
Finlande	192	132	176

Source : Regards sur l'éducation, OCDE 1995

« La ligne de démarcation entre l'université et les autres enseignements supérieurs va vraisemblablement s'estomper de plus en plus. Il est essentiel que les incitations que procurent les mécanismes de financement public n'aboutissent pas à fausser ce qui est efficace et équitable pour les étudiants, les employeurs et la société dans son ensemble. »

camp de l'**efficacité** et du camp de l'**équité**.

L'optique de l'**efficacité** est basée sur la conviction que c'est aller dans le sens de l'efficacité économique que de faire payer directement par les intéressés les services dont ils bénéficient, et que les forts taux de fiscalité nécessaires pour que ces services soient financés par les deniers publics s'opposent à une plus grande efficacité économique globale.

Pour les champions de l'**équité**, les arguments avancés en faveur de contributions des étudiants soulignent plutôt les disparités du soutien financier dont bénéficient les différentes catégories d'étudiants. Il est extrêmement fréquent que les étudiants qui suivent des filières générales se trouvent logés à meilleure enseigne que ceux qui suivent des cours de formation professionnelle, généralement considérés comme de niveau inférieur. L'équité est particulièrement **mise en défaut** si les étudiants qui bénéficient le plus des cours généraux sont ceux issus de familles relativement plus aisées.

Si différents types de cours suscitent différents niveaux de soutien financier, cela incite les établissements d'enseignement supérieur à offrir et les étudiants à suivre des cours dans la forme financièrement

la plus avantageuse, même si ces cours pouvaient être offerts plus efficacement d'une autre manière. Ainsi, les inégalités de soutien financier peuvent promouvoir l'inefficacité.

L'un des aspects stratégiques importants pour le développement futur de l'enseignement supérieur est la répartition, parmi ses différents éléments, de l'augmentation de ses effectifs. Il est probable que le recul des études aboutissant à la licence en faveur de filières supérieures plus longues d'une part et de la formation professionnelle de l'autre va se poursuivre. La ligne de démarcation entre l'université et les autres enseignements supérieurs va vraisemblablement s'estomper de plus en plus. Il est essentiel que les incitations que procurent les mécanismes de financement public n'aboutissent pas à fausser ce qui est efficace et équitable pour les étudiants, les employeurs et la société dans son ensemble.

Partage des coûts

Il n'y a aucune raison pour que l'état soit la source unique ou même principale de financement, mais il doit faire en sorte que chacun dispose de possibilités raisonnables de suivre des études supérieures.



res correspondant à ses besoins. Il doit donc combler les lacunes là où le marché a failli. Malgré les forts taux privés de rendement, il y a cinq grandes raisons pour lesquelles les gouvernements doivent continuer à jouer un grand rôle dans le financement des études supérieures :

- ❑ pour contribuer à garantir que tous les étudiants soient traités à égalité et pour contribuer à éviter le gaspillage des talents ;
- ❑ pour partager les risques d'investissement entre ceux pour lesquels les études supérieures s'avèrent constituer un bon investissement et ceux qui ont moins de chance ;
- ❑ pour permettre à la société dans son ensemble de profiter des bénéfices externes que lui apporte l'existence d'effectifs importants d'individus ayant suivi une formation de haut niveau ;
- ❑ pour encourager les universités et autres établissements à poursuivre les priorités de la politique nationale susceptibles d'avoir moins d'importance pour chacune des autres parties concernées.

En tout état de cause, aucun de ces motifs ne correspond à une orientation politique dépourvue d'ambiguïté dans un système d'enseignement supérieur de masse.

Equité

Si les étudiants doivent payer des droits, cela a pour effet de décourager les jeunes de familles pauvres et modestes de réaliser leur plein potentiel dans le domaine des études. Cela est inefficace pour la nation et injuste pour les individus. Cependant, dès lors que l'on subventionne les dépenses de certains groupes pour les études, il devient difficile de concevoir des formules de financement qui n'en discriminent pas d'autres. Aux Etats-Unis par exemple, étudiants riches et pauvres sont en mesure de fréquenter de grandes universités privées coûteuses, mais cela est très difficile pour les membres de familles à revenus moyens (cf. Michael McPherson et Morton Schapiro, 1993). En Grande-Bretagne, le système de soutien aux étudiants opère une discrimination en faveur des étudiants suivant à plein temps les filières aboutissant à la licence et qui, de façon disproportionnée, viennent de familles relativement aisées.

Perte de talents

Lorsque certains se trouvent privés des possibilités d'études dont ils pourraient virtuellement bénéficier, il en résulte des pertes tant économiques que sociales. A l'avenir davantage encore que par le passé, les pays européens devront, pour assurer leur prospérité, miser sur l'intelli-

Tableau 5
Taux de rendement des études universitaires au Royaume-Uni

	taux privé de rendement 1981-1985	taux social de rendement 1986-1989
Sciences sociales	32,5	12,0
Ingénierie	34,0	7,5
Sciences	23,5	6,0
Arts	10,0	0,5

Notes : le taux privé de rendement est estimé en comparant les revenus attendus pendant toute la vie professionnelle (impôts déduits) avec les coûts privés consentis pour les études supérieures. Le taux social de rendement est basé sur l'intégralité des coûts et comprend les impôts payés pendant la vie professionnelle. Les chiffres ne tiennent pas compte du renforcement des compétences des diplômés (qui devrait en tout état de cause se traduire par des revenus plus élevés), l'objectif du tableau étant dans ce rapport d'attirer l'attention sur les énormes différences qui existent entre les diverses filières considérées comme domaines d'investissement.

Source : *Top-up Loans for Students DES*, Ministère britannique de l'Education, 1990



« Si, d'une façon générale, les études supérieures ont en Europe des taux de rendement aussi élevés et aussi solides que bon nombre d'investissements commerciaux de premier ordre, il s'agit d'une option à long terme et porteuse de gros risques pour les individus. Les bénéfices sont très élevés pour certains individus, alors que pour d'autres ils sont faibles, voire se transforment en désavantages. »

gence et les qualifications de leurs citoyens.

Il importe cependant de ne prendre qu'avec circonspection comme critère d'efficacité le principe selon lequel chacun doit réaliser son plein potentiel. Comme tous les autres investissements publics ou privés, l'enseignement et la formation doivent être évalués en termes de coûts et de bénéfices. Pour les individus comme pour les sociétés, les coûts d'un supplément d'études peuvent excéder les bénéfices avant que le plein potentiel ne soit réalisé. Pour les gouvernements, il est socialement inefficace d'investir au-delà de ce point, parce qu'en affectant ailleurs les mêmes ressources, on obtiendra des bénéfices globaux plus importants. Il peut y avoir d'autres raisons pour poursuivre des études au-delà du point où cela est économiquement efficace (par exemple, dans le cas des étudiants handicapés), mais il importe de considérer que ces raisons impliquent des jugements politiques sur la répartition des ressources, et non sur l'efficacité économique. L'efficacité suggère qu'il peut être de l'intérêt économique du pays d'investir davantage dans les individus qui apprennent facilement et à bon marché que dans ceux qui nécessitent plus de ressources pour réaliser leur plein potentiel. Dans de nombreux pays asiatiques, les fonds publics affectés à l'enseignement supérieur sont concentrés sur les étudiants les plus doués. La concurrence pour l'accès aux universités nationales est acharnée. Dans l'intervalle, la majorité des étudiants fréquentent des universités privées nettement moins bien dotées en équipement et en personnel, et ce sont leurs familles qui supportent la quasi-intégralité du coût de leurs études. A l'inverse, dans de nombreux pays européens représentés notamment par l'Allemagne, l'Espagne et l'Italie, il n'y a guère de rationnement. Tous les jeunes quittant l'école avec une qualification suffisante peuvent accéder à l'enseignement supérieur. Résultat : les coûts sont peu élevés, mais on déplore souvent que la qualité le soit également. La France occupe une position intermédiaire intéressante. L'admission aux prestigieuses Grandes écoles est tout aussi disputée que l'accès aux universités nationales du Japon, mais la plupart des étudiants fréquentent les universités publiques, bien moins coûteuses.

Ces réserves revêtent une importance particulière, lorsque l'enseignement supérieur devient un système de masse auquel l'accès est libre. Si chacun peut en bénéficier gratuitement, cela incitera tout au moins certains à y demeurer aussi longtemps qu'ils en tireront *certain*s avantages économiques personnels. Mais comme des coûts sont occasionnés à la collectivité dans son ensemble, il peut être économiquement efficace pour la société d'arrêter les dépenses avant que ce point soit atteint.

Cela ne revient pas à dire que le principe de l'enseignement supérieur pour tous ceux qui peuvent en bénéficier ne représenterait pas un critère économique pertinent. De toute évidence, une perte économique se produit si des individus pouvant virtuellement apporter une importante contribution à la société se trouvent empêchés de le faire par leur situation familiale. Cependant, il n'est pas nécessairement efficace d'étendre le même soutien financier provenant de fonds publics à tous les individus, sans tenir compte de l'importance des bénéfices réalisés.

Partage des risques

Si, d'une façon générale, les études supérieures ont en Europe des taux privés de rendement aussi élevés et aussi sûrs que bon nombre d'investissements commerciaux de premier ordre, il s'agit d'une option à long terme et porteuse de gros risques pour les individus. Les bénéfices sont très élevés pour certains individus, alors que pour d'autres ils sont faibles, voire se transforment en désavantages.

Les employeurs qui investissent dans les études supérieures en accordant des bourses d'études courent eux aussi des risques. D'une part, la confiance qu'ils placent dans un étudiant donné peut être injustifiée ; d'autre part, dans une société où le marché du travail est libre, les diplômés dont les diplômes ont été financés par un employeur peuvent aller offrir leurs compétences ailleurs.

A cause de ces risques, s'en remettre intégralement au financement privé aboutirait à ce que les ressources consacrées aux universités et autres établissements n'atteignent pas le niveau optimal, dans l'optique de ceux qui les considèrent comme



un investissement national. Or l'état est en mesure d'offrir ce qui, en fait, constitue une assurance collective pour tous les individus et tous les employeurs contre l'échec d'un investissement spécifique.

Les bénéfices externes représentent un autre argument en faveur du financement public. Ils consistent en ce que certains des bénéfices de l'enseignement supérieur profitent à des tiers. Cet argument a été largement utilisé pour justifier l'augmentation des ressources publiques consacrées à l'enseignement supérieur dans les années 60 et 70. On peut par exemple avancer que les bénéfices procurés à leurs patients par des médecins qualifiés sont plus importants que les honoraires qu'ils touchent.

Mais là encore, une analyse économique stricte amène à formuler certaines réserves. Le monde moderne repère et récompense les compétences élevées. Certains auteurs avancent que ce pourrait bien être le contraire. La thèse de la « maladie des diplômés » (« *Diploma Disease* » ; cf. Dore 1976) et d'autres hypothèses apparentées avancent que dans une économie moderne, les diplômés sont souvent embauchés de préférence aux jeunes issus de l'enseignement secondaire, même si ces derniers pourraient tout aussi bien s'acquitter du travail en question. Dans la mesure où cela est exact, les études supérieures peuvent avantager ceux qui les suivent, tout en **pénalisant** leurs voisins qui quittent l'école à un stade plus précoce.

L'intérêt national

Il y a enfin « l'intérêt national », qui transcende les intérêts particuliers. Les gouvernements nationaux ne peuvent que prêter à l'éducation et à la formation un intérêt qui va au-delà du marché. Dans l'enseignement supérieur, cet intérêt se manifeste le plus nettement dans certains aspects de qualité et dans les questions liées à la priorité nationale accordée à certaines disciplines. Il est désormais généralement admis que les incitations financières constituent un mécanisme efficace de pilotage et, pour pouvoir y recourir, l'état doit apporter une contribution financière importante.

En outre, on s'accorde généralement à admettre que tous les marchés ont besoin d'une certaine intervention de l'état, ne

serait-ce que pour garantir que tous les participants respectent les règles. Mais au-delà de cet aspect, l'enseignement supérieur présente certaines caractéristiques spécifiques qui poussent à ne pas accorder une confiance excessive au marché. Pour que les marchés fonctionnent correctement, il faut que les consommateurs soient bien informés des résultats probables de leurs achats et il faut qu'ils aient la possibilité, lors de leurs achats ultérieurs de se baser sur l'expérience acquise. Or la plupart des décisions concernant les études au-delà de l'âge de 18 ans sont irréversibles et elles ne sont prises qu'en de rares occasions. Les résultats qu'un choix donné aura en fin de compte ne sont pendant longtemps pas manifestes, ils se confondent généralement avec les effets d'autres décisions et sont influencés par des décisions prises en même temps par d'autres étudiants. De ce fait, les circuits essentiels d'information en retour qui caractérisent les marchés efficaces font défaut.

Les dispositifs d'enseignement supérieur déterminés uniquement par les souhaits d'un nombre important d'étudiants ne seraient guère susceptibles de répondre à leurs besoins réels à long terme, ou à ceux de la société dans son ensemble, aussi efficacement qu'un système où le pouvoir d'allouer des ressources importantes est détenu par un gouvernement démocratique assisté d'organismes experts capables d'interpréter les processus économiques et sociaux qui sont en interaction avec l'enseignement supérieur.

Contribution des étudiants

L'argument généralement avancé en faveur d'une participation des étudiants au coût de leurs études supérieures est que « les bénéficiaires devraient être les payeurs ». Ce sont les étudiants qui tirent le plus grand bénéfice de leurs études : ils devraient donc, ou leur famille, contribuer au coût. C'est là un principe désormais généralement admis. L'accord est moins général sur d'autres aspects : **quels** étudiants devraient payer, **quand** ils devraient payer, **comment** ils devraient payer et **combien** ils devraient payer. Il faut s'entendre sur ce qui est équitable,

« (...) les étudiants (...) devraient (...) contribuer aux coûts. C'est là un principe désormais généralement admis. L'accord est moins général sur d'autres aspects : quels étudiants devraient payer, quand ils devraient payer, comment ils devraient payer et combien ils devraient payer. Il faut s'entendre sur ce qui est équitable, ce qui est efficace, ce qui est politiquement acceptable et ce qui est praticable. »



« Ce sont en fin de compte les coûts et bénéfices pressentis qui déterminent si une modification des contributions des étudiants est politiquement acceptable. (...) Tout projet de redistribution des coûts risque de susciter une opposition politique à court terme de la part de groupes influents d'étudiants et de leurs universités. »

ce qui est efficace, ce qui est politiquement acceptable et ce qui est praticable.

Les étudiants peuvent contribuer au coût de leurs études supérieures selon trois formules principales :

- ils peuvent payer des droits pendant leurs études ;
- ils peuvent, après avoir étudié gratuitement, faire l'objet d'une fiscalité majorée pour aider à financer les études de leurs successeurs ;
- ils peuvent emprunter pendant leurs études et rembourser lorsqu'ils gagnent leur vie.

La première option est bien évidemment la plus simple, mais elle présente l'inconvénient manifeste d'exclure ceux qui ne peuvent obtenir les fonds nécessaires pour faire l'acquisition d'un cours d'enseignement supérieur.

La seconde option est celle de l'état-providence, qui a fonctionné à partir de 1945 mais est en recul depuis le milieu des années 80. Les intéressés percevaient des allocations selon leurs besoins et payaient selon leurs possibilités. Non seulement on assiste à une réaction générale contre ce principe depuis 1980, mais il convient assez mal à l'enseignement supérieur : alors que la plupart des étudiants viennent des familles les plus aisées et obtiennent des emplois mieux rémunérés, on constate que la majoration d'impôts frappant le supplément de revenus dû aux études supérieures est insuffisante pour rembourser la dette vis-à-vis du reste de la société¹.

Les discussions actuelles se concentrent donc largement sur la troisième formule.

Les principales questions qui se posent sont en substance les suivantes :

- l'équilibre entre financement public et financement privé devrait-il être semblable pour toutes les catégories d'étudiants de l'enseignement supérieur ?
- les contributions des étudiants devraient-elles être limitées à la couverture de leurs besoins ou devraient-ils également participer au coût de leurs études ?

dans quelle mesure devrait-il être tenu compte de la situation financière des familles des étudiants ?

dans quelle proportion les coûts devraient-ils être couverts par des droits ?

combien les étudiants devraient-ils avoir le droit d'emprunter et à quelles fins ?

les remboursements devraient-ils avoir un montant déterminé pendant toute la période de remboursement ou devraient-ils être fonction des revenus (commençant donc généralement à un faible niveau et augmentant avec les revenus d'un diplômé pendant ses premières années d'activité professionnelle) ?

l'organisme prêteur devrait-il être une agence publique ou un établissement commercial² ?

le subventionnement des prêts par les pouvoirs publics devrait-il se limiter à constituer une assurance contre les risques (pour les diplômés dont le revenu n'atteindrait pas certains seuils) ou bien conviendrait-il de recourir d'une façon générale aux prêts aidés ?

Un principe élémentaire pouvant être appliqué à un système d'enseignement supérieur de masse est que tous les étudiants devraient être traités à égalité. Un étudiant suivant un cours de secrétariat dans l'établissement local a les mêmes droits *fondamentaux* qu'un autre suivant des études de physique dans une université de pointe. Les différences de subventionnement des étudiants peuvent être justifiées par des raisons d'*équité* si leur situation financière ou autre diffère, ou par des raisons d'*efficacité* s'il y a lieu de croire que la société dans son ensemble bénéficiera davantage de certains investissements éducatifs que d'autres. Les modes actuels de subventionnement pratiqués par de nombreux pays ne peuvent que difficilement se justifier par une raison ou par l'autre.

Ce sont en fin de compte les coûts et bénéfices pressentis qui déterminent si une modification des contributions des étudiants est politiquement acceptable. Du point de vue des étudiants en général, toute formule opérant un transfert de

1) Ce bilan peut évoluer. Si tout le monde suivait des études supérieures, les diplômés devraient payer les études supérieures de leurs successeurs, tandis que s'il n'y a pas beaucoup d'étudiants, il est bien plus probable que ce sont en fait les non-diplômés qui paient une bonne partie des coûts. Ainsi, plus il y a d'individus qui suivent des études supérieures, plus il y a lieu de les financer sur fonds publics.

2) Cette question joue un grand rôle pour les finances publiques : il s'agit de déterminer si les prêts aux étudiants sont considérés comme un élément des dépenses publiques. Cet aspect est particulièrement important au moment où de nombreux pays européens se préparent à remplir les conditions de Maastricht pour l'introduction de la monnaie européenne.



certaines coûts depuis la collectivité vers eux-mêmes ou leur famille constitue une perte. Mais les pertes seront plus importantes pour certains groupes d'étudiants que pour d'autres, et certains peuvent même y gagner ; différentes formules répartissent différemment les coûts.

Tout projet de redistribution des coûts risque de susciter une opposition politique à court terme de la part de groupes influents d'étudiants et de leurs universités. Cette opposition sera sans doute moins virulente si les contributions imposées aux étudiants peuvent être échelonnées pendant leur vie professionnelle et assujetties à leurs revenus. Ces considérations amènent à suggérer de recourir pour ces paiements au système fiscal, et certains commentateurs ont suggéré d'appliquer aux diplômés une majoration permanente d'impôt sur le revenu. Cette formule permettrait sans doute de recueillir des sommes importantes, mais il est pratiquement certain qu'elle se heurterait à une opposition politique acharnée.

On confond souvent le remboursement des emprunts par le biais du système fiscal avec un impôt sur les diplômés. Le dispositif australien, mis en place en 1989, impose aux étudiants de payer environ 25 % des frais d'enseignement de leurs études supérieures. Ils peuvent soit effectuer ce paiement sous la forme de droits, soit, en fait, emprunter le montant de ces droits et le rembourser plus tard par une majoration spéciale de leur impôt sur le revenu, majoration supprimée dès que l'emprunt a été remboursé. Ce dispositif n'est pas un « impôt sur les diplômés », mais le recours au système fiscal pour percevoir les remboursements d'emprunts.

Employeurs

Les employeurs tirent profit des compétences de leur personnel qualifié, et également de l'évaluation des capacités des diplômés réalisée par le système éducatif. De ce fait, on avance parfois qu'ils devraient participer de façon significative au coût des études. Or un employeur rétribue les travailleurs en fonction de leur valeur pour l'entreprise. Si les études supérieures renforcent cette valeur, un travailleur qualifié est rémunéré en conséquence, et les employeurs soutiennent

que c'est à chaque diplômé, et non pas à l'employeur, d'apporter une contribution au coût des études supérieures. Le marché du travail peut dans la pratique être moins efficace que cela, mais le principe demeure valable.

Les employeurs n'en sont pas moins à certains titres les clients directs de l'enseignement supérieur. C'est là, en premier lieu, la conséquence de l'ampleur croissante des prestations de perfectionnement et de formation continue fournies par les universités et autres établissements. Les différents employeurs sont souvent les bénéficiaires directs de ces prestations, dont ils supportent fréquemment une partie au moins des coûts. En second lieu, les employeurs tiennent de plus en plus à exercer une influence sur le contenu des programmes d'enseignement. Il est raisonnable d'attendre d'eux qu'ils paient pour avoir ce privilège, même si certains, dans l'enseignement supérieur traditionnel, ne manqueront pas de considérer que c'est rompre avec la liberté de l'enseignement que de permettre aux employeurs d'exercer une influence directe sur ce qui est enseigné dans les établissements d'enseignement supérieur. Les cours élaborés en commun par les employeurs et les établissements d'enseignement supérieur deviennent monnaie courante.

Ces formes de contribution des employeurs sont volontaires. D'autres propositions tendent à introduire un élément de contrainte. Une suggestion fait actuellement l'objet au Royaume-Uni d'une discussion animée : une « banque d'apprentissage » bénéficiant de l'assistance des employeurs et constituant l'un des éléments d'une stratégie d'éducation et de formation tout au long de la vie. En vertu de ce dispositif, les travailleurs pourraient amasser des sortes d'unités de valeur, des « crédits d'apprentissage », auxquels les employeurs contribueraient et que les travailleurs pourraient encaisser au moment qui leur conviendrait.

Il serait également possible, comme on le pratique largement aux Etats-Unis, et dans une certaine mesure aussi au Japon, de recourir à des incitations fiscales pour encourager le secteur privé à investir dans l'enseignement. D'un point de vue analytique, il s'agit là d'une formule intéressante. Dans un certain sens, les exoné-

« Les employeurs n'en sont pas moins à certains titres les clients directs de l'enseignement supérieur. C'est là, en premier lieu, la conséquence de l'ampleur croissante des prestations de perfectionnement et de formation continue fournies par les universités et autres établissements. (...) En second lieu, les employeurs tiennent de plus en plus à exercer une influence sur le contenu des programmes d'enseignement. Il est raisonnable d'attendre d'eux qu'ils paient pour avoir ce privilège (...) »



rations fiscales constituent en partie des dépenses publiques, puisque le gouvernement renonce, pour encourager certaines catégories de dépenses privées, à des recettes qu'il aurait sinon perçues. Cependant, les exemptions fiscales transfèrent du gouvernement vers les particuliers et les entreprises une partie de la responsabilité de fixer dans le détail les priorités des activités au titre desquelles ils sont autorisés à apporter des contributions exemptées d'impôt.

Conclusion

Tout système de financement de l'enseignement supérieur devrait être fondé sur cinq principes.

Toute personne de plus de 18 ans ayant atteint dans l'enseignement secondaire le niveau requis devrait avoir droit, aux frais de l'état, à des études supérieures d'une ampleur donnée.

Le financement public devrait être équitablement réparti sur tous les secteurs de l'enseignement supérieur : tout manquement à l'égalité de traitement des étudiants devrait être explicitement justifié par des

raisons d'équité, d'efficacité ou de priorité de la politique nationale.

Les étudiants eux-mêmes devraient s'attendre à supporter une partie importante des coûts de la partie de leurs études supérieures dépassant les prestations auxquelles chacun a droit.

Les contributions des étudiants devraient normalement faire l'objet d'un paiement échelonné après l'obtention du diplôme, mais ceux qui désirent effectuer le paiement à l'avance devraient pouvoir le faire. Les montants à rembourser annuellement par chaque diplômé devraient être en fonction de ses revenus.

Les mécanismes de financement public devraient fournir des incitations à la mise en place généralisée de technologies appropriées d'amélioration de la qualité et de réduction des coûts.

Le détail de la mise en œuvre des principes doit relever du choix politique de chaque pays. La thèse avancée dans le présent article est que l'enseignement supérieur serait financièrement plus sain si les principes qu'il évoque étaient communément acceptés.

Bibliographie

Confederation of British Industries (CBI) (1994). *Thinking ahead : Ensuring the expansion of higher education into the 21st century*. Londres : CBI.

Department of Education and Science (DES) (1988). *Top-up loans for Students*. Londres : HMSO, Cm 520.

McPherson, M. & Schapiro, M. (1973). *Keeping College Affordable : Government and Educational Opportunity*. Washington DC : Brookings Institution.

Miliband, D. (1990). *Learning by Right : An Entitlement to Paid Education and Training*. Londres : Institute for Public Policy Research.

Royal Society (1993). *Higher Education Futures*. Londres : The Royal Society. Londres.

UNESCO (1995). *Changement et développement dans l'enseignement supérieur : document d'orientation*. Paris : UNESCO

Williams, G. (1992). *Changing Patterns of Finance in Higher Education*. Buckingham : SHE/OUF.

Williams, G. « *Paying for Education beyond Eighteen* » Council for Industry and Higher Education. Londres, juillet 1996.

Banque mondiale (1994). *Development in Practice - Higher Education : The Lessons of Experience*. Washington DC : World Bank.



La coopération communautaire dans l'enseignement et la formation supérieurs : nouveaux défis et progrès récents

Les premiers résultats

Quelque dix ans après le lancement d'ERASMUS et COMETT, les premiers grands programmes d'action de la Communauté européenne dans les domaines de l'enseignement supérieur et de la formation, le mouvement vers une coopération européenne plus diversifiée et constructive dans ces domaines est devenu irréversible. Ces deux programmes, parmi d'autres, devaient apporter une contribution originale et efficace à la mise en œuvre par les Etats membres d'une politique commune de formation professionnelle, dont les principes généraux avaient déjà été fixés conformément au Traité de Rome de 1957.

Lancé en juillet 1987, ERASMUS (le programme d'action communautaire en matière de mobilité des étudiants universitaires) était un programme global pour la coopération tous azimuts dans l'enseignement supérieur au niveau de la Communauté entière. Cependant, son premier objectif était d'accroître substantiellement le nombre d'étudiants de la Communauté qui effectuent une période d'études et de formation dans un établissement d'enseignement supérieur d'un autre Etat membre. Cette mobilité étudiante organisée a été réalisée dans le cadre d'un réseau universitaire de programmes interuniversitaires de coopération (PIC) négociés sur une base volontaire par les équipes des différentes facultés ou départements de différents pays. Sous réserve de l'appro-

bation par les universités elles-mêmes, une faculté coordinatrice intervenait comme contractant PIC afin de développer l'infrastructure nécessaire pour envoyer régulièrement, et pour une période allant jusqu'à un an, un grand nombre d'étudiants à l'étranger. Entre-temps, les étudiants participants percevaient des bourses ERASMUS gérées au niveau national pour les aider à faire face au coût supplémentaire de leurs études à l'étranger.

Dans bien des cas, les PIC fournissaient également un cadre pour l'échange d'enseignants, le développement commun de curriculums et des programmes intensifs. Pour ce qui concernait la mobilité des étudiants, une condition préalable essentielle pour obtenir une subvention était que la période d'études à l'étranger devait être reconnue explicitement (en règle générale par l'institution d'origine) pour l'octroi d'un diplôme.

COMETT, devenu pleinement opérationnel en janvier 1987, se basait sur une coopération entre les universités et les entreprises pour la formation aux nouvelles technologies de l'information. Le réseau d'associations université-entreprise pour la formation (AUEF), correspondant aux PIC dans le cadre d'ERASMUS, permettait de rapprocher les établissements d'enseignement supérieur et les entreprises partout dans la Communauté, sur une base géographique ou sectorielle, afin de les aider à identifier les besoins, améliorer la qualité de la formation et perfectionner



Irving V. Mitchell^{*)}

dirige la division Coopération dans l'enseignement supérieur (Programme SOCRATES/ERASMUS)

à la Direction générale XXII, Education, formation et jeunesse de la Commission des Communautés européennes.

Le mouvement vers une coopération européenne plus diversifiée et constructive dans ces domaines est devenu irréversible. La coopération dans l'enseignement supérieur et la formation a été appelée à relever divers défis. Des considérations autres que la seule mobilité ont peu à peu gagné du terrain. Cependant, les prémisses fondamentales de la coopération restent, et son succès dépend de l'extraordinaire diversité des systèmes d'éducation et de formation dans la Communauté.

^{*)} J'aimerais remercier pour leur contribution mes collègues de l'Unité A2 - Enseignement supérieur, ainsi que ceux qui sont responsables d'autres volets des programmes Socrates et Leonardo da Vinci, mais aussi les Bureaux d'assistance technique pour leur participation active à l'élaboration de cet article. Mes remerciements particuliers vont à Brian Frost-Smith pour ses recherches, la collecte de matériel et la préparation de projets de texte. Sans son engagement et son enthousiasme, cet article n'aurait pas vu le jour sous sa forme finale.



« En 1994/95, plus de 137 000 étudiants sur une population totale (...) de 10 417 000 pouvaient prétendre participer aux PIC ERASMUS, contre à peine 3 000 en 1987, alors que la Communauté européenne comptait quelque six millions d'étudiants. »

« L'idéal de « l'Europe des peuples » discuté avant l'Acte unique européen de 1987 avait donné davantage de poids au concept de « dimension européenne » dans l'éducation, datant du milieu des années 70. (...) Il est donc devenu évident que la cause de l'intégration européenne serait mieux servie si l'on pouvait rapprocher l'Europe des salles de cours fréquentées par la population beaucoup plus vaste des étudiants et des enseignants non mobiles. »

les applications pratiques des technologies. La mobilité transnationale au sein des AUEF comportait le placement d'étudiants dans des entreprises à l'étranger et des échanges mutuels entre pays de personnel des universités et des entreprises.

Au cours des huit ans qui ont suivi leur lancement, ERASMUS et COMETT ont connu un développement constant. En 1994/95, plus de 137 000 étudiants sur une population totale (UE + AELE - l'Association européenne de libre échange) de 10 417 000 pouvaient prétendre participer aux PIC ERASMUS, contre à peine 3 000 en 1987, alors que la Communauté européenne comptait quelque six millions d'étudiants. Entre-temps, les AUEF sont passées à 205 et concernent 1 500 établissements d'enseignement supérieur, 3 500 entreprises, 24 000 cours de formation en entreprise pour les étudiants et quelque 800 échanges de personnel des universités et des entreprises. La mobilité transnationale dans l'éducation et la formation a d'ores et déjà un impact considérable pour la coopération communautaire dans ce domaine.

De nouveaux objectifs politiques

Entre-temps, de nouvelles idées ont modifié l'approche future en matière de coopération et ouvert le chemin à une stratégie plus diversifiée. Inscrites essentiellement dans les articles 126 et 127 du Traité de Maastricht, elles ont peu à peu pris forme en réponse à une série de développements liés aux programmes communautaires d'éducation et de formation au cours des années qui ont précédé la ratification du Traité en novembre 1993. Elles ont également été clairement exprimées dans le débat communautaire sur les programmes lancé par la Commission au début de 1992 parmi les représentants nationaux des secteurs universitaires, professionnels, éducatifs, industriels et gouvernementaux, et qui s'est concentré sur trois mémorandums ou documents de discussion.

La nécessité de restructurer la coopération

Un premier domaine d'intérêt concernait la structure de base des programmes tels

qu'ERASMUS et COMETT. L'idéal de « l'Europe des peuples », discuté avant l'Acte unique européen de 1987, avait donné davantage de poids au concept de « dimension européenne » dans l'éducation, datant du milieu des années 70. Le regain d'intérêt pour ce concept de la part du Conseil et du Parlement allait de pair avec la reconnaissance progressive du fait qu'en dépit de la croissance spectaculaire de la mobilité universitaire dans le cadre d'ERASMUS, la grande majorité des étudiants ne pourrait profiter d'un séjour d'études à l'étranger. Il est donc devenu évident que la cause de l'intégration européenne serait mieux servie si l'on pouvait rapprocher l'Europe des salles de cours fréquentées par la population beaucoup plus vaste des étudiants et des enseignants non mobiles.

En réalité, à partir des années 1990, certains signes indiquaient que « l'europanisation » deviendrait une tendance naturelle. De nombreux établissements d'enseignement supérieur ont créé des bureaux européens ou internationaux pour doter leurs PIC d'une infrastructure administrative. Teichler et Maiworm ont constaté que selon une enquête récente sur les établissements d'enseignement supérieur participant au programme ERASMUS pour la première fois entre 1987 (année de lancement du programme) et 1992, seule une minorité (21 %) disposait au moins d'une unité chargée des relations internationales en 1986. Cependant, quelque 63 % de ce même échantillon avaient créé une telle unité dans une période de cinq ans suivant leur première participation au programme ERASMUS. Cette tendance correspondait à ce qu'exprimait une évaluation indépendante d'ERASMUS, à savoir que le programme n'avait pas suffisamment consolidé le potentiel d'engagement institutionnel en faveur de la coopération, malgré le rôle inestimable des PIC pour encourager une perspective plus internationale. Cette tendance était encore plus claire dans pratiquement toutes les réponses au *Mémorandum sur l'enseignement supérieur dans la Communauté européenne* de 1991, qui estimait que la constitution de réseaux d'université et d'institutions similaires constituait le meilleur cadre opérationnel à long terme pour la coopération dans l'enseignement supérieur avec une « dimension européenne ».



Le souci de la qualité

Bien que la question de la qualité soit devenue prioritaire dans la politique de l'enseignement supérieur de nombreux pays européens tout au long des années 80, seuls deux Etats membres, la France et les Pays-Bas, avaient à la fin de cette décennie mis en place de nouveaux systèmes d'évaluation de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage universitaire. Cependant, le souci de la qualité est apparu de manière de plus en plus visible, partiellement à la suite de la récente augmentation massive des effectifs de l'enseignement supérieur. Selon des données EUROSTAT, les effectifs étudiants dans les quinze Etats membres actuels de l'UE ont doublé dans les quinze années allant de 1975/76 à 1990/91. Cette tendance a bien évidemment fait craindre une dégradation des niveaux académiques, faute de ressources financières suffisantes pour accompagner les politiques visant à élargir l'accès à l'université.

Cependant, « les standards académiques » ne représentent que l'un parmi de nombreux éléments imbriqués qui concernent la qualité et qui rendent difficile sa compréhension, son évaluation et sa traduction en pratique et politique d'éducation efficaces et réalistes. L'efficacité ou l'utilité relative des différentes branches de l'enseignement supérieur et de la formation constitue un autre de ces éléments. Un troisième concerne l'idée de responsabilité. Un quatrième élément tend à considérer la qualité en termes de structures et procédures formelles, pour déboucher sur une méthodologie d'assurance et d'évaluation de la qualité. Comme nous le verrons, cette quatrième perspective se rapproche le plus du *modus operandi* de la plupart des initiatives récentes de l'UE dans ce domaine.

Le problème de la qualité est rendu plus épineux par les différentes connotations des considérations qui précèdent pour les différents groupes intéressés et concernés. Ce point est particulièrement évident lorsque l'idée de la qualité de l'éducation est liée à la question de savoir ce qui doit être enseigné. Certaines disciplines perçues comme essentielles pour l'éducation et la formation dans une société industrielle moderne doivent-elles compter davantage que d'autres ?

En voulant résoudre ce dilemme, on risque fort de simplifier à l'excès. L'éducation de qualité peut permettre de dispenser les compétences nécessaires pour développer les technologies très performantes de la société de l'information et exploiter leur potentiel de marché. Mais on oublie souvent qu'une telle société exige également des **utilisateurs compétents** capables de tirer le meilleur profit de ces technologies, à la fois au sens technique strict et en termes d'applications. Or la qualité de l'enseignement supérieur peut également contribuer à la création et au maintien de tels « consommateurs » critiques.

De même, la « responsabilité » de l'enseignement supérieur est souvent considérée comme un simple problème de « rentabilité », alors que ses implications plus fines sont souvent méconnues. Dans certains pays, l'Etat tendait à accorder aux institutions davantage d'autonomie afin de leur permettre de réaliser une série croissante d'objectifs et de remplir leurs diverses responsabilités non pas à l'égard d'un, mais à l'égard de plusieurs interlocuteurs (dont les étudiants, les employeurs, les parents et les communautés universitaires nationales et mondiales). De ce fait, ces institutions sont obligées d'assumer une responsabilité individuelle plus grande pour la qualité de l'éducation qu'elles dispensent que les institutions qui s'inscrivent dans des systèmes davantage réglementés par l'Etat.

ERASMUS a eu le mérite d'attirer l'attention sur certains de ces problèmes, en partie parce que la mobilité des enseignants a permis d'apporter une contribution à l'amélioration de l'éducation et de la formation, comme cela était prévu au départ, mais en partie aussi grâce à un examen plus attentif des critères de reconnaissance universitaire sous-tendant la mobilité des étudiants. Il en est résulté une appréciation plus vaste - y compris une autosurveillance par les institutions concernées - des pratiques universitaires générales, des normes, des contenus des cours et des méthodes d'évaluation. Cette perception plus aiguë de la contribution que la coopération peut apporter à l'éducation de qualité constitue au moins l'une des raisons de la priorité accordée à cet objectif dans l'article 126 du Traité de Maastricht. Par ailleurs, le *Mémorandum*

« Cette perception plus aiguë de la contribution que la coopération peut apporter à l'éducation de qualité constitue au moins l'une des raisons de la priorité accordée à cet objectif dans l'article 126 du Traité de Maastricht. »



« Cependant, l'obligation de reconnaître officiellement dans le cadre des PIC ERASMUS (...) les périodes d'études passées à l'étranger a fait franchir un grand pas dans le domaine de la reconnaissance 'universitaire' ».

« ... dans le cadre de la recherche d'un mécanisme plus global bien que volontaire pour la reconnaissance universitaire, une expérience ERASMUS de système européen de transfert de crédits est devenue opérationnelle en 1989. »

« A sa conclusion en 1994/95, pas moins de 7 895 étudiants avaient été sélectionnés pour des cours à l'étranger comportant des procédures de reconnaissance ECTS, et parfois dans deux ou plusieurs établissements supérieurs étrangers. »

sur l'enseignement supérieur de 1991 et les réponses qui y ont été apportées par les Etats membres ont souligné l'importance déterminante de la qualité dans un monde universitaire de plus en plus diversifié. On a souligné cependant que l'évaluation de la qualité de la recherche n'était pas suffisante pour garantir la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, et encore moins celle de l'organisation des programmes, des méthodes de gestion et de la communication, tous éléments considérés comme de plus en plus importants dans un environnement social en mutation rapide.

La reconnaissance universitaire et professionnelle

Compte tenu de ses multiples ramifications, on peut se demander dans quelle mesure « l'éducation de qualité » peut être reconnue dans le cadre de qualifications universitaires traditionnelles ou nouvelles. Cependant, l'obligation de reconnaître officiellement dans le cadre des PIC (programmes interuniversitaires de coopération) les études suivies à l'étranger a fait franchir un grand pas dans le domaine de la reconnaissance « universitaire ». Celle-ci est généralement définie comme la certification ou une autre forme de reconnaissance explicite exigée pour pouvoir poursuivre les études, souvent dans un établissement d'enseignement supérieur à l'étranger. Il faut noter qu'en 1993 plus de 200 PIC avaient donné aux étudiants la possibilité d'acquérir des qualifications professionnelles dans deux Etats membres.

Cependant, l'action communautaire en matière de reconnaissance à des fins spécifiquement professionnelles s'est surtout concentrée sur les professions dites réglementées, dont l'exercice est officiellement soumis à la possession d'une qualification professionnelle, et qui sont définies par référence à un système d'éducation ou de formation national spécifique. Elle visait donc à garantir que le droit à la libre circulation et le droit d'établissement dans l'UE ne soient pas compromis par l'incapacité d'exercer une profession réglementée dans un Etat membre qui ne reconnaît pas les qualifications acquises pour l'exercice de la même profession dans un autre pays de la Communauté.

Une série de directives du Conseil des CE adoptées entre 1975 et 1985 portait sur la reconnaissance mutuelle par les Etats membres des conditions d'accès à des secteurs professionnels tels que la médecine, la pharmacie, l'architecture et, moyennant certaines restrictions, les professions juridiques. Cependant, deux directives plus récentes, plus générales et basées sur une complémentarité mutuelle, visent à instaurer un système général pour la reconnaissance au niveau communautaire des qualifications requises pour accéder à la plupart des autres professions réglementées. Contrairement à l'approche sectorielle initiale, ces « directives générales », datant de 1988 et de 1992, obligent les Etats membres à mettre en place des dispositifs et structures horizontaux transsectoriels pour l'examen au cas par cas des demandes de reconnaissance. Bien que ces dispositions soient officiellement distinctes des programmes communautaires en matière d'éducation et de formation, leur mise en œuvre dépend dans une large mesure de la coordination au niveau communautaire avec les responsables nationaux de l'adoption des mesures appropriées dans chacun des Etats membres. La surveillance par l'UE de ces activités relève de la responsabilité de la Direction générale XV de la Commission européenne et concerne le marché intérieur et les services financiers.

Entre-temps, dans le cadre de la recherche d'un mécanisme plus global bien que volontaire pour la reconnaissance universitaire, une expérience ERASMUS de système européen de transfert de crédits est devenue opérationnelle en 1989. Pendant une phase pilote de six ans, le système européen d'unités capitalisables transférables (ECTS) a été testé dans cinq domaines (gestion d'entreprise, chimie, histoire, médecine et construction mécanique). Au total, 145 facultés ou départements universitaires ont participé à ce projet pilote. A sa conclusion en 1994/95, pas moins de 7 895 étudiants avaient été sélectionnés pour des cours à l'étranger comportant des procédures de reconnaissance ECTS, et parfois dans deux ou plusieurs établissements supérieurs étrangers.

La rationalisation de la coopération

Dans les débats sur les mémorandums, il a souvent été affirmé que la Communauté



devenait parvenir à un développement et à une utilisation optimale de ses ressources humaines, en partie pour remédier à la pénurie persistante de compétences nécessaires pour stimuler sa compétitivité. Une réponse possible à ce défi consistait à rationaliser la coopération communautaire dans l'éducation et la formation. En mai 1993, la Commission a donc annoncé des plans pour deux nouveaux programmes d'action dans chacun de ces domaines.

Après un soigneux travail de rédaction et des négociations avec les autres institutions communautaires, les programmes SOCRATES et LEONARDO DA VINCI ont été adoptés et sont entrés en vigueur au début de 1995. L'enseignement supérieur en tant que tel est devenu un élément de premier plan de SOCRATES, mobilisant plus de la moitié de son budget annuel de 850 millions d'écus jusqu'en 1999. Mais il a gardé son nom - ERASMUS - et son identité spécifique en tant que programme de coopération dans l'enseignement supérieur et la formation. La plupart des dispositions du programme LINGUA de 1990 ont été également reprises dans le cadre du programme SOCRATES. Les réalisations de l'ancien programme COMETT et celles d'autres programmes européens de formation professionnelle sont par ailleurs développées dans le cadre du programme LEONARDO DA VINCI.

Déjà perceptible dans le débat sur les mémorandums, le sentiment se précisait que les ressources humaines de la Communauté pourraient être mieux mises à profit pour son enrichissement matériel, social et culturel, ainsi que pour l'épanouissement personnel de ses citoyens. Le Livre blanc de la Commission, *Croissance, compétitivité, emploi*, adopté par le Conseil européen de 1993, notait que la croissance économique de la période antérieure à 1992 n'avait permis ni de freiner le déclin à long terme de la position relative de la Communauté dans le commerce international, ni de créer suffisamment de nouveaux emplois. Au début de 1994, l'IRDAC (le Comité consultatif de recherche et de développement industriels des Communautés européennes) estimait, dans son rapport *Qualité et Adéquation*, qu'un remède réaliste consisterait à accroître la compétitivité et le rythme de l'adaptation à la transformation de l'industrie. Il recommandait notamment d'adopter des concepts de qualité dans

l'éducation et la formation et de préparer les personnes et la société à une vie d'apprentissage. Un peu plus d'un an plus tard, *Moving towards a Learning Society*, un rapport du Forum sur l'éducation européenne, préparé en commun par la Table ronde européenne des industriels (ERT) et l'Association des recteurs des universités européennes (CRE), se faisait l'écho de cette préoccupation.

Les documents les plus récents renforçant ce type d'approche sont le Livre blanc, *Enseigner et apprendre : vers la société cognitive*, présenté au nom de la Commission par M^{me} Edith Cresson, Membre de la Commission responsable de la recherche, de l'éducation et de la formation, et Pádraig Flynn, Membre de la Commission responsable de l'emploi et des affaires sociales. Adopté le 29 novembre 1995, ce document abordait des questions d'une importance déterminante pour l'enseignement supérieur, et notamment la contribution que celui-ci pourrait apporter à la qualité de la formation de haut niveau, essentielle pour assurer la compétitivité de l'Union européenne et défendre son modèle social.

Face à tous ces développements, la coopération dans l'enseignement supérieur et la formation a été invitée à répondre d'urgence à une série de défis. Des considérations autres que la seule mobilité ont peu à peu gagné du terrain. Cependant, les prémisses fondamentales de la coopération restent, à savoir que son succès dépend de l'extraordinaire diversité des systèmes d'éducation et de formation dans la Communauté, avec leurs structures très différentes et leurs cultures individuelles profondément enracinées. Comme le signalait, lors de la dernière année de son mandat, Jacques Delors, président de la Commission pendant quasiment toute la période où se sont produits les événements mentionnés ci-dessus : « *c'est précisément l'opposition créative entre la diversité des systèmes nationaux et la similitude croissante de nos problèmes qui constitue l'une des principales raisons d'être de la coopération européenne. L'action communautaire dans ce domaine, qui appuie et complète les politiques décidées au niveau national, est conçue pour promouvoir les pratiques innovatrices, les échanges d'expériences, la discussion, la recherche et la réflexion commune* ». Dans

« A côté de l'encouragement permanent de la mobilité des étudiants, la promotion de la dimension européenne dans les universités constitue l'un des deux principaux piliers d'ERASMUS dans le programme SOCRATES. Le principal outil officiel de sa mise en œuvre doit être un contrat entre la Commission européenne et tout établissement d'enseignement supérieur obtenant une aide pour ses activités de coopération européenne. »



« Une forme importante et relativement nouvelle de coopération se situe cependant en dehors du cadre du contrat institutionnel : les projets de 'réseau thématique' ».

« Ces réseaux thématiques partagent leur expérience et diffusent leurs meilleures pratiques grâce à la discussion des aspects innovateurs de l'enseignement supérieur, l'amélioration des méthodes d'enseignement et la comparabilité des programmes. »

« Le développement commun de programmes transnationaux a pu bénéficier dès le départ du financement ERASMUS. Cependant, en 1996/97, trois nouvelles activités de ce type se dérouleront dans le cadre du volet ERASMUS du programme SOCRATES, l'objectif étant de renforcer l'élément européen du contrat institutionnel à partir de 1997/98. Il s'agit de la préparation commune de cours avancés de type mastère, des modules européens et des cours de langues intégrés. »

la suite de cet article, nous examinerons un échantillon modeste mais représentatif des activités les plus récentes qui visent cet objectif.

La coopération - une structure et une importance nouvelles

Un contrat institutionnel

A côté de l'encouragement permanent de la mobilité des étudiants, la promotion de la dimension européenne dans les universités constitue l'un des deux principaux piliers d'ERASMUS dans le programme SOCRATES. Le principal outil officiel de sa mise en œuvre doit être un contrat entre la Commission européenne et tout établissement d'enseignement supérieur obtenant une aide pour ses activités de coopération européenne.

Sous réserve d'une approbation officielle, les subventions contractuelles qui devraient atteindre au moins 25 millions d'écus seront octroyées par la Commission en 1997/98 à des institutions sélectionnées parmi quelque 1 600 candidats sur près de 5 000 établissements d'enseignement supérieur éligibles dans les 18 pays participant à ERASMUS. Afin de bien planifier la mise en place de ces dispositions, 1995/96 et 1996/97 ont été des années de transition au cours desquelles plus de 2 500 PIC ont obtenu un financement direct de l'UE sur la base des procédures antérieures à SOCRATES ERASMUS.

Normalement conclus pour trois ans et soumis à une révision annuelle, les nouveaux contrats institutionnels regrouperont la grande majorité des activités de coopération subventionnées par ERASMUS, dont la mobilité des étudiants et des enseignants, le développement commun de curriculums, les programmes intensifs et les ECTS. L'idée maîtresse de chacune de ces activités doit être précisée dans une déclaration de politique européenne soumise par chaque établissement en tant qu'élément obligatoire de sa candidature. Comme témoignage ultérieur de leur engagement, les universités doivent également trouver d'autres moyens de financement complémentaires aux subventions de l'UE.

Les contrats institutionnels devraient permettre de cibler le développement de nombreux modèles de bonne pratique dans la coopération interuniversitaire. Ils peuvent également donner une nouvelle vigueur institutionnelle aux initiatives PIC, qui avaient parfois été peu coordonnées, et renforcer la capacité institutionnelle de coopérer avec des partenaires régionaux au-delà de l'enseignement supérieur. Une forme importante et relativement nouvelle de coopération se situe cependant en dehors du cadre du contrat institutionnel : les projets de « réseau thématique ». Au départ, quelque 28 réseaux construits autour de questions scientifiques, et dont quelques-uns regroupent plus d'une centaine de facultés, coopéreront sur des questions d'intérêt mutuel. Ces réseaux thématiques partagent leur expérience et diffusent leurs meilleures pratiques grâce à la discussion des aspects innovateurs de l'enseignement supérieur, l'amélioration des méthodes d'enseignement et la comparabilité des programmes.

Etre à l'avant-garde dans le développement des programmes

Le développement commun de programmes transnationaux a pu bénéficier dès le départ du financement ERASMUS. Cependant, en 1996/97, trois nouvelles activités de ce type se dérouleront dans le cadre du volet ERASMUS du programme SOCRATES, l'objectif étant de renforcer l'élément européen du contrat institutionnel à partir de 1997/98. Il s'agit de la préparation commune de cours avancés de type mastère, des modules européens et des cours de langues intégrés. A elles trois, ces activités concerneront en 1996/97 plus de vingt thèmes spécialement sélectionnés et comportant une dimension professionnelle de haut niveau. Ces thèmes ont été choisis en collaboration avec les organisations universitaires et professionnelles qui travaillent au niveau européen sur les qualifications de l'enseignement supérieur, et ils reflètent les préoccupations du Livre blanc de la Commission de 1995, *Enseigner et apprendre : vers la société cognitive*.

Les programmes de niveau avancé visent à encourager le développement de cours nouveaux et très sélectifs afin de remédier à la pénurie de ressources humaines très qualifiées que connaît l'Europe, grâce



à la mise en commun de l'expertise internationale dans les domaines spécialisés concernés. Les candidatures doivent démontrer l'existence d'une telle pénurie et montrer comment le programme se propose d'y remédier. Le type de développement ainsi encouragé est bien illustré par un projet actuel d'ERASMUS pour un diplôme destiné à des étudiants diplômés du troisième cycle qui achèvent avec succès une formation multidisciplinaire d'administrateurs de l'aide humanitaire internationale. Opérationnel depuis 1994/95, ce projet a été développé en coopération avec des universités de cinq Etats membres et le Bureau humanitaire des Communautés européennes (ECHO), et il se distingue par la recherche de la qualité, de compétences professionnelles de haut niveau et d'une dimension européenne. Par ailleurs, il comprend les principaux types d'activités financés par ERASMUS, et notamment la mobilité des étudiants et des enseignants, les programmes intensifs et le développement des curriculums.

Les modules européens doivent servir à développer la connaissance des différentes approches européennes des institutions partenaires pour les contenus des thèmes sélectionnés et à mettre en place de nouveaux modèles pour leur intégration dans les filières de licence, dont profiteront également les étudiants non mobiles. L'objectif des modules sera ultérieurement élargi afin de mieux couvrir l'Europe et l'intégration européenne.

De même, en 1996/97, le développement commun de cours de langues intégrés se concentrera sur la préparation de modules thématiques à intégrer dans les programmes d'enseignement ainsi que dans les filières de licence des universités partenaires. Outre qu'elle stimulera la sensibilité européenne des étudiants, cette mesure devrait également contribuer de manière importante à leur employabilité future et, par là même, améliorer leurs perspectives de carrière en Europe, au-delà de leur pays d'origine.

Dans le cadre de ses actions de soutien communautaire, le programme LEONARDO DA VINCI prévoit également de financer des projets pilotes transnationaux, afin de permettre aux universités et aux entreprises de développer en commun les contenus, outils ou matériels pour

des modules communs de formation facilitant la reconnaissance mutuelle des qualifications et compétences. D'autres projets LEONARDO DA VINCI s'intéressent particulièrement à l'innovation dans la formation de haut niveau et portent notamment sur la production de modules contribuant au développement des qualifications clés. En règle générale, ces projets visent à ouvrir la formation à ces qualifications aux entreprises, et à les intégrer aussi largement que possible dans les programmes universitaires, indépendamment du secteur professionnel concerné.

C'est également dans le cadre du programme LEONARDO DA VINCI que l'objectif permanent du placement dans un environnement industriel européen moderne est le plus marqué. S'appuyant sur les initiatives développées dans le cadre des anciennes AUEF de COMETT, les mesures communautaires du nouveau programme permettent aux étudiants diplômés ou non d'effectuer des stages en entreprise et encouragent les échanges transnationaux de personnel entre les entreprises et les universités ou instances de formation.

La coopération en vue de la qualité

Comme nous l'avons déjà mentionné, « l'éducation de qualité » représente un problème complexe et souvent controversé. Il risque de l'être d'autant plus que l'approche retenue est une coopération basée sur la juxtaposition créatrice de différents systèmes nationaux. En effet, beaucoup d'experts estiment que toute définition fiable de « l'éducation de qualité » est non seulement incomplète, mais également susceptible de changer en fonction des circonstances socio-économiques. Il n'est donc guère surprenant que les nombreux universitaires et autres acteurs ayant participé récemment à une expérience encourageante financée par l'Union européenne aient considéré que la coopération en vue de la qualité devrait être basée sur des méthodologies pratiques, qu'il lui appartiendrait en même temps de tester et qui pourraient servir de point de départ pour l'exploration et l'évaluation de ses nombreuses facettes. Cette expé-

« Dans le cadre de ses actions de soutien communautaire, le programme LEONARDO DA VINCI permet également de financer des projets pilotes transnationaux, afin de permettre aux universités et aux entreprises de développer en commun les contenus, outils ou matériels pour des modules communs de formation facilitant la reconnaissance mutuelle des qualifications et compétences. »



« En novembre 1994, deux projets pilotes parallèles de coopération européenne ont été lancés pour tester les procédures retenues pour l'évaluation de la qualité de l'enseignement et de 'l'expérience d'apprentissage' dans les sciences de l'ingénierie, le vaste domaine des sciences de la communication et de l'information, ainsi que dans les arts et les arts appliqués. »

rience a débouché sur un effort en vue d'aider les Etats membres à aborder de manière pratique la question de la qualité dans l'enseignement supérieur et la formation, de manière transparente, mais avec la possibilité de s'adapter à un vaste éventail de contextes et d'objectifs au niveau de l'éducation.

Une étude comparative et deux projets pilotes

Cette initiative remonte à novembre 1991, lorsque le Conseil, sous la Présidence néerlandaise, avait demandé à la Commission de financer une étude comparative sur les méthodes d'évaluation utilisées dans les Etats membres et de lancer un nombre limité de projets pilotes dans ce domaine. Publiée en 1993, cette étude s'est intéressée particulièrement aux mécanismes existant en France, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni. Ce dernier pays, confronté à une forte croissance du secteur universitaire, avait, en suivant l'exemple des deux premiers, mis en place en 1991 de nouvelles instances et procédures d'évaluation de la qualité au niveau national. Un quatrième pays, le Danemark, allait s'engager dans la même voie l'année suivante.

En novembre 1994, deux projets pilotes parallèles de coopération européenne ont été lancés pour tester les procédures conçues au préalable pour l'évaluation de la qualité de l'enseignement et de « l'expérience d'apprentissage » dans les sciences de l'ingénierie, le vaste domaine des sciences de la communication et de l'information, ainsi que dans les arts et les arts appliqués. Ces projets ont obtenu une aide communautaire de 710 000 écus et ont intéressé 46 établissements d'enseignement supérieur dans 17 pays de l'UE et de l'AELE. Participant sur une base volontaire, ces établissements avaient été sélectionnés par leurs autorités nationales dans le respect d'un certain nombre de critères en matière d'équilibre entre les régions d'une part et les universités et établissements non universitaires d'enseignement supérieur d'autre part.

Ces projets visaient à faire mieux prendre conscience de la nécessité de promouvoir l'évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur, de lui conférer une dimension européenne, d'enri-

chir les procédures existantes au niveau national et d'aider ainsi à améliorer la reconnaissance académique effective ainsi que la compréhension mutuelle des programmes. Délibérément, ces projets n'avaient pas pour objectif de mettre en place des procédures communautaires officielles d'évaluation de la qualité, ni de rechercher l'harmonisation ou la standardisation au niveau européen. Au contraire, et dans l'esprit de la proposition du Conseil de 1991, les participants reconnaissaient que ces expériences ne mettraient en cause ni les responsabilités des Etats membres dans ce domaine, ni l'autonomie de leurs institutions d'enseignement supérieur.

Certains principes clés ont été introduits dans ces projets. Tout d'abord, il avait été décidé que l'évaluation de la qualité commencerait par une auto-évaluation institutionnelle de la discipline concernée sur la base d'une liste commune de critères. La méthodologie des projets s'est concentrée en premier lieu sur la qualité de l'enseignement, tout en permettant dans une certaine mesure des interactions avec les niveaux de la gestion des institutions et celui de la recherche. Elle encourageait également le personnel administratif et les étudiants à participer à côté des professeurs à l'auto-évaluation, ce qui a été fait dans bon nombre des institutions « tests ».

Le deuxième principe concernait l'évaluation en référence à l'auto-évaluation initiale par un groupe de pairs composé d'experts externes, avec une ou plusieurs visites sur le terrain. Là aussi, il avait été recommandé que ces groupes ne soient pas seulement composés d'universitaires, mais qu'ils comprennent également des représentants provenant des secteurs d'emploi recrutant les étudiants et, si possible, d'un autre pays participant.

Troisièmement, ces deux phases d'évaluation devaient mener à la préparation par le groupe de pairs d'un rapport destiné à la publication, détaillant les conclusions de l'évaluation institutionnelle considérée globalement.

Le quatrième et dernier principe commun était l'autonomie et l'indépendance totales par rapport aux gouvernements, mais aussi aux établissements d'enseignement



supérieur eux-mêmes en ce qui concerne les procédures et méthodes à adopter.

Ces différents éléments étaient exploités en tant que procédures préétablies énumérées dans un ensemble d'*orientations* officielles spécialement préparées pour ces projets et qui comportaient également deux autres éléments, à savoir la préparation d'un rapport national par les comités nationaux constitués pour suivre les projets dans chaque Etat membre, et l'élaboration d'un rapport européen par un groupe désigné par la Commission afin de gérer l'expérience au niveau européen.

Le rapport européen a été produit vers la fin de l'année 1995 après l'achèvement des projets pilotes. Il estimait que ces derniers constituaient d'une manière générale une bonne base pour vérifier la qualité de l'enseignement dans les domaines d'études sélectionnés. Le rapport considérait que l'orientation pratique des projets avait permis d'illustrer la nécessité de définir clairement les objectifs d'un programme bien conçu d'évaluation et de bien cerner ses implications en termes de financement, afin d'adapter sa méthodologie en conséquence. L'évaluation peut être une réponse à toute une série de pressions et, en fonction des circonstances, doit être ciblée sur le système national d'éducation et la discipline choisie. Selon le rapport, les critères d'évaluation de la qualité sont intimement liés à la mission des institutions individuelles et à la définition d'un objectif institutionnel. Sur un plan beaucoup plus technique, le rapport présentait également des propositions en vue de la révision et du perfectionnement de la méthode originelle d'évaluation de la qualité à des fins transnationales.

Comme cela était prévu, les projets pilotes ont stimulé d'entrée de jeu un échange constructif d'expériences entre les institutions, les experts et les autorités nationales participants, ainsi qu'entre les représentants des organisations internationales et non gouvernementales, et notamment l'Unesco, l'OCDE, le Conseil de l'Europe et l'Association des recteurs des universités européennes (CRE), qui avaient participé en qualité d'observateurs. Par ailleurs, le rapport européen illustrait le potentiel d'interaction créatrice entre la méthodologie qu'il avait adoptée et les

cultures académiques des différents pays participants.

Les discussions qui ont eu lieu tout au long du projet pilote ont clairement montré que si l'évaluation par discipline était considérée comme un aspect positif, elle ne devait pas être traitée de manière isolée. Sa combinaison avec d'autres méthodologies, telles que l'audit institutionnel et l'amélioration de la qualité dans le cadre de politiques globales de qualité des institutions, permettrait d'accroître considérablement sa portée. Tous les participants ont estimé qu'un échange régulier d'idées et d'expériences au niveau européen, ainsi que des discussions sur les développements au niveau mondial des méthodologies en matière d'assurance qualité dans l'enseignement supérieur représenteraient un exercice extrêmement profitable.

Le suivi des projets

Le Conseil des ministres de l'Education, sur la base de la note d'information présentée par Mme Edith Cresson, Membre de la Commission, lors de sa réunion du 6 mai 1996, a encouragé la Commission à envisager une coopération plus permanente dans le domaine de l'assurance qualité de l'enseignement supérieur.

La Commission prépare un projet de recommandation au Conseil pour une action future visant à inciter les Etats membres à mettre en place des systèmes d'évaluation et d'assurance qualité dans le cadre de leurs responsabilités en matière d'enseignement supérieur. En ce qui concerne les procédures et méthodologies, on estime que les instances chargées de l'évaluation de la qualité dans de tels systèmes devraient être le plus possible autonomes et indépendantes de l'Etat et des institutions de l'enseignement supérieur. Lorsque de tels systèmes n'existent pas, les Etats membres peuvent être invités à maintenir un dialogue et un échange d'expériences permanent sur l'évaluation et l'assurance qualité avec d'autres pays de l'UE, la Commission européenne et les instances internationales appropriées. Sous réserve d'un accord du Conseil, la Commission pourrait développer des mesures pour encourager et compléter la coopération entre les Etats membres et les institutions de l'enseignement supérieur engagées dans ce domaine.

« ... L'orientation pratique des projets avait permis d'illustrer la nécessité de définir clairement les objectifs d'un programme bien conçu d'évaluation et de bien cerner ses implications en termes de financement, afin d'adapter sa méthodologie en conséquence. »

« La Commission prépare un projet de recommandation au Conseil pour une action future visant à inciter les Etats membres à mettre en place des systèmes d'évaluation et d'assurance qualité dans le cadre de leurs responsabilités en matière d'enseignement supérieur. »



« Avec la mise en œuvre de SOCRATES, le système européen de transfert de crédits (ECTS) a dépassé son statut initial d'expérience pilote pour devenir un élément de plus en plus important de l'architecture globale d'ERASMUS. »

« ... les principes et mécanismes de l'octroi des crédits représentent une question distincte de celle des notes données aux étudiants pour leurs résultats universitaires. On ne saurait suffisamment souligner qu'un nombre fixe de crédits est affecté d'avance à des cours ou à des unités de cours sur la base d'une appréciation commune préalable de la charge de travail des étudiants par les institutions partenaires. Si le travail requis doit être réalisé de manière satisfaisante par les étudiants, leurs résultats universitaires n'affectent pas cependant le nombre de crédits octroyés, puisque celui-ci est déterminé à l'avance. »

La coopération en vue de la reconnaissance des qualifications

Comme nous l'avons souligné plus haut, un objectif central des projets pilotes européens en matière de qualité était de faciliter la reconnaissance universitaire des périodes d'études à l'étranger. Cela est possible notamment parce que le nécessaire dialogue entre les groupes d'auto-évaluation et les groupes de pairs travaillant sur ces projets ressemblent beaucoup aux procédures d'auto-analyse et de coopération en vue de la transparence et de la détermination des crédits de charge de travail entre les partenaires institutionnels qui recourent au système européen d'unités capitalisables transférables (ECTS). Avec la mise en œuvre de SOCRATES, ce système a dépassé son statut initial d'expérience pilote pour devenir un élément de plus en plus important de l'architecture globale d'ERASMUS.

La reconnaissance universitaire - une approche nouvelle des unités capitalisables transférables

La nouveauté d'ECTS tient à sa combinaison unique de principes opérationnels. Le premier est que la bonne approche en matière de reconnaissance universitaire d'études faites à l'étranger doit reposer sur un **accord préalable** entre les étudiants et leurs institutions d'origine et d'accueil sur les cours qu'ils suivront à l'étranger et sur la manière d'y mesurer leur apprentissage. Obligatoires ou facultatifs, ces cours font toujours partie du programme normal de l'institution d'accueil, et ne sont jamais créés spécialement pour le système ECTS.

Deuxièmement, ce système part de l'hypothèse que la reconnaissance universitaire d'études à l'étranger peut être basée sur une monnaie commune transférable, l'unité de crédit se rapportant à la **charge totale du travail de l'étudiant**, qui comprend non seulement les heures où les étudiants et les enseignants se retrouvent lors des cours ou des séances de tutorat, mais également le travail réalisé en dehors des cours, la rédaction de dissertations, la réalisation de projets, le travail sur le terrain ou en laboratoire, etc. A cette fin, les crédits sont normalement octroyés

à raison de 60 par année universitaire, 30 par semestre et 20 par trimestre.

Ces deux principes en présupposent un troisième, à savoir que les institutions qui participent volontairement au système ECTS ne négligeront aucun effort pour échanger des **informations** claires et non équivoques sur les objectifs, contenus, structures et évaluations de leurs cours et sur la manière dont les procédures décidées en commun pour l'octroi des crédits sont appliquées. Ces principes présupposent également la disponibilité des enseignants à accepter pleinement les décisions de leurs collègues et institutions partenaires étrangers.

La mise en œuvre pratique du système ECTS dépend de l'exploitation correcte d'une série d'instruments techniques clés : un paquet d'informations global préparé par toutes les institutions partenaires, permettant aux étudiants et aux enseignants de mieux comprendre leurs pratiques universitaires et de choisir des cours adéquats à l'étranger ; un formulaire de candidature pour les étudiants basé sur un accord contraignant d'apprentissage ; et, enfin, un système de rapports en vue de faciliter le transfert des crédits.

Bien que ces différents aspects soient compris et mis en œuvre par pratiquement tous les participants au système ECTS, d'autres ne comprennent pas toujours que les principes et mécanismes d'octroi des crédits représentent une question distincte de celle des notes ou des appréciations accordées aux étudiants pour leurs résultats universitaires. On ne saurait insister suffisamment sur le fait qu'un nombre fixe de crédits est **affecté d'avance** à des cours ou à des unités de cours sur la base d'une appréciation commune **préalable** de la charge de travail des étudiants par les institutions partenaires. Si le travail requis doit être réalisé de manière satisfaisante par les étudiants, leurs résultats universitaires n'affectent pas cependant le nombre de crédits octroyés, puisque celui-ci est déterminé **à l'avance**. Une échelle a cependant été mise au point pour aider les partenaires du système ECTS à interpréter les conventions et les pratiques en matière de notation, qui varient fortement en Europe et qui peuvent avoir une influence sur les résultats des étudiants. Toutefois, cette



échelle vise simplement à clarifier ces pratiques, et non pas à les remplacer.

De même, la durée des études n'importe que dans la mesure où le nombre de crédits est normalement préaffecté sur la base d'une allocation annuelle de 60. Le temps effectivement requis par les étudiants pour achever leurs cours n'intervient pas dans la détermination des crédits octroyés, même si aucun effort n'est négligé pour veiller à ce que la durée officielle des cours corresponde de manière réaliste à leur charge de travail.

Bien que la réussite du système suppose le respect de toutes ces dispositions, il y a lieu de noter que toutes les institutions participantes sont volontaires. Comme la plupart des autres systèmes basés sur des crédits, l'ECTS est particulièrement bien adapté au développement de cours modulaires, tout en étant également pleinement compatible avec les qualifications traditionnelles, pour lesquelles un nombre approprié de crédits peut être déterminé en fonction du système d'enseignement supérieur concerné.

Aller de l'avant

En 1994, les 145 facultés participant au projet pilote ont été invitées par la Commission à soumettre des propositions pour une large diffusion du système ECTS. Au cours de la même année, une équipe de 26 promoteurs a été désignée pour apporter son concours à l'extension prévue dans tous les Etats membres. Au cours de deux phases consécutives d'extension, la participation totale s'est établie à 958 facultés (départements, etc.) dans quelque 230 institutions lors de l'année universitaire 1995/96, ainsi qu'à 36 établissements d'enseignement supérieur non universitaire lors de la seconde extension. La plupart des domaines sont d'ores et déjà couverts, à commencer par l'ingénierie (environ 17 % de l'ensemble des réseaux), les sciences naturelles (16 %), la médecine (11 %) et la gestion d'entreprises (10 %) ; mais surtout, le système doit fonctionner au sein des établissements d'enseignement supérieur eux-mêmes et constituera, dès lors, un élément très visible des contrats institutionnels conclus à partir de 1997/98.

Une évaluation de 1996 montre clairement que le système ECTS est sorti de sa

phase expérimentale et qu'il peut établir avec succès des principes réalistes pour le transfert de crédits au sein d'un vaste éventail de systèmes et de pratiques d'enseignement supérieur, ainsi que dans la plupart des domaines d'études. Cette évaluation conclut par ailleurs que pour réussir, une stratégie institutionnelle de diffusion du système ECTS devrait tenir compte des différents niveaux de mise en œuvre (national, institutionnel et de programme).

L'impact des directives générales sur la reconnaissance des qualifications professionnelles

En février 1996, la Commission a présenté au Parlement européen et au Conseil un rapport intermédiaire sur la première directive générale sur la reconnaissance des diplômes d'enseignement supérieur décernés après une formation professionnelle d'au moins trois ans. Parmi les professions réglementées concernées figurent les kinésithérapeutes, certaines professions d'ingénieur dans quelques Etats membres, les enseignants, les professions juridiques, de l'audit et de la comptabilité, ainsi que certaines professions du secteur public. Le rapport indique que la directive a eu un impact significatif pour au moins 11 000 personnes, qui ont obtenu la reconnaissance de leur diplôme au 31 décembre 1994. Alors que l'on ignore l'étendue de la mobilité transfrontalière en l'absence de ce système, il faut noter que les demandes de reconnaissance ont été accueillies favorablement dans 95 % des cas.

Une deuxième directive générale introduisait des dispositions similaires pour la reconnaissance au niveau communautaire des qualifications pour toutes les professions réglementées nécessitant moins de trois années d'études. Elle fera l'objet d'un rapport intermédiaire en 1999, lorsque le système sera globalement révisé. Entre-temps, une proposition d'une troisième directive de « consolidation », visant essentiellement à faciliter la libre circulation et la reconnaissance des qualifications pour les activités professionnelles réglementées non encore couvertes par le régime général, doit être examinée par le Conseil et le Parlement européen au cours de la seconde moitié de 1996. Elle devrait entrer en vigueur en 1997.

« Entre-temps, une proposition d'une troisième directive de 'consolidation', visant essentiellement à faciliter la libre circulation et la reconnaissance des qualifications pour les activités professionnelles réglementées non encore couvertes par le régime général (...), devrait entrer en vigueur en 1997. »



Mieux cibler la reconnaissance pour les études et l'emploi

Malgré son apparente simplicité, on peut s'interroger sur l'utilité pratique d'une distinction entre reconnaissance « universitaire » et « professionnelle ». La plupart des diplômes qui ne servent pas à poursuivre les études peuvent servir de niveau minimum d'accès à des professions réglementées et non réglementées en dehors du monde universitaire proprement dit. Dans ce cas comme dans d'autres, il y a peu ou pas de différence fondamentale entre les *processus* de reconnaissance, que leur finalité soit universitaire (poursuite des études) ou professionnelle (accès à un emploi exigeant une formation de haut niveau). Par ailleurs, dans de nombreux Etats membres, ce sont les centres nationaux d'information sur la reconnaissance académique (NARIC) qui fournissent l'information sur la reconnaissance « universitaire » comme « professionnelle », et leur réseau communautaire bénéficie du soutien régulier de l'UE.

Sensible à ces objections, la Commission a publié en décembre 1994 une *Communication sur la reconnaissance des qualifications à des fins universitaires et professionnelles*, qui devait être débattue au sein des institutions de l'UE et entre les parties intéressées, tels les établissements d'enseignement supérieur et les organisations professionnelles dans les Etats membres. En mai 1996, le Conseil a examiné un rapport de la Commission sur ce débat, dont il a recommandé une vaste diffusion. Il a ensuite élaboré des propositions additionnelles (comme les qualifie le rapport) afin de « créer et développer des interactions entre les différents types de reconnaissance, plutôt que d'examiner les développements possibles de chacune considérée isolément ». Les progrès réalisés dans la poursuite de cet objectif feront l'objet d'un examen d'ici décembre 1998.

Les propositions du Conseil couvrent divers domaines clés, dont les implications plus subtiles sont actuellement examinées par la Commission et les Etats membres. La mise en place d'actions appropriées d'information représente un élément central pour lequel les NARIC pourraient jouer un rôle essentiel. Une autre proposition concerne une « annexe administra-

tive européenne au diplôme » dans laquelle seraient décrites les études réalisées, afin de faciliter leur transparence et reconnaissance dans les Etats autres que celui où a été obtenu le diplôme. Une autre suggestion porte sur la promotion des bonnes pratiques en matière de règlement amiable des litiges pour les demandes individuelles de reconnaissance universitaire. Là aussi, les NARIC pourraient jouer un rôle de soutien important.

Enfin, le Conseil envisage de demander aux nouveaux réseaux thématiques ERASMUS de contribuer en vue d'une approche plus globale de la reconnaissance en coopération avec des partenaires professionnels et industriels, des employeurs et représentants des syndicats, ainsi que des organisations d'étudiants, allant jusqu'à envisager, le cas échéant, leur participation directe aux activités des réseaux. Les réseaux thématiques sont bien placés pour garantir que le contenu des programmes reflète de manière tangible les besoins des professions au niveau européen, ce qui renforce la portée des nouveaux projets de développement de programmes dans le cadre d'ERASMUS.

La coopération dans l'apprentissage ouvert et à distance

Cette description de la coopération communautaire dans l'enseignement supérieur serait incomplète si elle ne mentionnait pas le développement rapide de l'apprentissage ouvert et à distance (AOD). Au cours des vingt dernières années, ce concept s'est imposé en Europe pour décrire les dispositifs qui permettent aux étudiants d'être libérés des contraintes de temps et de place que l'on retrouve dans la salle de classe, ce qui leur permet en général d'exercer un contrôle beaucoup plus grand sur l'ensemble du processus d'apprentissage, souvent en recourant aux nouvelles technologies de l'information et de la communication (TIC).

Le secteur de l'AOD développe rapidement sa capacité de fournir une éducation et une formation de grande qualité, y compris des cours avancés, à un secteur de la population potentiellement plus



vaste, qui comprend les groupes menacés par différentes formes d'exclusion géographique ou sociale. Il peut dès lors aider à enrichir de manière plus égalitaire l'éventail des qualifications de la main-d'œuvre européenne. Deuxièmement, il est idéalement adapté à l'éducation permanente et à la formation continue, puisqu'il permet la mise à jour des compétences dans un environnement professionnel moderne, au sein duquel le savoir acquis peut rapidement devenir obsolète. Troisièmement, avec l'aide des TIC, il peut dispenser des cours universitaires depuis l'étranger dans le cadre de programmes de mobilité dite « virtuelle », qui mettent à disposition les technologies de l'apprentissage interactif face à face, dans un processus similaire à celui de la classe traditionnelle. De cette manière, des cours étrangers peuvent être proposés aux étudiants qui ne peuvent profiter de programmes de mobilité réelle tels qu'ERASMUS. Ces aspects positifs et d'autres ont tous été explicitement rappelés dans le Livre blanc de 1995, *Enseigner et apprendre : vers la société cognitive*.

La coopération antérieure qui s'est développée dans le cadre d'ERASMUS, de COMETT et d'un certain nombre d'associations, a permis incontestablement de stimuler l'échange d'expériences et d'expertise dans l'apprentissage ouvert et à distance. Mais elle a également fait prendre conscience que les initiatives dans ce domaine restent globalement trop fragmentées pour qu'il soit possible de tirer le meilleur profit de leurs avantages évidents. Comme l'a souligné le *Mémoire sur l'apprentissage à distance dans la Communauté européenne* de 1991, d'importantes économies d'échelle pourraient être réalisées si les coûts fixes initiaux des grands systèmes d'apprentissage à distance pouvaient être partagés par des groupes cibles internationaux beaucoup plus vastes. Compte tenu de la diversité des systèmes éducatifs en Europe, on a également reconnu que l'AOD, qui n'est pas limité par les frontières nationales, pourrait se heurter à d'autres limites dès lors qu'il viserait une qualification académique. Par conséquent, intégrer l'apprentissage ouvert et à distance (AOD) dans les initiatives communautaires en matière d'éducation apparaît comme un facteur critique pour assurer son efficacité à long terme.

De même, une action européenne plus concertée est nécessaire pour suivre la qualité et l'adéquation des systèmes d'AOD et leur capacité de promouvoir un enseignement et un apprentissage efficaces. Une autre priorité pour la coopération est l'intégration effective et flexible des méthodes d'apprentissage ouvert et à distance et des systèmes de reconnaissance dans les environnements d'apprentissage traditionnels des Etats membres.

Un résultat important de la situation décrite est que de nombreux établissements d'enseignement supérieur sont d'ores et déjà partenaires d'un groupe de projets SOCRATES financés pour la première fois cette année pour promouvoir une exploitation plus vaste de l'AOD dans le monde de l'éducation en Europe. Plusieurs de ces projets concernent le perfectionnement de la pratique et des matériels d'enseignement dans des systèmes ouverts assistés par ordinateur. MECPOL, qui coordonne la conception commune et la mise à l'épreuve de modèles d'enseignement dans des systèmes basés sur des technologies de l'information et des communications, en constitue un exemple.

D'une manière plus générale, ces projets visent à examiner l'impact de l'AOD à la fois sur les cours et sur les disciplines. La coopération entre les institutions d'enseignement supérieur spécialisées dans l'AOD et les universités « classiques » a également été encouragée. Un exemple en est le programme PRELUDE, coordonné par l'Open University du Royaume-Uni et auquel participent les universités de Bologne, Vienne et Hambourg. Une autre initiative, TRANSCULT, vise à corriger le déséquilibre perçu entre les développements technologiques et organisationnels de l'AOD et ses aspects culturels, interculturels et linguistiques.

Enfin, il faut mentionner les nombreux projets universitaires financés sous le chapitre distinct de la recherche sur les applications télématiques géré par la DG XIII de la Commission européenne. A titre d'exemple, citons DEMOS (lancé par l'Université nationale espagnole d'enseignement à distance), qui développe l'utilisation du multimédia pour appuyer de manière flexible la coopération entre les enseignants et les étudiants de l'AOD.

« ... intégrer l'apprentissage ouvert et à distance dans les initiatives communautaires en matière d'éducation apparaît comme un facteur critique pour assurer son efficacité à long terme. »



Références bibliographiques

Commission des Communautés européennes. *Mémorandum sur l'enseignement supérieur dans la Communauté européenne*, Commission des Communautés européennes, Task Force Ressources humaines, éducation, formation, jeunesse (COM(91) 349), novembre 1991, Office des publications officielles des CE, Luxembourg.

Commission des Communautés européennes. *Mémorandum sur la formation professionnelle dans la Communauté européenne dans les années 1990*, Commission des Communautés européennes, Task Force Ressources humaines, éducation, formation, jeunesse, 1991, Office des publications officielles des CE, Luxembourg.

Commission des Communautés européennes. *Mémorandum sur l'enseignement à distance dans la Communauté européenne*, Commission des Communautés européennes, Task Force Ressources humaines, éducation, formation, jeunesse (COM(91) 388 final), novembre 1991, Office des publications officielles des CE, Luxembourg.

Teichler, Ulrich & Maiworm, Friedhelm (prévu en 1997) *The ERASMUS Experience : Major Findings of the ERASMUS Evaluation Research Project*, p. 61, étude préparée par le Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung, Universität

Gesamthochschule Kassel, République fédérale d'Allemagne, pour la Commission européenne (Office des publications officielles des CE).

Review of the ERASMUS Programme, Final Synthesis Report (Price Waterhouse, Londres, janvier 1993).

Commission des Communautés européennes. *Chiffres clés sur l'éducation dans l'Union européenne : 95*, p ; 59, Commission européenne, 1996, ISBN 92-827-5591-6, Office des publications officielles des CE, Luxembourg.

Commission des Communautés européennes. *Croissance, compétitivité, emploi. Les défis et les pistes pour entrer dans le XX^e siècle. Livre blanc*, 1994, 176p., Office des publications officielles des CE, Luxembourg.

IRDAC (Comité consultatif de recherche et de développement industriels des Communautés européennes), *Qualité et adéquation. Le défi de l'éducation en Europe libère le potentiel humain de l'Europe*, 1994, 108 p.

Commission des Communautés européennes. *Enseigner et apprendre : vers la société cognitive. Livre blanc*, 1995, 107 p. Office des publications officielles des CE, Luxembourg



L'Union européenne et l'enseignement supérieur néerlandais Droit et politique¹

Introduction

Le regard que les Pays-Bas ont porté sur le droit communautaire en matière d'éducation depuis les premiers arrêts de la Cour européenne de justice peut être illustré par cette appréciation, formulée par M. Crijns à la fin des années 80 :

« Ce n'est pas tant le législateur communautaire que le ministre de l'Éducation et des Sciences doit redouter, que le juge communautaire, qui réserve souvent des surprises désagréables aux décideurs politiques nationaux. »

L'utilisation de termes tels que « redouter » ou « désagréable » est symptomatique d'une mentalité, toujours fort répandue, qui voit dans l'Europe une menace, et qui a d'ailleurs des équivalents dans d'autres États membres.

Le juge est considéré comme le facteur imprévisible, qui provoque la « surprise ». Le magistrat européen n'est pas le seul, au demeurant, à exercer une influence déterminante : le juge national joue lui aussi un rôle spécifique dans la défense du droit européen, comme un exemple néerlandais va l'illustrer concrètement.

Après « Maastricht », l'orientation prise par la coopération en matière d'éducation n'est pas devenue plus lisible, mais laisse toujours la porte ouverte à des « surprises ». Le Traité CE est un compromis politique, notamment en ce qui concerne l'éducation, d'où l'imprécision et l'obscurité des articles du Traité s'y rapportant (art. 126 et 127 CE), qui font la part belle à l'interprétation.

Sur cet arrière-plan, il y a lieu d'examiner pour quelles raisons et dans quelles circonstances les instruments d'action euro-

péens en matière d'éducation acquièrent une valeur contraignante sur le plan juridique. Menée correctement, cette enquête est susceptible d'éclairer quelque peu ces « surprises » judiciaires.

Pour rendre compte dans les grandes lignes de l'influence exercée par le droit européen sur les ordres juridiques nationaux, une distinction peut être établie entre les législations européennes d'effet immédiat et les répercussions normatives de la politique européenne, ces deux domaines étant d'ailleurs liés par certaines interactions.

Les particuliers peuvent invoquer devant les tribunaux nationaux des règles de droit communautaire applicables directement. Ce cas de figure se présente principalement pour les affaires ayant trait à l'intégration économique. Leur enjeu consistera dès lors à interdire des discriminations en matière de liberté de circulation des travailleurs, de prestation de services et d'établissement.

La politique européenne en matière d'éducation génère cependant d'autres normes par des biais plus subtils. Celles des programmes d'action, par exemple, baignent dans un flou délibéré et sont assorties d'innombrables réserves ; il n'est généralement pas possible de s'en prévaloir directement en justice. Cette question de la politique européenne d'éducation nous projette au coeur du débat sur les compétences de l'Europe : l'enseignement doit-il rester un champ d'action politique des États et la Communauté, conformément au principe de subsidiarité, doit-elle s'en tenir en cette matière aux initiatives qui se prêtent mieux à être mises en oeuvre au niveau supranational ? Dans son article (cf. ci-dessous) M. de Groof a noté avec beaucoup de pertinence que



Roel van de Ven
directeur adjoint
(depuis 1994) de
l'Institut T.M.C. Asser
de droit international
privé et public,
d'arbitrage commercial international
et de droit européen
(La Haye).

Dans cet article, Roel van de Ven examine pour quelles raisons et dans quelles circonstances les instruments européens en matière d'éducation acquièrent une valeur contraignante sur le plan juridique. Il se penche ensuite sur l'influence exercée par le droit européen et la politique européenne sur l'enseignement supérieur néerlandais et relève par ailleurs certains exemples de l'évolution intervenue aux Pays-Bas et intéressant la coopération européenne.

« Pour rendre compte dans les grandes lignes de l'influence exercée par le droit européen sur les ordres juridiques nationaux, une distinction peut être établie entre les législations européennes d'effet immédiat et les répercussions normatives de la politique européenne. »

1) Le présent article constitue une version remaniée d'un exposé présenté à l'occasion d'une « table ronde » sur la coopération européenne en matière d'éducation organisée le 8 mai 1996 par l'Institut Asser, en collaboration avec le ministère de l'Éducation, de la Culture et des Sciences.



« Cette question de la politique européenne d'éducation nous projette au coeur du débat sur les compétences de l'Europe : l'enseignement doit-il rester un champ d'action politique des Etats et la Communauté, conformément au principe de subsidiarité, doit-elle s'en tenir, en cette matière, aux initiatives qui se prêtent mieux à être mises en oeuvre au niveau supranational ? »

« Tous les grands programmes d'action du Conseil qui n'ont pas pris la forme d'instruments juridiques bien déterminés sont arrêtés sous la forme de « décisions sui generis ». Ces actes (...) tirent leur valeur juridique de l'obligation de coopération des Etats membres. »

« Les objectifs qui ne peuvent être atteints par la voie législative le sont par le biais de contrats ou d'accords de droit public passés entre la Commission et des établissements d'enseignement. »

les discussions sur les compétences de l'Union sont marquées du sceau de l'ambivalence, puisqu'elles visent d'une part à les restreindre autant que possible, et que d'autre part l'Europe se voit transférer des prérogatives qui participent de l'essence de la politique nationale de l'éducation.

Le cadre juridique de la coopération européenne en matière d'éducation se caractérise par sa complexité et l'on s'accorde à penser - trop expéditivement, à mon avis - que la politique européenne ne peut avoir d'effets contraignants sur le plan du droit. Il est donc intéressant de procéder à un tour d'horizon des instruments juridiques existants, que nous allons illustrer incidemment par quelques exemples liés à la réalité néerlandaise. Nous pourrions alors terminer en formulant quelques remarques.

Examen détaillé des instruments juridiques européens dans le domaine de l'éducation

L'article 3, point p), du Traité CE prévoit l'intervention de la Communauté en vue d'apporter « une contribution à une éducation et à une formation de qualité ». Cet objectif est explicité dans les articles 126 (éducation) et 127 (formation professionnelle) de ce même Traité. L'action communautaire trouve une formulation plus concrète dans le deuxième paragraphe de l'un et l'autre de ces articles.

En ce qui concerne la panoplie d'instruments dont le Conseil dispose pour la coopération européenne en matière d'éducation, les deux articles mentionnent des « mesures » et des « actions d'encouragement » (art. 126, paragraphe 4, et art. 127, paragraphe 4, du Traité CE). Sur ce point, c'est en toute connaissance de cause, me semble-t-il, que les réviseurs du Traité ont évité les formules claires : si telle n'avait pas été leur intention, ils auraient opté pour des instruments juridiques précis et contraignants, qu'il s'agisse de « directives », de « règlements » ou de « décisions » (art. 189 du Traité CE).

D'une manière générale, les actes juridiques de nature indéterminée aboutissent

souvent à créer des normes dépourvues de valeur légale formelle, en raison de problèmes de base juridique ou de leur force coercitive. Le caractère obligatoire de l'acte n'est cependant pas le seul critère dont il faille tenir compte dans son évaluation. Il peut également avoir des répercussions lorsqu'il est utilisé pour motiver des dispositions qui, pour leur part, auront valeur contraignante. Tel est notamment le cas des « **décisions-cadres** » arrêtées par le Conseil, dont le caractère est tout à la fois communautaire et intergouvernemental. Elles concernent des matières dont les Etats membres se demandent si elles font l'objet d'une compétence ou à propos desquelles on souhaite précisément signaler qu'il n'existe pas de compétence. Cette démarche a justement fait l'objet d'une utilisation assez fréquente dans le domaine de l'éducation.

Tous les grands programmes d'action du Conseil qui n'ont pas pris la forme d'instruments juridiques bien déterminés sont arrêtés sous la forme de « **décisions sui generis** ». Ces actes disposent d'une base juridique dans le Traité CE et ont été élaborés selon les procédures ad hoc de prise de décision. Ils tirent leur valeur juridique de l'obligation de coopération des Etats membres : il suffit qu'un seul protagoniste, étudiant ou université, se dispose à prendre part au programme concerné pour que son pays soit tenu d'adapter en conséquence sa politique ou sa législation. La Communauté européenne octroie des incitants financiers pour encourager la participation à ces initiatives. Ce devoir de collaboration peut avoir des effets qu'il est possible de faire valoir devant une juridiction nationale.

Les objectifs qui ne peuvent être atteints par la voie législative le sont par le biais de **contrats ou d'accords de droit public** passés entre la Commission et des établissements d'enseignement. Il est surprenant que cette manière d'influer sur l'éducation dans chaque Etat membre n'ait pratiquement pas éveillé l'attention des milieux politiques ou scientifiques, alors qu'elle peut avoir d'énormes répercussions sur l'enseignement national. La nature des instruments juridiques employés pour conclure ces conventions (il s'agit souvent de décisions sui generis) délimite, selon moi, le périmètre du domaine qu'elles peuvent prétendre régir.



Les réalités de la coopération européenne en matière d'éducation : quelques exemples tirés du contexte néerlandais

Depuis le milieu des années 1980, les Pays-Bas mènent une politique basée sur l'octroi d'une large autonomie aux établissements d'enseignement supérieur. La marge de manoeuvre qui leur est laissée apparaît tout aussi généreuse si on la compare à la situation qui prévaut dans d'autres pays. Le rôle des pouvoirs publics néerlandais consiste simplement à définir le cadre général à l'intérieur duquel doit fonctionner le système. Dans cette approche, la gestion de l'enseignement supérieur s'effectue en concertation avec les établissements, sur la base d'un « Plan pour l'enseignement supérieur et la recherche » (en abrégé : HOOP) bisannuel.

Cette réelle autonomie des établissements d'enseignement supérieur n'est pas sans incidence sur la manière dont le droit et la politique de l'Europe vont produire leurs effets. Or il est fréquent, au niveau européen, de continuer à présumer que les Etats membres exercent un pouvoir absolu sur leurs établissements nationaux d'enseignement. Bien qu'il soit mené au niveau des Etats membres, le débat sur les compétences qui se développe au départ de tels présupposés risque donc de brider la liberté de l'enseignement supérieur.

Bien évidemment, cette autonomie des établissements d'enseignement supérieur s'étend également, de manière directe, à la possibilité de conclure des accords de droit public avec la Commission. Etant donné le degré d'autodétermination relativement élevé dont ils jouissent aux Pays-Bas, le libre choix qui leur est reconnu joue alors un rôle central. Il importe dès lors qu'ils procèdent avec les pouvoirs publics à un échange d'informations satisfaisant sur la coopération européenne et les obligations qui en découlent, d'autant que si celles-ci venaient à ne pas être respectées, ce sont les autorités centrales que la Commission pourrait citer à comparaître et, le cas échéant, faire condamner devant la Cour de justice.

L'influence du droit européen et de la politique européenne sur l'enseignement supérieur néerlandais : quelques exemples

Pour les Pays-Bas, l'affaire Van Ingen Scholten fournit une illustration concrète des implications du « devoir de coopération » et de son application par les juridictions nationales.

Cette cause avait pour objet un problème dont l'origine était liée aux allocations d'étude et au programme ERASMUS. Dans le dispositif néerlandais de financement des études, les étudiants peuvent prétendre à une bourse de base et à une carte permettant d'emprunter gratuitement les réseaux publics de transport (« carte OV »), auxquelles viendront éventuellement s'ajouter, en fonction des revenus des parents, un complément de bourse et la possibilité de contracter un prêt remboursable avec intérêts, dont le montant maximum est fixé.

Pour ses études d'anglais, Mme Van Ingen Scholten avait effectué un séjour de six mois à Newcastle (Royaume-Uni) dans le cadre du programme ERASMUS. La question s'était alors posée de savoir si la décision ERASMUS donnait lieu à une obligation de verser une compensation pour la carte néerlandaise de libre parcours, étant donné que l'intéressée n'avait pas été en mesure d'en faire usage.

Le ministère de l'Education et des Sciences estimait qu'il n'existait aucune contrainte en la matière, en s'appuyant notamment sur une disposition spécifique de la loi néerlandaise sur le financement des études, qui prévoit un pouvoir de décision assorti d'une capacité de déterminer les politiques à suivre.

Le Collège national de financement des études professionnelles, devant lequel le différend avait été porté, n'entérina pas cette opinion. Dans son avis, le Collège se demandait si au regard du droit européen - en l'espèce, le principe de la loyauté communautaire et la décision ERASMUS - les pouvoirs publics nationaux pouvaient se retrancher derrière la liberté de définition des orientations politiques prévues dans la loi néerlandaise sur le financement des études, et il arrivait à la conclusion qu'ils n'étaient pas

« Depuis le milieu des années 1980, les Pays-Bas mènent une politique basée sur l'octroi d'une large autonomie aux établissements d'enseignement supérieur. La marge de manoeuvre qui leur est laissée apparaît tout aussi généreuse si on la compare à la situation qui prévaut dans d'autres pays. »

« Or il est fréquent, au niveau européen, de continuer à présumer que les Etats membres exercent un pouvoir absolu sur leurs établissements nationaux d'enseignement. »



« Il s'avère en outre que la portée des obligations résultant de la coopération euro-péo-néerlandaise s'étend à la politique d'ouverture internationale menée par les Pays-Bas. (...) La marge de manoeuvre disponible pour mener une politique nationale en cette matière se rétrécit toutefois à mesure que celle de la Communauté porte ses fruits. »

« Le nouveau dispositif d'aides aux études entré en vigueur le 1er septembre 1996 devrait s'avérer dommageable pour la mobilité des étudiants. (...) Un reflux est d'ores et déjà perceptible dans l'intérêt manifesté pour les programmes de mobilité. »

fondés à le faire. Un des arguments invoqués pour étayer ce verdict était que, dans les faits, la politique suivie aux Pays-Bas considérait manifestement la carte annuelle de libre parcours comme une des composantes de la bourse d'étude et que le dédommagement financier accordé ne suffisait pas à couvrir les frais entraînés par la mobilité. Aucun appel ne pouvant être interjeté auprès d'une juridiction supérieure contre cette décision d'une instance nationale, en l'occurrence le Collège, son incidence financière a été considérable pour l'Etat néerlandais : une somme de quelque cinq millions de florins (environ deux millions d'écus) sera nécessaire pour couvrir les éventuelles demandes de remboursement introduites par des étudiants ayant participé au programme ERASMUS.

Il s'avère en outre que la portée des obligations résultant de la coopération euro-péo-néerlandaise s'étend à la politique d'ouverture internationale menée par les Pays-Bas. Les pouvoirs publics néerlandais encouragent la participation à des programmes européens en expliquant qu'elle constitue une des facettes de cette démarche d'internationalisation. La marge de manoeuvre disponible pour mener une politique nationale en cette matière se rétrécit toutefois à mesure que celle de la Communauté porte ses fruits. Il faut même veiller à ce que la politique d'ouverture internationale n'entre pas en conflit avec les engagements souscrits dans le cadre européen : c'est là le type d'interrogation qui se profile, pour ne citer que cet exemple, lorsque les autorités néerlandaises invitent les établissements d'enseignement à faire de la coopération avec les pays n'appartenant pas à l'UE une des cibles de leurs efforts d'ouverture internationale, en faisant notamment valoir qu'elles pourront ainsi percevoir des droits d'inscription plus élevés que ceux exigibles des étudiants nationaux, alors qu'il leur est interdit de le faire dans le cas d'étudiants de la Communauté².

Evolution intervenue aux Pays-Bas et intéressant la coopération européenne en matière d'éducation : quelques exemples

Il est tout aussi aisé de trouver des illustrations de la situation inverse, où la po-

litique néerlandaise influe sur la politique européenne. Ainsi, le nouveau dispositif d'aide aux études entré en vigueur le 1er septembre 1996 devrait s'avérer dommageable pour la mobilité des étudiants. Dans ce nouveau système, les étudiants se voient octroyer leur bourse de base et leur éventuelle bourse complémentaire sous la forme d'un prêt conditionnel avec intérêts, qui est baptisé « prêt de performance » et ne sera converti en bourse que moyennant des normes strictes.

Ce mécanisme de bourses liées aux résultats n'incite pas à effectuer des études en dehors des Pays-Bas : sans exagération aucune, on peut en effet affirmer que l'étudiant s'expose ainsi à prendre dans son parcours un retard qui, aux termes de la nouvelle réglementation, donnera peut-être à son allocation d'étude la forme d'un prêt à intérêt et lui fera courir le risque de perdre le bénéfice de l'ensemble de sa bourse, tout en le laissant d'une lourde dette d'études portant intérêt³. Un reflux est d'ores et déjà perceptible dans l'intérêt manifesté pour les programmes de mobilité.

Les exigences particulières d'« étudiableté » que le nouveau système d'aide aux études impose désormais aux programmes mettent également en relief l'interdépendance de la politique néerlandaise et de la politique européenne d'éducation. Comme il serait contre-indiqué d'infliger à un étudiant le remboursement d'un prêt à intérêt s'il ne peut pas terminer ses études, les Pays-Bas ont mis des moyens financiers supplémentaires à la disposition des établissements d'enseignement, pour qu'ils rendent leurs programmes « étudiables ». Il convient toutefois que cet impératif d'« étudiableté » soit également pris en compte au niveau européen, c'est-à-dire, en bref, que la mobilité européenne des étudiants n'aboutisse désormais plus à retarder leur progression de quelque manière que ce soit. La dimension linguistique, par exemple, est appelée à jouer un rôle notable pour l'« étudiableté » dans le contexte européen. Dans ce cas, un défaut de coordination entre politique européenne et politique néerlandaise débouchera inmanquablement sur des conflits concernant les allocations d'étude.

2) Voir le « Plan pour l'enseignement supérieur et la recherche » (HOOP) de 1996.

3) Pour un traitement plus détaillé de cette question des allocations d'étude aux Pays-Bas, voir Roel van den Ven, *Onderwijsrecht en onderwijsbeleid in Nederland en de Europese Unie*, La Haye, Nuffic, 1996.



Remarques finales

Dominé par la question de la distribution des compétences entre les États membres et la Communauté, le débat sur la coopération européenne en matière d'éducation néglige de tenir compte du niveau élevé d'autonomie dont les établissements d'enseignement supérieur bénéficient dans certains pays, tout particulièrement aux Pays-Bas. Mais c'est précisément au niveau de ces établissements que devront être respectés les engagements pris par les pouvoirs nationaux. Dès lors, leurs relations avec ces derniers ne tarderont pas à être traversées par certaines tensions, qui peuvent avoir des conséquences fâcheuses pour leur autonomie et seront d'autant plus regrettables que la coopération européenne en matière d'éducation leur est redevable d'une bonne partie de son succès.

Si l'on se place du point de vue des pouvoirs publics nationaux, il faut constater qu'il ne leur est pas facile de supputer les effets du « devoir de coopération » résultant de l'intégration européenne. Les spécialistes eux-mêmes ont d'ailleurs du mal à appréhender le fondement juridique de cette obligation, si bien que l'Europe n'en fait que davantage figure de menace. Au lieu de constituer l'apanage de quelques rares hommes de loi, la bonne compré-

hension du caractère contraignant du droit européen en matière d'éducation devrait être à la portée de tout juriste, de tout décideur politique et, plus encore, de tout citoyen ordinaire.

L'évolution du système d'allocations d'étude qui a été décrite ci-dessus constituera dorénavant, à mon sens, le principal facteur conditionnant le succès que recueilleront aux Pays-Bas les programmes européens pour l'enseignement supérieur. Il faut malheureusement constater que les perspectives ne sont pas optimales. Le nouveau dispositif néerlandais ne donne la possibilité de décrocher une bourse (octroyée à fonds perdus) que pour la durée de la formation. Voici quelques années encore, elle pouvait l'être pour une période couvrant la formation plus deux années, durant lesquelles un étudiant pouvait se permettre une petite « incursion » à l'étranger, alors qu'actuellement, tout retard pris dans le déroulement du cursus transforme automatiquement l'allocation d'étude en prêt à intérêt ou, si cette conversion avait déjà été effectuée, en aggrave les charges de remboursement. L'étudiant d'aujourd'hui emprunte plus, est plus endetté et travaille davantage en dehors de ses études que son homologue d'il y a dix ans. Dans ce contexte, on comprendra qu'il soit moins prompt à tenter une expérience hors frontières qu'il lui faudra payer très rapidement - et au prix fort.

Bibliographie

F.C.L.M. Crijns, *EG recht en onderwijs*, in: *Nederlands Tijdschrift voor Onderwijsrecht* - numéro spécial, 1989, pp. 23 - 41.

J. de Groof, *Enkele notities omtrent het art. 126 en 127 van het Verdrag van Maastricht - Mogelijkheden en beperkingen voor het Europees onderwijsbeleid*, in: *Europese Onderwijsamenwerking, Bestuurlijke, juridische en politieke mogelijkheden en beperkingen*, Asser Round Table Session, août 1996.

Affaire 242/87, du 30 mai 1989, *Commission contre Conseil* (ERASMUS), Recueil 1989, p. 1425.

Centrum voor Studies van het Hoger Onderwijsbeleid (CSHOB)/Wetenschappelijke Raad voor

het Regeringsbeleid, *Aspecten van hoger onderwijs*, La Haye, Sdu, 1995, p. 33.

F.J.H. Mertens, *Pyramides of het platte vlak : over de beweeglijkheid van staten en organisaties*, in: *Europese Onderwijsamenwerking, Bestuurlijke, juridische en politieke mogelijkheden en beperkingen*, Asser Round Table Session, août 1996.

College van Beroep Studiefinanciering, n° WSF 30412893, *Van Ingen Scholten vs. Informatiebeheer Groep*. Voir également les commentaires sur cette affaire de **R.H. van Ooik**, SEW, avril 1995, pp. 292 - 298.

Ad. Hofstede, *Studiefinanciering nekt mobiliteit, transfer*, 3/10, juin 1996, pp. 10-11.



Heleen André de la Porte

Professeur au
« Europa Instituut »
de l'Université
d'Utrecht (Pays-Bas)



La mobilité des étudiants au sein de l'Union européenne

L'article de Heleen André de la Porte met en lumière les possibilités ouvertes par le droit européen d'accéder à l'enseignement dans un autre Etat membre. Elles découlent des dispositions relatives au marché intérieur, dont la libre circulation des personnes, ainsi que du chapitre consacré à l'enseignement dans le Traité CE.

« L'influence du droit CEE sur la politique de l'éducation des Etats membres s'est notamment exercée par le truchement de la notion de libre circulation des travailleurs (...) et d'une interprétation large du concept de 'formation professionnelle' ».

Introduction

Par une décision du Parlement européen et du Conseil, 1996 a été proclamée « Année européenne de l'éducation et de la formation tout au long de la vie ».

L'éducation constitue un domaine de plus en plus lié au droit communautaire européen. Bien qu'elle ait toujours été rangée dans le secteur non marchand, il est clair qu'elle présente des points de contact avec l'économie. Parce qu'elle favorise l'intégration, la mobilité des étudiants sert les intérêts de l'unification européenne. Les étudiants ressentent le besoin d'avoir la possibilité d'effectuer leur formation, en tout ou en partie, dans un autre Etat membre. Le droit européen leur ménage cette possibilité, par le double biais des dispositions relatives au marché intérieur (dont celles sur la libre circulation des personnes) et du chapitre que le Traité CE consacre à l'éducation.

Le droit européen et l'éducation

Les documents dans lesquels la Commission européenne expose sa politique insistent sur le rôle essentiel imparté à l'investissement en formation pour assurer le fonctionnement optimal du marché intérieur et préserver la compétitivité des entreprises européennes sur la scène mondiale. Le Livre blanc « Croissance, compétitivité et emploi » affirme que l'éducation et la formation peuvent contribuer à maîtriser les mutations économiques et sociales et à lutter contre le chômage. La possibilité d'accéder à une formation adéquate débouche également sur une élévation du niveau de vie des travailleurs. En outre, la mobilité des étudiants favorise l'intégration dans l'Etat

membre d'accueil et profite donc à l'Europe des citoyens, puisqu'elle renforce les liens entre les ressortissants des pays de l'Union européenne.

Le Traité CEE

D'orientation purement économique, le Traité instituant la Communauté économique européenne (Traité CEE) était en principe totalement étranger à l'éducation. Dans l'arrêt Casagrande (affaire 9/74), la Cour de justice a toutefois disposé que si le Traité CEE ne mentionne pas explicitement l'éducation parmi les compétences des institutions de la Communauté, le droit communautaire pouvait néanmoins avoir une incidence indirecte dans ce domaine. Pour la Cour, la Communauté était fondée à intervenir en ces matières dans la mesure exigée par la réalisation du marché commun. L'influence du droit CEE sur la politique de l'éducation des Etats membres s'est notamment exercée par le truchement de la notion de libre circulation des travailleurs (article 48 et suivants du Traité CEE) et d'une interprétation large du concept de « formation professionnelle » (article 128 du Traité CEE ; affaire 293/83, Gravier, et la jurisprudence subséquente).

Le Traité CE

Avec l'entrée en vigueur du Traité sur l'Union européenne (« Traité de Maastricht ») en novembre 1993, l'éducation est devenue un terrain d'action politique relevant de la sphère de compétence de la Communauté européenne. Indépendamment des répercussions que peuvent avoir en matière éducative les mesures relatives au marché intérieur, la Communauté mène désormais en ce domaine une politique qui lui est propre. Sa base juridique est constituée par les articles 126 et 127 du Traité CE, qui en forment le chapitre « Education ». L'un de ses objectifs est de



favoriser la mobilité des étudiants et des enseignants (article 126, paragraphe 2, du Traité CE). Il est notamment concrétisé par des programmes d'action comme ERASMUS.

Pourquoi les étudiants de la Communauté souhaitent-ils suivre une formation dans un autre Etat membre ?

Les citoyens de la Communauté éprouvent le besoin de bénéficier de possibilités d'étudier dans un autre Etat membre que le leur. Ce désir peut obéir à diverses motivations.

Il existe tout d'abord des personnes possédant une autre nationalité que celle de leur pays de résidence. Tel est le cas, pour ne citer que cet exemple, des enfants de travailleurs migrants et des travailleurs migrants souhaitant entreprendre une formation parallèlement à leur activité professionnelle.

On peut distinguer un deuxième groupe, constitué d'«étudiants ordinaires», désireux d'aller étudier dans un autre Etat membre parce que la formation qu'ils visent n'est pas dispensée dans leur propre pays ou l'est beaucoup mieux ailleurs. De même, les étudiants qui n'ont pas été admis à commencer certaines études, comme la médecine aux Pays-Bas, auront intérêt à être autorisés à étudier ces matières dans un pays comme la Belgique, qui n'impose pas de *numerus clausus* pour la médecine.

Une troisième catégorie à mentionner rassemble des étudiants que leur intérêt pour la langue et la culture d'un pays donné incite à y effectuer une partie de leur formation. Beaucoup d'entre eux participent à l'un des programmes d'action de la Communauté européenne.

La notion de « travailleur » en droit communautaire

Le concept de travailleur a une acception communautaire. La Cour de justice a dé-

fini le travailleur en termes de droit communautaire comme le citoyen d'un Etat membre qui, durant une période déterminée, effectue un travail au bénéfice et sous l'autorité d'une autre personne contre rétribution. Le caractère effectif et réel du travail constitue un critère déterminant ; il ne peut revêtir un caractère *accessoire et secondaire*.

Il ressort de la jurisprudence de la Cour européenne que des étudiants peuvent eux aussi avoir qualité de travailleurs, par exemple lorsqu'ils effectuent un stage ou suivent une formation dans le cadre de leur travail. Des personnes qui arrêtent de travailler pour étudier peuvent conserver un statut de travailleur, pour autant que leurs études aient un lien suffisant avec leur occupation antérieure.

Pour prévenir les abus, l'arrêt Lair de la Cour de justice (affaire 39/86) a stipulé qu'un ressortissant communautaire qui se rend dans un autre Etat membre dans le seul but de pouvoir y prétendre à certains avantages (comme une allocation d'étude) au terme d'une très brève période de travail n'est pas considéré comme un travailleur. L'enjeu de ce jugement consistait cependant à déterminer les moyens de décourager des candidats étudiants. Dans le même arrêt, la Cour se refusait à fixer une période minimale d'activité.

Les conditions de la mobilité étudiante

Pour donner véritablement aux étudiants la possibilité d'effectuer leur formation, en tout ou en partie, dans un autre Etat membre que le leur, il faut réunir un certain nombre de conditions. Elles se répartissent en deux groupes : *accès* à l'enseignement dans un autre Etat membre et *reconnaissance* des diplômes obtenus et périodes d'étude effectuées à l'étranger.

Un citoyen néerlandais ne peut aller étudier en Belgique que s'il est admis dans l'enseignement belge, c'est-à-dire s'il n'en est pas écarté du fait de sa nationalité, et que, pour l'inscrire, on lui applique les mêmes règles que celles en vigueur pour les étudiants belges.

La base juridique de la politique spécifique de l'Europe en matière d'éducation est constituée par les articles 126 et 127 du Traité CE, qui en forment le chapitre 'Education'. L'un de ses objectifs est de favoriser la mobilité des étudiants et des enseignants. »

« Les citoyens de la Communauté éprouvent le besoin de bénéficier de possibilités d'étudier dans un autre Etat membre que le leur. »



« Le Traité CE interdit aux Etats membres de prendre des dispositions particulières faisant obstacle à la mobilité des étudiants. D'autre part, la Communauté européenne elle-même encourage les étudiants à être mobiles, notamment par ses programmes d'action. »

Aux termes de la législation belge des années 1980, les étudiants étrangers, qui ne payaient pas d'impôts comme leurs homologues belges, étaient tenus de fournir une contribution supplémentaire au financement des universités par le versement d'un droit d'inscription accessoire ou « minerval ». Ce minerval constituait un obstacle financier pour les étrangers désireux d'aller étudier en Belgique.

L'étudiant admis à suivre la formation qu'il souhaite voudra, pour la durée de celle-ci, séjourner dans son pays d'accueil. De même, il lui faudra subvenir d'une manière ou d'une autre à ses besoins, si bien

qu'il importera de savoir s'il bénéficie d'une allocation d'étude et, dans l'affirmative, d'en connaître l'ampleur.

Une fois que l'étudiant a terminé sa formation, il faut que le diplôme acquis à l'étranger soit *reconnu* dans son propre pays. De même, l'étudiant qui a effectué une partie seulement de sa formation à l'étranger se doit de pouvoir transférer chez lui les unités de valeur qu'il a accumulées.

L'action de la Communauté européenne pour encourager la mobilité des étudiants

Le droit communautaire offre aux ressortissants des Etats membres différentes possibilités d'étude dans un autre pays de la Communauté. D'une part, le Traité CE interdit aux Etats membres de prendre des dispositions particulières faisant obstacle à cette mobilité. D'autre part, la Communauté européenne elle-même encourage les étudiants à être mobiles, notamment par ses programmes d'action.

Les nationaux de certains pays qui ne font pas partie de la Communauté européenne peuvent également aller étudier dans ses Etats membres. Elle a conclu des accords en matière d'enseignement avec les pays de l'Espace économique européen (Islande, Norvège et Liechtenstein), ainsi qu'avec un certain nombre de pays tiers, dont les Etats-Unis et le Canada.

Les prérogatives qu'un citoyen des Etats membres peut retirer du droit européen dépendent de son statut : travailleur migrant ou membre de la famille d'un travailleur migrant, étudiant « ordinaire » (voir paragraphe 2), etc. Dans ce système, les participants à des programmes d'action communautaire occupent une position tout à fait spécifique, sur laquelle nous reviendrons.

L'interdiction des mesures nationales entravant la mobilité des étudiants

En vue de réaliser le marché intérieur, le Traité CE prévoit la libre circulation des personnes. Il est interdit aux Etats mem-

Traité sur l'Union européenne Titre II

Chapitre 3 Education, formation professionnelle et jeunesse

Article 126

1. La Communauté contribue au développement d'une éducation de qualité en encourageant la coopération entre Etats membres et, si nécessaire, en appuyant et en complétant leur action tout en respectant pleinement la responsabilité des Etats membres pour le contenu de l'enseignement et l'organisation du système éducatif ainsi que leur diversité culturelle et linguistique.

2. L'action de la Communauté vise :

- à développer la dimension européenne dans l'éducation, notamment par l'apprentissage et la diffusion des langues des Etats membres ;
- à favoriser la mobilité des étudiants et des enseignants, y compris en encourageant la reconnaissance académique des diplômes et des périodes d'études ;
- à promouvoir la coopération entre les établissements d'enseignement ;
- à développer l'échange d'informations et d'expériences sur les questions communes aux systèmes d'éducation des Etats membres ;
- à favoriser le développement des échanges de jeunes et d'animateurs socio-éducatifs ;
- à encourager le développement de l'éducation à distance.

3. La Communauté et les Etats membres favorisent la coopération avec les pays tiers et les organisations internationales compétentes en matière d'éducation, et en particulier avec le Conseil de l'Europe.

4. Pour contribuer à la réalisation des objectifs visés au présent article, le Conseil adopte :

- statuant conformément à la procédure visée à l'article 189 B et après consultation du Comité économique et social et du Comité des régions, des actions d'encouragement, à l'exclusion de toute harmonisation des dispositions législatives et réglementaires des Etats membres ;
- statuant à la majorité qualifiée sur proposition de la Commission, des recommandations.

Article 127

1. La Communauté met en oeuvre une politique de formation professionnelle, qui appuie et complète les actions des Etats membres, tout en respectant pleinement la responsabilité des Etats membres pour le contenu et l'organisation de la formation professionnelle.

2. L'action de la Communauté vise :

- à faciliter l'adaptation aux mutations industrielles, notamment par la formation et la reconversion professionnelle ;
- à améliorer la formation professionnelle initiale et la formation continue afin de faciliter l'insertion et la réinsertion professionnelle sur le marché du travail ;
- à faciliter l'accès à la formation professionnelle et à favoriser la mobilité des formateurs et des personnes en formation, et notamment des jeunes ;
- à stimuler la coopération en matière de formation entre établissements d'enseignement ou de formation professionnelle et entreprises ;
- à développer l'échange d'informations et d'expériences sur les questions communes aux systèmes de formation des Etats membres.

3. La Communauté et les Etats membres favorisent la coopération avec les pays tiers et les organisations internationales compétentes en matière de formation professionnelle.

4. Le Conseil, statuant conformément à la procédure visée à l'article 189 C et après consultation du Comité économique et social, adopte des mesures pour contribuer à la réalisation des objectifs visés au présent article, à l'exclusion de toute harmonisation des dispositions législatives et réglementaires des Etats membres.



bres de prendre des dispositions qui s'opposeraient à cette libre circulation. L'application de cette règle se combine avec celle qui prohibe la discrimination fondée sur la nationalité : les Etats membres ne peuvent privilégier leurs nationaux par rapport aux ressortissants d'autres Etats membres.

La libre circulation des personnes est également susceptible d'intéresser les étudiants, car ils peuvent en tirer certains droits, pour la reconnaissance desquels la Cour de justice a joué un rôle important.

L'autorisation de suivre un enseignement et de séjourner dans le pays d'accueil

En dépit de la disparité des bases juridiques, le droit d'être admis à une formation est un principe applicable à toutes les catégories d'étudiants, qui doivent donc être soumises à des conditions d'admission identiques. En ce qui concerne les diplômes de l'enseignement secondaire, c'est la Convention européenne relative à l'équivalence des diplômes donnant accès aux établissements universitaires qui entre en ligne de compte. En vertu de ce texte, l'inscription d'un étudiant qui satisfait aux conditions requises pour entrer dans une université de son pays ne peut être refusée par des universités d'autres Etats membres ; une épreuve linguistique complémentaire peut toutefois être exigée. La plupart des pays de la CE ont ratifié cette convention, établie le 11 décembre 1953 à Paris par le Conseil de l'Europe.

La Cour de justice a interdit à la Belgique d'imposer un minerval, les étudiants d'autres pays de la CE ne pouvant se voir réclamer des droits d'inscription plus élevés que ses nationaux. Les universités belges ne peuvent refuser d'inscrire les Néerlandais qui n'ont pas été admis à entamer des études de médecine dans leur propre pays. Du fait de l'existence d'un *numerus clausus* aux Pays-Bas, les ressortissants de ce pays ont fourni, pour l'année académique 1995-1996, plus de la moitié des effectifs de la première année d'étude à la Faculté de médecine de l'Université d'Anvers.

De même, les étudiants sont autorisés à séjourner dans leur pays d'accueil pour la durée de leur formation, pour autant qu'ils

disposent de moyens de subsistance suffisants et d'une assurance soins de santé.

Le financement des études

C'est dans le domaine du droit des étudiants à percevoir des allocations couvrant le coût de la vie ou celui des études que la diversité des situations juridiques trouve sa traduction la plus marquante. La question qui se pose ici est de savoir dans quelle mesure un étudiant suivant un enseignement dans un autre Etat membre peut prétendre aux aides que celui-ci accorde à ses propres citoyens.

Le cas de figure le plus favorable est celui du travailleur migrant désireux d'étudier, ainsi que des membres de sa famille. La libre circulation des travailleurs, qui constitue une des conditions de base de la réalisation du marché intérieur, exige qu'ils soient pleinement intégrés dans l'Etat membre qui les accueille. L'article 48, paragraphe 2, du Traité CE interdit toute discrimination fondée sur la nationalité pour ce qui concerne l'emploi, la rémunération et les autres conditions de travail. Le droit dérivé, dont le règlement 1612/68 relatif à la libre circulation des travailleurs à l'intérieur de la Communauté, octroie aux travailleurs étrangers des droits dans le domaine de l'enseignement. Le travailleur migrant et les membres de sa famille peuvent prétendre à des allocations d'étude dans les mêmes conditions que les travailleurs possédant la nationalité du pays où la formation est suivie.

En revanche, l'« étudiant ordinaire » n'est pas totalement assimilé à l'étudiant ressortissant de l'Etat membre où il poursuit ses études. Dans ses arrêts Lair (affaire 39/86) et Brown (affaire 197/86), la Cour de justice a stipulé qu'il ne peut prétendre à une allocation d'étude que dans la mesure où elle est octroyée pour couvrir les frais d'inscription ou autres, notamment les frais de scolarité. Dans l'état du droit communautaire pour l'année 1988, le droit à une aide destinée à faire face aux frais d'entretien reste en dehors du domaine couvert par le Traité CEE.

Les programmes d'action

Se fondant sur le chapitre « Education » du Traité CE, la Communauté européenne mène une politique active de mobilité des

« Se fondant sur le chapitre « Education » du Traité CE, la Communauté européenne mène une politique active de mobilité des étudiants au sein de l'Union européenne, qui se traduit notamment par la mise en place de programmes d'action. »



« La plupart des échanges d'étudiants s'effectuent par le biais d'ERASMUS : au cours de l'année académique 1994-1995, plus de 127.000 étudiants y ont participé. »

« Pour l'année académique 1994-1995, le montant total des bourses versées au titre d'ERASMUS a frôlé les 70 millions d'écus. »

étudiants au sein de l'Union européenne, qui se traduit notamment par la mise en place de programmes d'action. La Communauté accorde des subventions aux établissements d'enseignement pour des activités contribuant à la réalisation des objectifs des différents programmes qui ont été adoptés depuis 1987 et dont les plus connus sont ERASMUS (mobilité des étudiants universitaires), LINGUA (promotion de la connaissance des langues étrangères), COMETT (coopération entre les universités et le monde des entreprises pour la formation dans le domaine des technologies) et Tempus (programme de mobilité transeuropéenne pour l'enseignement supérieur). Deux programmes supplémentaires ont été lancés en janvier 1995 : Leonardo da Vinci, dont l'objectif est d'améliorer la formation professionnelle, et Socrates, qui combine plusieurs programmes, dont ERASMUS et LINGUA. ERASMUS constitue désormais le premier volet de Socrates. Malgré les différences qui existent entre l'ERASMUS « ancienne manière » et « nouvelle manière », le statut juridique des étudiants qui y participent n'a pas été modifié.

Le programme ERASMUS

La plupart des échanges d'étudiants s'effectuent par le biais d'ERASMUS : au cours de l'année académique 1994-1995, plus de 127.000 étudiants y ont participé. Ils bénéficient d'une position juridique bien fixée. Lorsqu'un étudiant répond aux critères de sélection (qui exigent notamment qu'il ne soit pas en première année et possède une connaissance suffisante de la langue d'enseignement de l'université d'accueil), aucun obstacle ne peut lui être opposé à un séjour d'une durée de trois à douze mois dans un autre Etat membre. L'étudiant ERASMUS reste inscrit dans l'université qu'il fréquentait dans son pays et ne paie pas de droit d'inscription dans l'établissement qui l'accueille. En outre, il bénéficie de l'intégralité des allocations d'étude telles que calculées dans son propre Etat. Le programme ERASMUS prévoit par ailleurs un dispositif de soutien financier direct destiné à compenser les frais supplémentaires entraînés par la mobilité (voyages, coût plus élevé de la vie à l'étranger, etc.). Pour l'année académique 1994-1995, le montant total des bourses versées au titre d'ERASMUS a frôlé les 70 millions d'écus. Enfin, beaucoup de pays

offrent d'autres avantages, depuis l'hébergement jusqu'aux cours de langue, aux étudiants participant à ERASMUS.

Reconnaissance des diplômes

Reconnaissance professionnelle

Une fois leurs études achevées, une partie des étudiants ayant suivi une formation dans un autre Etat membre souhaiteront rentrer dans leur pays d'origine. Or l'accès à de nombreuses professions est subordonné à la possession d'un diplôme. Pour qu'ils puissent être admis à les exercer, il faut donc que les titres acquis à l'étranger soient reconnus chez eux.

Le Traité CE donne au Conseil le pouvoir d'arrêter des directives dans le domaine de la reconnaissance mutuelle des diplômes (article 57 du Traité CE). Outre un certain nombre de directives sectorielles, comme celle relative aux professions médicales et paramédicales, le Conseil a édicté deux textes plus généraux : l'un concerne la reconnaissance des formations professionnelles d'une durée minimale de trois ans et l'autre celle des formations professionnelles d'une durée inférieure à trois ans. Ces deux directives générales mettent l'accent sur la confiance réciproque des Etats membres : un diplôme qui est accepté dans un Etat membre est censé être recevable dans tous les autres.

Reconnaissance académique

Les étudiants n'ayant accompli à l'étranger qu'une partie de leur formation auront également intérêt à ce que les résultats de ces études puissent être comptabilisés dans leur propre curriculum. Même si les Etats membres ne peuvent se voir imposer l'obligation de reconnaître les titres académiques, l'intervention de la Communauté européenne dans ce domaine vise notamment à encourager la reconnaissance des périodes d'étude, dans le but de favoriser la mobilité des étudiants et des enseignants (article 126, paragraphe 2, du Traité CE).

La reconnaissance académique constitue l'un des objectifs assignés au programme



Socrates. Pour qu'un programme universitaire soit agréé par Socrates et, partant, devienne éligible à un financement, il faut que la période d'étude effectuée par un étudiant dans un autre Etat membre soit intégralement reconnue par son propre établissement d'enseignement.

La CE et les Etats membres ont mis au point un Système européen de transfert d'unités capitalisables (ECTS) valable dans l'ensemble de la Communauté. Il permet d'attribuer aux étudiants couverts par le programme un certain nombre de points pour la formation qu'ils suivent ou ont suivie dans une université d'un autre Etat membre. Le Réseau des centres nationaux d'information sur la reconnaissance académique des diplômes (NARIC) est chargé de dispenser des conseils concernant les possibilités de transfert des unités de valeur obtenues à l'étranger. Il n'en reste pas moins que des progrès pourraient encore être accomplis dans cette voie. Les établissements d'enseignement, et notamment leurs commissions d'examen se montrent encore réticentes à reconnaître les périodes d'étude accomplies à l'étranger. Les particularités des systèmes nationaux d'éducation et leur opacité pour les autres Etats membres contribuent à perpétuer cette situation.

Bilan

Outre la politique qu'elle mène en matière d'éducation, la CE oriente l'action des Etats membres dans ce domaine via le droit communautaire, ce qui consiste souvent à leur faire obligation de traiter sur un pied d'égalité les étudiants étrangers et les étudiants nationaux. La portée de cette interdiction de toute discrimination sur la base de la nationalité dépend de l'état atteint par le droit communautaire. Lorsque la Cour a rendu l'arrêt Lair, en 1988, les aides aux étudiants destinées à couvrir l'entretien n'étaient pas encore du ressort du Traité CEE. Il n'est toutefois pas exclu que le financement des études se situe désormais intégralement

dans le champ d'action du Traité CE, puisque depuis l'entrée en vigueur du Traité de Maastricht, la mobilité des étudiants figure maintenant parmi les compétences de la Communauté.

Si tel n'est pas le cas, l'étudiant souhaitant suivre un cursus complet dans un autre Etat membre a intérêt à y bénéficier du statut de travailleur qui, en matière d'aides aux études, lui confèrera, à lui et aux membres de sa famille, les mêmes droits que ceux dont jouissent les étudiants nationaux.

Les Etats membres de la CE sont libres de déterminer leur politique d'éducation à l'intérieur des limites que leur trace le droit européen. Il leur est loisible de surenchérir sur les obligations que ce dernier leur impose. Ils ont la possibilité de conclure des accords bilatéraux favorisant la mobilité. Grâce à des conventions passées par les pouvoirs publics de leur pays, les étudiants néerlandais peuvent ainsi aller se former en Rhénanie du Nord-Westphalie et en Flandre tout en conservant leurs droits à des allocations d'étude.

Conclusion

Plusieurs facteurs déterminent les possibilités offertes aux citoyens de la Communauté européenne d'aller étudier dans un autre Etat membre. Le premier paramètre à prendre en compte est la durée du séjour que l'étudiant envisage d'effectuer à l'étranger, celle-ci étant toujours limitée dans le cas des programmes d'action de la Communauté européenne. Les droits de l'étudiant participant à des initiatives de mobilité dépendent par ailleurs de son statut. S'il veut effectuer l'ensemble de sa formation dans le pays hôte, la position juridique la plus confortable sera, dans l'état actuel de la législation, celle de travailleur communautaire. Comme le droit communautaire poursuit son évolution, les étudiants « mobiles » et leurs droits sont toutefois loin d'être figés !

« Outre la politique qu'elle mène en matière d'éducation, la CE oriente l'action des Etats membres dans ce domaine via le droit communautaire, ce qui consiste souvent à leur faire obligation de traiter sur un pied d'égalité les étudiants étrangers et les étudiants nationaux. »

« Les Etats membres ont la faculté (...) de surenchérir sur les obligations que le droit européen leur impose. Ils ont la possibilité de conclure des accords bilatéraux favorisant la mobilité. »

Rubrique réalisée par

Martina

Ní Cheallaigh,

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

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



Choix de lectures

Programme ERASMUS

Le programme SOCRATES intègre désormais ERASMUS, le programme de l'UE consacré à l'enseignement supérieur. ERASMUS vise essentiellement un double objectif : d'une part, soutenir les universités qui organisent des actions de dimension européenne et, d'autre part, octroyer des bourses afin de promouvoir la mobilité des étudiants. L'aide fournie aux universités revêt différents aspects : contrats entre les établissements d'enseignement supérieur en vue d'organiser la mobilité des étudiants et des enseignants, Système européen de crédits de cours transférables (ECTS), mise au point de filières et de cours, programmes intensifs, visites préparatoires et projets de coopération universitaire sur des centres d'intérêt communs. Ci-après figurent les références de brochures et de plaquettes d'information sur ERASMUS qui peuvent être obtenues dans les différentes langues de l'UE auprès des agences nationales SOCRATES des États membres et du Bureau central à l'adresse suivante :

Bureau d'assistance technique SOCRATES & JEUNESSE
Rue Montoyer 70
B-1000 Bruxelles
Tél : + 32 2 233 01 11
Fax : + 32 2 233 01 50.

SOCRATES, Guide du candidat 1997

Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes, 1996, 52 p.,
ISBN 92-827-7505-4

SOCRATES, Manuel de bonne pratique Erasmus

Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes, 1996, 34 p.,
ISBN 92-827-6420-6.

SOCRATES, Etude comparative des initiatives de garantie et d'évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur en Europe,

Bruxelles, 1996, 30 p.

SOCRATES, Les stratégies européennes des universités : aide-mémoire de la CRE aux institutions européennes d'enseignement supérieur,

Bruxelles, 1996, 19 p.

COMETT : Le bilan

Commission européenne - DG XXII
Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes, 1996, 132 p.,
ISBN 92-826-9424-0
EN, FR, DE.

Le présent rapport synthétise l'expérience acquise dans le domaine de la synergie existant entre COMETT (Programme pour la formation à la technologie en coopération université-entreprise) et d'autres programmes de R&D (Recherche et développement) en Europe. Le rapport se fonde sur l'expérience du programme Comett depuis sa création. Le document est également axé sur le futur et envisage plus précisément tout le potentiel qu'apporteront le 4ème programme-cadre de R&D et les nouveaux programmes Leonardo et Socrates.

ERASMUS & LINGUA 1995/96 Directory - Répertoire - Verzeichnis

Commission européenne - DG XXII
Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes, 1996, 1915 p.,
ISBN 92-827-5480-4.
EN/FR/DE.

L'objectif principal de cet ouvrage est de fournir un catalogue complet des Programmes interuniversitaires de coopération (PIC) ayant bénéficié d'un soutien de la Communauté en 1995-96. Élaboré sur la base des données disponibles en juin 1995, ce document couvre tous les États membres de la CE, ainsi que les pays de l'AELE, la Suisse, le Liechtenstein, la Norvège et l'Islande. La description des programmes contient les informations suivantes : type de coopération financée, disciplines couvertes, établissements d'enseignement supérieur concernés (avec mention des noms et adresses des coordinateurs et des directeurs), bref aperçu du nombre de participants. Figurent également dans ce répertoire la liste des aides accordées aux universitaires pour les visites de préparation, la liste des établissements participant au Système européen de crédits de cours transférables (ECTS), ainsi que des informations sur d'autres actions financées par ERASMUS. Le répertoire recense en outre les établissements qui participent au programme



LINGUA II. Cet ouvrage sera utile aux établissements ou aux personnes qui recherchent des partenaires en vue de mettre en oeuvre de nouveaux programmes.

Rapport au Parlement européen et au Conseil sur l'état d'application du système général de reconnaissance des diplômes de l'enseignement supérieur
(COM(96) 46 final)

Commission européenne
Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes, 1996, 36 p.
ISBN 92-78-00259-3
ISSN 0254-1491
DA, DE, EL, EN, ES, FR, IT, NL, PT, FI, SV.

Proposition de directive du Parlement européen et du Conseil instituant un mécanisme de reconnaissance des diplômes pour les activités professionnelles couvertes par les directives de libéralisation et portant mesures transitoires, et complétant le système général de reconnaissance des diplômes

Parlement européen, Conseil de l'Union européenne
Journal officiel des CE n° C 115 du 19 avril 1996, p. 16 à 33
Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes, ISSN 0378-7052
DA, DE, EL, EN, ES, FR, IT, NL, PT, FI, SV.

La Commission fait état dans ce rapport de l'application du système de reconnaissance des diplômes de l'enseignement supérieur. Les notions de « diplôme supérieur » et de « titre de formation post-universitaire » y sont précisées. En vertu du principe de subsidiarité, un Etat membre juge lui-même du niveau d'équivalence d'une qualification professionnelle à un diplôme et définit si un établissement est d'enseignement supérieur ou non. La directive pose comme règle générale qu'une personne habilitée à exercer une profession dans son pays d'origine est en droit d'obtenir la reconnaissance de son diplôme dans l'Etat membre d'accueil. Celui-ci peut cependant exiger des mesures compensatoires, sous forme de stage ou d'épreuve d'aptitude.

L'Etat membre sollicité a 4 mois pour étudier le dossier. Le demandeur peut obtenir

des informations concernant cette directive en s'adressant au NARIC (Réseau des centres nationaux d'information sur la reconnaissance académique des diplômes) ou à un coordinateur. Pour certaines professions, le demandeur doit se subordonner au mode de recrutement national. L'accès à la profession est à distinguer de l'accès à l'emploi.

Le deuxième document, une proposition de directive du Parlement européen et du Conseil de l'Union européenne, institue pour les Etats membres un mécanisme de reconnaissance des diplômes pour certaines activités professionnelles dont la liste a été établie.

TEMPUS - Monographies par pays

N° 1 - République slovaque, 1995, 88 p., ISBN 92-826-8725-2

N° 2 - République tchèque, 1996, 153 p., ISBN 92-827-5945-8

N° 3 - Roumanie, 1996, 156 p., ISBN 92-827-5997-0

N° 4 - Bulgarie, 1996, 155 p., ISBN 92-827-6000-6

N° 5 - Hongrie, 1996, 154 p., ISBN 92-827-6006-5

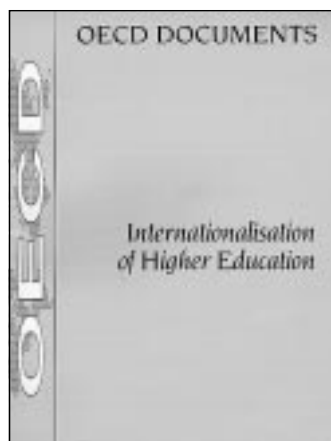
N° 6 - Slovénie, 1996, 148 p., ISBN 92-827-6003-0

N° 7 - Pologne, 1996, 158 p., ISBN 92-827-6009-X

Commission européenne, DG XXII
Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes, 1996.
EN, DE, FR, RU

Cette série de monographies analyse l'impact du programme TEMPUS PHARE dans sept des pays partenaires de l'Europe centrale et orientale. Le texte de la première partie est commun à toutes les monographies ; il répertorie les éléments de TEMPUS identiques - pour l'essentiel - dans tous les pays éligibles. Cette analyse recense trois niveaux d'action : les projets individuels, les universités (en tant qu'établissements) et le niveau national. Cette première partie décrit l'impact positif de TEMPUS et souligne les résultats concrets obtenus (programmes, nouveaux équipements), mais également les procédures et les infrastructures mises en place grâce à TEMPUS. La partie II de chaque monographie examine les caractéristiques spécifiques de chaque pays étudié. En-





fin, la partie III est consacrée aux conclusions générales et particulières ; le texte en est largement - mais pas entièrement - identique dans tous les volumes.

Base de données ORTELIUS

De mars à octobre 1996, les utilisateurs d'Internet ont eu la possibilité de consulter gratuitement la base de données européenne Ortelius, consacrée à l'enseignement supérieur. Cette base, dont la coordination est assurée par Consorzio Ortelius à Florence, contient des informations sur les différents systèmes d'enseignement supérieur des États membres de l'Union européenne et sur le profil des établissements, ainsi qu'une description de leurs différents départements et services. Les fichiers de données consacrés aux qualifications et aux programmes d'étude permettent à l'utilisateur d'obtenir une information détaillée sur chaque faculté ou chaque département. Il est envisagé de créer à l'avenir des liaisons WWW avec les pages d'accueil de chaque établissement. La base de données Ortelius propose en outre une information sur la législation et les programmes européens dans le domaine de l'enseignement supérieur. Lancée en 1997, elle est accessible sur Internet moyennant un abonnement annuel. Un certain nombre de publications, élaborées à partir de cette base de données, sont en préparation. Deux d'entre elles sont déjà disponibles :

Directory of institutions of higher education, All the addresses students need to know for studying in the European Union

Consorzio Ortelius
Florence, Giunti Multimedia, 1995, 477 p.
ISBN 88-09-20770-X
EN

The European Student's Guide, Information, tips and tricks for studying in the European Union

Consorzio Ortelius
Florence, Giunti Multimedia, 1995, 299 p.
ISBN 88-09-20783-1
EN

Internationalisation of higher education

Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, CERI - Organisation de coopération et de développement économique (OCDE)
Paris, 1996, 135 p.
(Documents OCDE)
ISBN 92-64-15288-1
EN

L'enseignement n'échappe pas au phénomène de globalisation des pays de l'OCDE, et son internationalisation représente un défi majeur pour l'enseignement supérieur. Cette internationalisation implique une augmentation des échanges internationaux d'étudiants, ainsi qu'une modification des programmes d'études pour les étudiants nationaux. Malgré certaines différences dans les structures d'enseignement, les établissements d'enseignement supérieur du monde entier font des efforts identiques afin d'internationaliser leurs programmes. A partir des débats et des interventions qui ont eu lieu lors d'un séminaire à La Haye les 30 novembre et 1er décembre 1995, cette publication fournit une description complète de l'évolution et des choix des différents pays en matière d'internationalisation. Les différents chapitres abordent les thèmes suivants : internationalisation des programmes ; financement et impact de l'internationalisation de l'enseignement et de l'apprentissage ; exposé des points de vue des gouvernements, des acteurs de l'enseignement supérieur, des associations professionnelles et des milieux économiques d'Amérique du Nord.

Les technologies de l'information et l'avenir de l'enseignement post-secondaire

Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, CERI - Programme sur la gestion des établissements d'enseignement supérieur - Organisation de coopération et de développement économique, OCDE
Paris, 1996, 138 p.
(Documents OCDE)
ISBN 92-64-14923-6 (EN)
EN, FR

A la fin du vingtième siècle, l'enseignement post-secondaire est confronté à un triple défi : comment proposer à tous les



adultes qui en ont besoin un enseignement et une formation de qualité, adaptés aux exigences du XXI^e siècle, et au meilleur coût ? Les technologies de l'information et de la communication peuvent contribuer à relever ces défis. Ce rapport aborde les principales questions liées au développement d'un nouvel environnement d'enseignement et d'apprentissage, ainsi que son impact sur les enseignants et les étudiants. Les technologies de l'information et de la communication peuvent améliorer les méthodes d'enseignement et d'apprentissage, qu'il s'agisse de l'enseignement traditionnel ou du télé-enseignement, et contribuer à atténuer les différences entre ces deux modes d'enseignement. Cette évolution fera apparaître de nouvelles questions en liaison avec la gestion de l'enseignement supérieur, car un nombre croissant d'étudiants sont équipés des technologies les plus modernes en la matière.

Les normes de résultats dans l'enseignement : A la recherche de la qualité

Organisation de coopération et de développement économique, OCDE
Paris, 1995, 220 p.
ISBN 92-64-14568-0 (EN)
EN, FR

Les normes en matière de résultats obtenus par les étudiants revêtent une importance déterminante pour la politique de l'enseignement de nombreux pays de l'OCDE. Toutefois peu de publications examinent la manière dont ces normes sont définies, contrôlées et présentées. Qui fixe les normes ? Quel est le rôle joué par les gouvernements ? Les normes des résultats obtenus par les étudiants peuvent-elles servir de mesure pour évaluer l'efficacité de l'enseignement ? Les résultats des étudiants doivent-ils être évalués par les enseignants ou dans le cadre d'examens externes ? Ces questions font rarement l'objet d'un consensus, mais elles permettent de mieux prendre conscience de la nécessité de clarifier les décisions et les orientations politiques. Cette étude, basée sur les rapports rédigés par les experts de dix pays de l'OCDE (Australie, Canada, Angleterre et Pays de Galles, France, Allemagne (Rhénanie-du-Nord-Westphalie), Irlande, Japon, Espagne, Suède, Etats-Unis), recense une série d'approches différentes en matière d'établis-

sement des normes, qui témoignent de la volonté de chacun d'offrir un enseignement de qualité, tout en utilisant des instruments radicalement différents.

La recherche et le développement en matière d'enseignement : Tendances, résultats et défis.

Kogan M. ; Tuijnman A.
Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, CERI - Organisation de coopération et de développement économique, OCDE
Paris, 1995, 180 p.
ISBN 92-64-24568-5
EN, FR

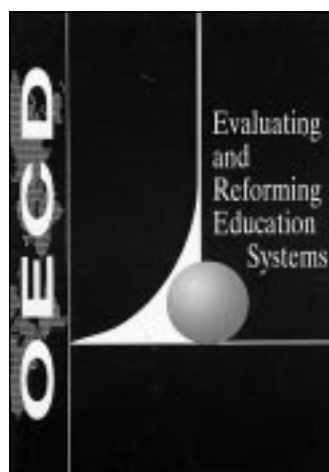
Ce document constitue le premier rapport de l'étude que mène actuellement le CERI sur les objectifs et les méthodes permettant de répondre au besoin - urgent - des gouvernements du monde entier d'élargir la base des connaissances, tant pour l'enseignement que pour la définition des politiques de l'éducation. Ce rapport met en évidence à la fois l'importance de la R&D en matière d'enseignement et la nécessité manifeste d'en améliorer l'utilité et l'efficacité, de manière à garantir une utilisation rationnelle des fonds disponibles et à permettre de nouveaux investissements. Pour parvenir à ce résultat, il est nécessaire de concilier les différents intérêts et de renforcer le partenariat entre les « trois communautés », à savoir les chercheurs, les responsables politiques et les praticiens. L'étude du CERI a été lancée avec l'objectif explicite d'identifier les problèmes et de réfléchir aux différentes possibilités d'amélioration de la situation.

Knowledge bases for education policies, Proceedings of a Conference held in Maastricht, The Netherlands, on 11-13 September 1995

Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, CERI - Organisation de coopération et de développement économique, OCDE
Paris, 1996, 174 p.
ISBN 92-64-14895-7
EN

Cette publication souligne la nécessité pour les responsables politiques de s'appuyer également sur des bases de connaissances différentes de la R & D, no-





tamment sur les systèmes d'inspection - et d'indicateurs - nationaux et internationaux. L'utilisation d'une gamme plus étendue de bases de connaissances met en lumière le rôle important des « médiateurs », qui peuvent faciliter la communication nécessaire et les échanges fructueux entre les producteurs du savoir, les responsables politiques et les praticiens.

La recherche et le développement en matière d'enseignement : Allemagne, Autriche, Suisse

Organisation de coopération et de développement économique, OCDE
Paris, 1995, 90 p.
(Documents OCDE)
ISBN 92-64-14554-0 (EN)
EN, FR

Ce document rassemble les actes du troisième séminaire international conjoint organisé par le CERI sur le rôle des gouvernements dans l'organisation et la promotion de la R&D (Vienne, 5 au 7 octobre 1994). Il étudie le cadre de la politique de R&D en matière d'enseignement dans les trois pays concernés (Autriche, Allemagne et Suisse), souligne les similitudes et les différences essentielles dans la « culture » de ces pays en matière de recherche et d'orientations, et enfin établit une comparaison avec les approches choisies par les autres pays membres concernant la R&D en matière d'enseignement.

Evaluer et réformer les systèmes éducatifs

Kallen D., Kogan M. et al.
Organisation de coopération et de développement économique, OCDE
Paris, 1996, 83 p.
(Documents OCDE)
ISBN 92-64-14779-9 (EN)
EN, FR

Afin de répondre aux exigences des gouvernements et de l'opinion publique en général, les écoles doivent accorder une plus grande attention aux modalités d'évaluation. Cela signifie qu'il faut introduire de nouvelles pratiques. Les méthodes et les pratiques d'évaluation devraient reposer sur des principes élémentaires, aussi transparents que possible, et devraient refléter un consensus parmi les acteurs

concernés. C'est pourquoi il est souhaitable que les stratégies d'évaluation soient définies et mises en oeuvre par des évaluateurs externes, en tenant compte des réformes de l'enseignement dans chacun des systèmes nationaux.

L'ajustement structurel et l'évolution de l'enseignement

Carnoy M.
Organisation internationale du Travail (OIT)
in : Revue Internationale du Travail (Genève),
134(6), 1995, p. 723 à 744.
ISSN 0378-5599
EN, FR

Toutes les économies doivent s'adapter aux nouvelles réalités structurelles, et le secteur de l'enseignement, qui est déterminant pour l'utilisation des connaissances et de l'information dans l'économie, fait l'objet d'une attention soutenue dans la plupart des sociétés. L'auteur analyse les différentes politiques d'ajustement préconisées par la Banque mondiale et aborde le débat sur la priorité qu'il convient d'accorder à l'enseignement de base par rapport à l'enseignement supérieur. Il explique la nature des principaux types de réforme en cours, évalue leur impact sur la qualité de l'enseignement, et souligne que les approches alternatives méritent d'être prises en considération.

Reviews of national Policies for Education : Finland higher education

Organisation de coopération et de développement économique, OCDE
Paris, 1995, 246 p.
ISBN 92-64-14442-0
EN

Le gouvernement finlandais a choisi d'ouvrir l'accès de l'enseignement supérieur au plus grand nombre, afin de poursuivre le développement social et économique du pays. Toutefois la crise économique et le taux de chômage élevé imposent une gestion plus rationnelle des ressources, ainsi qu'une meilleure transition de l'enseignement vers l'emploi. Ce rapport apporte son soutien aux différentes actions entreprises afin de résoudre ces problèmes : évaluation systématique de la qualité de l'enseignement et de ses ré-



sultats ; décentralisation d'un grand nombre de décisions en matière d'enseignement supérieur ; enfin, création d'un nouveau secteur plus axé sur l'aspect professionnel, ainsi que de nouveaux diplômes universitaires de niveau intermédiaire. La réalisation de ces objectifs nécessite un renforcement des effectifs de l'enseignement supérieur et la garantie d'un équilibre entre l'enseignement et la recherche, une meilleure gestion des établissements à tous les niveaux, et une meilleure réponse des diplômes nouvellement créés aux exigences du marché de l'emploi.

Student mobility

In : European Journal of Education (Abingdon), 31(2), 1996, 251 p.
ISSN 0141-8211
EN

Dans l'Union européenne, la mobilité des étudiants s'inscrit dans le cadre du mandat politique plus vaste de la libre circulation des personnes au sein du Marché intérieur. A partir de 1988, les programmes ERASMUS, COMETT et LINGUA ont apporté une contribution décisive à la mobilité des étudiants entre les pays de l'UE. Les deux premiers articles de cette revue opèrent un recensement statistique global de la mobilité des étudiants dans l'UE, en analysant respectivement la mobilité « spontanée » des étudiants et la mobilité « organisée » (à l'aide d'une bourse ERASMUS ou LINGUA). Les autres articles de la revue abordent les thèmes suivants : la mobilité transatlantique des étudiants entre l'Europe et les Etats-Unis, la longue tradition des deux types de mobilité susmentionnés en Scandinavie, une analyse économique de la mobilité des étudiants dans l'UE et deux études de cas sur la conception de la mobilité aux Pays-Bas et au Japon.

La Universidad de los noventa

Neave G. ; Muños Vistoria F. ; De Miguel M. ; y otros
Ministerio de Educación y Ciencia
in : Revista de Educación (Madrid), 308, 1995, 401 p.
ISSN 0034-8082
ES

Numéro monographique de la revue d'éducation consacré à l'université des années quatre-vingt-dix ; parmi les thèmes abordés dans ses articles, il y a lieu de citer : 1) la qualité de l'enseignement universitaire, où l'on analyse les politiques de la qualité du point de vue historique et de l'organisation, afin de connaître l'autorité qui élabore les systèmes de contrôle ou assurance de qualité, ainsi que du point de vue comparatif, au niveau des différents modèles suivis principalement en France, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni ; 2) l'accès à l'université en Espagne, et 3) les relations finales entre l'enseignement supérieur et le marché du travail. On y expose les principaux débats et approches de la recherche sur ce thème, les défis socio-économiques que l'université se doit de relever, l'influence de l'Union européenne sur la restructuration des systèmes de l'enseignement supérieur en Europe et les tendances et mesures d'appui pour parvenir à une adéquation entre l'acquisition de compétences et d'expériences au cours des études et les nécessités de l'emploi.

The Danish Model - Das dänische Modell - Le modèle danois

Vidéo réalisée par DTI Arbejdsliv, Tåstrup, 1996, 13 minutes, DKR 145
DE, EN, FR
DTI Arbejdsliv, Gregersensvej, Postbox 141, DK-2630 Tåstrup,
Tél : ++ 43 504801, Fax : ++ 43 50 48 33.

Cette nouvelle vidéo décrit le système de la formation et de l'enseignement professionnels au Danemark. Disponible en anglais, en allemand et en français, cet enregistrement destiné aux étrangers présente les caractéristiques uniques du système danois, en particulier sa structure tripartite, qui réunit les ministères, les employeurs et les salariés. Cette vidéo décrit le dynamisme de la formation professionnelle, le développement et la mise à jour du système, ainsi que le rôle des partenaires sociaux dans ce processus. Une série d'exemples illustre la mise en oeuvre concrète de cette coopération. Ce tableau complet du système danois de formation et d'enseignement professionnels donne une image vivante de l'interaction entre les écoles, les établissements et les entreprises ; ce document fournira une aide précieuse pour les futurs projets de coopération avec des partenaires étrangers.



Doppelqualifizierung im Handwerk. Ergebnisse und Kommentierungen einer Betriebs- und Schülerbefragung

Esser F.H. ; Fischer A. ; Steeger G. ; Twardy M.
Bad Laasphe i.W., Cologne,
Kommissionsverlag Adalbert Carl, 1996,
102 p. + annexe
(Berufsbildung im Handwerk, Reihe B,
Heft 47)
ISBN 3-88149-087-7
DE

La baisse du nombre des apprentis dans plusieurs secteurs de l'artisanat souligne la nécessité croissante de s'interroger sur le faible succès de ce type de formation et de s'employer, dans toute la mesure du possible, à le rendre plus attractif. Tel est l'objectif affiché par une étude consacrée à la question suivante : les offres de formation proposant une double qualification séduisent-elles les apprentis potentiels et les entreprises artisanales formatrices ? Début 1994, une enquête a été effectuée auprès de cinq chambres professionnelles locales et d'élèves susceptibles de choisir l'enseignement professionnel. Le résultat de ce travail, publié dans l'ouvrage à l'examen, fournit une analyse détaillée des résultats concrets de cette enquête - et de leur impact - et élabore des propositions concernant la mise en place de filières de formation délivrant une double qualification dans le secteur de l'artisanat ; une grande importance est attribuée à ces filières afin d'accroître l'attrait de ce type de formation, notamment en vue d'assurer la relève des générations (point relevé par les entreprises consultées) et de mieux programmer la carrière professionnelle (point évoqué par les élèves interrogés). Afin de mettre en place ces filières de formation conduisant à une double compétence, les auteurs soulignent en outre la nécessité de développer et, le cas échéant, de réformer l'organisation de la formation au sein des entreprises, ainsi que la qualification pédagogique de leurs cadres.

Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung : Hochschulzugang für Berufserfahrene. Stellungnahmen und Vorschläge

Mucke K. ; Schwiedrzik B.
Bundesinstitut für Berufsbildung (Institut
fédéral pour la formation professionnelle),

Berlin/Bonn, 1995, 215 p.
(Ergebnisse, Veröffentlichungen und
Materialien aus dem BIBB, 14)
DE
*Bundesinstitut für Berufsbildung, Ref. K3,
Fehrbelliner Platz 3, D-10707 Berlin*

Ce rapport reflète le débat actuel sur l'opportunité d'ouvrir l'accès de l'enseignement supérieur aux personnes ayant suivi une formation « duale ». Il contient des déclarations et propositions politiques du Gouvernement fédéral (notamment du ministre de l'Education), des gouvernements des Länder, des employeurs et des syndicats. Le document du BIBB inclut des recommandations, des prises de position, ainsi que les résultats d'un travail de recherche sur l'accès à l'enseignement supérieur des personnes ne possédant pas le baccalauréat (Abitur) mais ayant acquis une qualification professionnelle ; cette étude apporte la preuve de l'identité de valeur de l'enseignement professionnel et de l'enseignement général.

La qualité de la formation

Bonamy J. ; Voisin A.
in : Education permanente (Arcueil), 126,
1996, 253 p.
ISSN 0339-7513
FR

La qualité en formation est devenue un enjeu majeur pour les entreprises, les pouvoirs publics et les organismes de formation. Ce numéro fait le point sur les débats en cours et sur les pratiques, en France et en Europe, de ces démarches-qualité.

Shaping our future, a strategy for enterprise in Ireland in the 21st century

Dublin, Forfas, 1996
EN
*Forfas, Wilton Park House, Wilton Place,
IRL-Dublin 2*

Ce rapport constitue le document de stratégie économique le plus détaillé et le plus complet depuis le rapport Culliton. Il passe en revue à la fois la politique budgétaire et financière globale et les actions spécifiques de promotion du développement économique pour les quinze prochaines années. Ce rapport préconise une série





importante de réformes destinées à développer des qualifications compétitives à l'échelle internationale par le biais de l'enseignement et de la formation, notamment en augmentant les dépenses consenties par le gouvernement et par les entreprises en matière de formation, en mettant davantage l'accent sur l'enseignement des technologies et des langues, en redistribuant les ressources de l'enseignement au bénéfice des individus les plus exposés à l'échec scolaire, et enfin en instituant un nouveau système de stages de formation certifiés par l'Etat et destinés à ceux qui s'apprentent à entrer dans la vie active.

Onderwijsrecht en onderwijsbeleid in Nederland en de Europese Unie : ontwikkelingen voor het hoger onderwijs na Maastricht

Van de Ven R.

's-Gravenhage, Nuffic, 1996, 70 p.

ISBN 90-5464-018-9

Cet ouvrage analyse les relations et interactions actuelles et à venir entre le droit et la politique de l'Union européenne et des Pays-Bas en matière d'enseignement supérieur, sur la base d'un certain nombre de thèmes actuels, tels que les allocations d'étude aux Pays-Bas.

Entwicklung der Beschäftigung von Akademikern in Österreich

Schedler K., Wratzfeld C.

Editeur : Bundesministerium für Wissenschaft, Verkehr und Kunst (BMWVK)

Vienne, 1996, 140 p.

DE

L'objectif de cette étude est de présenter et d'analyser la situation de l'emploi pour les diplômés de l'enseignement supérieur en Autriche au cours des quarante dernières années. L'expansion de l'enseignement supérieur durant cette période n'a pas touché de la même manière toutes les filières. D'une part le pourcentage de diplômés du supérieur a augmenté, mais d'autre part cela a profondément modifié la répartition des diplômés de l'enseignement supérieur dans la population active autrichienne. Ces mutations ont eu à leur tour des répercussions importantes sur le marché de l'emploi et sur la situation professionnelle des diplômés. L'étude com-

prend notamment un examen des données par filière, une analyse des débouchés professionnels par sous-catégorie professionnelle et par secteur économique, ainsi qu'une partie relative à la sécurité de l'emploi.

O desenvolvimento do ensino superior em Portugal, situação e problemas de acesso

Cruy M. ; Cruzeiro M., coord.

Ministère de l'Education, département de programmation et de gestion financière, DEPGEF

Lisbonne, 1995, 246 p.

ISBN 972-614-281-4

PT

Ce document a pour objectif d'analyser les informations concernant l'évolution du système d'accès à l'enseignement supérieur, à savoir d'étudier l'offre et la demande en enseignement supérieur, les conditions d'accès, les options offertes à ce niveau d'enseignement, ainsi que le profil socio-économique, socio-culturel et socio-politique des étudiants. Dans ce but, le projet présenté prévoyait d'utiliser les statistiques disponibles et d'effectuer une enquête auprès d'un échantillon de 3.000 étudiants. L'analyse statistique permettait d'obtenir des données sur les caractéristiques de l'enseignement supérieur et son évolution, tandis que l'enquête visait essentiellement à définir la population étudiante de l'enseignement supérieur au Portugal.

Higher education policy in Finland

Ministère de l'éducation

Helsinki, 1996, 18 p.

ISBN 951-53-0837-2

EN

Ce livre propose tout d'abord une présentation générale du système éducatif finlandais et de ses normes, et procède ensuite à une analyse détaillée du système et de la politique de l'enseignement supérieur. Il décrit l'enseignement universitaire, sa structure, son administration et son évaluation, l'offre et la demande de services, la population étudiante, les ressources de l'enseignement supérieur, ainsi que les travaux de recherche. Ce document étudie en outre la croissance du sec-



teur non universitaire de l'enseignement supérieur, présente à ce propos une brève description de la réforme adoptée en 1995 et analyse l'internationalisation de l'enseignement supérieur. Ce travail est complété par une annexe statistique, qui compare les données sur la Finlande avec celles des autres pays de l'OCDE, et par une bibliographie.

Kvalificerad Yrkesutbildning m.m.

Ministère de l'Education et de la Science
Stockholm, 1996, 29 p.

(Loi du gouvernement 1995/96 : 145)

*Ministry of Education and Science,
Drottninggatan 16, S-10333 Stockholm*

Cette loi instaure un programme pilote destiné à mettre en place, à l'automne 1996, une nouvelle filière de formation et d'enseignement professionnels de niveau post-secondaire. Cette nouvelle filière non universitaire de formation et d'enseignement est destinée à former une main-d'oeuvre qualifiée adaptée à la production moderne de biens et de services. Les technologies de l'information, les activités de production requérant des savoirs plus poussés, ainsi que l'organisation plus « horizontale » du travail exigent des compétences plus étendues, alors que, par le passé, la formation et l'enseignement professionnels de niveau secondaire supérieur étaient souvent suffisants. Les nouveaux cours doivent associer une compétence théorique approfondie, une approche pratique et une forte intégration sur le lieu de travail. En conséquence, un tiers environ de la période d'apprentissage doit se dérouler en formation sur le lieu de travail, dans un environnement professionnel. Ce programme s'adresse aux jeunes qui ont terminé leurs études secondaires, ainsi qu'à ceux qui travaillent déjà et ont besoin de mettre à jour leurs compétences.

Graduate utilisation in British industry : the initial impact of mass higher education

Mason G.

National Institute of Economic and Social Research (NIESR)

In : National Institute Economic Review
(Londres), 2, 1996, p. 93-104

ISSN 0027-9501

La récente augmentation des effectifs de l'enseignement supérieur au Royaume-Uni a été si soudaine et si rapide que l'opinion publique s'intéresse de près aux répercussions de cette évolution sur l'emploi des diplômés et sur le niveau des salaires. L'apparition de certains phénomènes associés à cet « enseignement supérieur de masse » inspiré des Etats-Unis suscite quelques inquiétudes, liées par exemple à l'augmentation du nombre de diplômés « sous-utilisés » à des postes qui ne sont normalement pas confiés à des titulaires de diplômes supérieurs, ou encore aux écarts croissants de « qualité » enregistrés entre les diplômés issus de différentes filières d'enseignement. Ce document décrit plus particulièrement les effets initiaux de cet « enseignement supérieur de masse » sur l'utilisation des diplômés en Grande-Bretagne, et signale qu'il existe un lien étroit entre la perception par les employeurs de la « qualité » du diplômé et la façon dont les entreprises choisissent de répondre à l'augmentation croissante du nombre de diplômés de l'enseignement supérieur sur le marché du travail.

Besluit van de Vlaamse Regering betreffende de omvorming van de opleidingen en opties van de hogescholen van de Vlaamse Gemeenschap.

in : Belgisch Staatsblad, Moniteur belge
(Bruxelles) no 95, 23/11, 1995, p. 31977-31989

NL

*Belgisch Staatsblad/Moniteur belge,
Leuvenseweg 40-42,
B - 1000 Bruxelles*

Cette indexation contient les tableaux de transformation des formations initiales d'un cycle et de deux cycles dans les instituts supérieurs en Communauté flamande (formations et options). De manière concrète, cet arrêté porte sur un changement de dénomination des formations pour l'année académique 1995-1996.





Membres du réseau documentaire du CEDEFOP

B

FOREM (Office communautaire et régional de la formation professionnelle et de l'emploi)
CIDOC (Centre intercommunautaire de documentation pour la formation professionnelle)
Jean-Pierre Grandjean
Bd. de l'Empereur 11
B-1000 BRUXELLES
Tél. 322+506 04 62/60
Fax. 322+506 04 28

VDAB (Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding)
ICODOC (Intercommunautair documentatie-centrum voor beroepsleiding)
Philip de Smet
Keizerlaan 11
B-1000 BRUSSEL
Tél. : 322+506 04 58/63
Fax : 322+506 04 28

DK

DEL (The National Institute for Educational Training of Vocational Teachers - Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse)
Søren Nielsen
Merete Heins
Rigensgade 13
DK-1316 KOBENHAVN K
Tél. 4533+14 41 14 ext. 317/301
Fax. 4533+14 42 14

D

BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung)
Bernd Christopher
Referat K4
Fehrbelliner Platz 3
D-10702 BERLIN
Tél. 4930+8643-2230 (B. Christopher)
Fax. 4930+8643-2607

GR

OEEK (Organization for Vocational Education and Training)
Epameinondas Marias
Alexandra Sideri
1, Ilioupoleos Street
17236 Ymittos
GR-ATHENS
Tél. 301+92 50 593
Fax. 301+92 54 484

E

INEM (Instituto Nacional de Empleo)
Ministerio de Trabajo y Seguridad Social
Isaias Largo Marqués
Maria Luz de las Cuevas
Condesa de Venadito, 9
E-28027 MADRID
Tél. 341+585 95 82/585 95 80
Fax. 341+377 58 81/377 58 87

FIN

OPH (Opetushallitus/Utbildningsstyrelsen/National Board of Education)
Matti Kyrö ; Leena Walls ;
Arja Mannila
P.O.Box 380
FIN-00531 HELSINKI
Tél. 3580+77 47 72 43 (L. Walls)
Fax. 3580+77 47 78 69

F

Centre INFFO (Centre pour le développement de l'information sur la formation permanente)
Patrick Kessel
Christine Merllie
Danielle Joulieu
Tour Europe Cedex 07
F-92049 PARIS la Défense
Tél. 331+41 25 22 22
Fax. 331+477 374 20

IRL

FÁS - The Training and Employment Authority
Roger Fox
Margaret Carey
P.O. Box 456
27-33, Upper Baggot Street
IRL-DUBLIN 4
Tél. 3531+668 57 77
Fax. 3531+668 26 91

I

ISFOL (Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori)
Alfredo Tamborlini
Colombo Conti
Via Morgagni 33
I-00161 ROMA
Tél. 396+44 59 01
Fax. 396+44 25 16 09

L

Chambre des métiers
du G.-D. de Luxembourg
Ted Mathgen
2, Circuit de la Foire internationale
B.P. 1604 (Kirchberg)
L-1016 LUXEMBOURG
Tél. 352+42 67 671
Fax. 352+42 67 87

NL

CIBB (Centrum Innovatie Beroepsonderwijs Bedrijfsleven)
Gerry Spronk
Ingrid de Jonge
Pettelaarpark 1
Postbus 1585
NL-5200 BP's-HERTOGENBOSCH
Tél. 3173+680 08 00
Fax. 3173+612 34 25



Organisations associées

A

Institut für Bildungsforschung der
Wirtschaft (ibw)
Monika Elsik
c/o abf-Austria
Rainergasse 38
A-1050 Wien
Tél. : 431+545 16 71-26
Fax : 431+545 16 71-22

EU

Commission européenne
Direction générale XXII/B/3
(Education, Formation et Jeunesse)
B7, 04/67
Rue de la Loi, 200
B-1049 Bruxelles
Tél. : 322+238 30 11
Fax : 322+295 57 23

ICE

Research Liaison Office
Dr. Árnason
University of Iceland
Technology Court
Dunhaga 5
Iceland - 107 Reykjavik
Tél. : 354+5254900
Fax : 354+5254905

P

SICT (Serviço de Informação Científica e
Técnica)
Isaias Largo Marquês
Fatima Hora
Praça de Londres, 2-1° Andar
P.1091 LISBOA Codex
Tél. 3511+849 66 28
Fax. 3511+80 61 71

B

EURYDICE (Réseau d'information sur
l'éducation dans la CE)
Luce Pépin
15, rue d'Arlon
B-1050 BRUXELLES
Tél. : 322+238 30 11
Fax : 322+230 65 62

N

NCU Leonardo Norge
Halfdan Farstad
P.O. Box 2608 St. Hanshaugen
N-0131 OSLO
Tél. : 4722+865000
Fax. 4722+201802

S

The Swedish EU Programme Office for
Education, Training and Competence
Development (SEP)
Jonas Erkman
Box 7785
S-10396 Stockholm
Tél. : 468+453 72 17
Fax : 468+453 72 01

CH

BIT (Bureau International du Travail)
Jalesh Berset
4, route des Morillons
CH-1211 GENEVE 22
Tél. : 4122+799 69 55
Fax : 4122+799 76 50

UK

IPD (Institute of Personnel and
Development)
Doug Gummery
Barbara Salmon
IPD House
35 Camp Road
UK-LONDON SW19 4UX
Tél. 44181+971 90 00 (D. Gummery)
Fax. 44181+263 33 33

UK

Department of Education and
Employment
Julia Reid
Moorfoot
UK-SHEFFIELD S1 4PQ
Tél. : 44114+275 32 75
Fax : 44114+59 35 64



**Derniers
numéros
en français**



No. 7/1996 Innovations pédagogiques

L'évolution des fonctions de la formation

- Formation professionnelle continue dans les pays de l'Union européenne - Multiplicité des fonctions et problèmes particuliers (Joachim Münch)

Enseignement ouvert

- Du bon usage de la formation ouverte et flexible : Résultats de récentes études de cas britanniques (Danny Beeton, Allan Duguid)
- Avoir plus de technologie, est-ce avoir plus de choix de formation ? L'expérience du projet TeleScopia (Betty Collis)

Modularisation : aspects du débat en Allemagne et au Royaume-Uni

- Le débat sur les modules de formation en République fédérale d'Allemagne (Reinhard Zedler)
- L'organisation modulaire de la formation initiale et continue. Etude comparative du système éducatif au Royaume-Uni et en Allemagne (Hans Dieter Hammer)
- Les modules dans la formation professionnelle (Ulrich Wiegand)
- Modularisation et réforme des qualifications au Royaume-Uni : quelques réalités (Sue Otter)

Développement de compétences et organisation du travail

- Modes d'organisation, apprentissage au poste de travail et leurs corrélations : le secteur de l'informatique (Dick Barton)

Un modèle d'évaluation des compétences d'action

- Exercices programmés : Un instrument pour l'évaluation de la « compétence professionnelle d'action » (Franz Blum, Anne Hensgen, Carmen Kloft, Ulla Maichle)

Formation des formateurs : le développement de la coopération au sein des équipes pédagogiques

- Qualification pédagogique et promotion de la coopération - une approche pour la formation continue du personnel de la formation professionnelle (Dietrich Harke, Regina Nanninga)

Quelques développements récents : le Danemark, le Portugal

- Innovation en matière de pédagogie professionnelle au Danemark (Søren P. Nielsen)
- Nouvelles tendances dans la formation professionnelle : deux exemples d'innovations au Portugal (Maria Teresa Ambrósio)



No. 8-9/1996 Education et formation tout au long de la vie, rétrospective et perspectives (Numéro spécial)

Le cheminement d'une idée

- Vers une politique d'éducation et de formation tout au long de la vie (Edith Cresson)
- Formation initiale et continue : contexte et perspectives au Portugal. Entretien avec M. Eduardo Marçal Grilo, ministre de l'Education
- Education permanente : une rétrospective (Denis Kallen)
- Une lecture des paradigmes du Livre blanc sur l'éducation et la formation : éléments pour un débat (Alain d'Iribarne)

L'idée et les faits

- Qui participe à l'éducation et à la formation ? - Une vue d'ensemble au niveau européen (Norman Davis)
- La formation continue en entreprise contribue-t-elle à la mise en oeuvre de l'éducation et de la formation tout au long de la vie ? (Uwe Grünewald)
- La formation en entreprise au Royaume-Uni - L'optique des employeurs (Jim Hillage)
- Les formations continues à l'initiative des individus en France : déclin ou renouveau ? (Jean-François Germe ; François Pottier)
- Le modèle allemand de la relation entre formation professionnelle continue et promotion, ses points forts et ses risques dans la perspective de la formation tout au long de la vie (Ingrid Drexel)
- L'éducation et la formation tout au long de la vie en tant que thèmes du dialogue social et des conventions collectives (Winfried Heidemann)

**Les trajectoires d'apprentissage**

- La formation continue chez les « jeunes adultes » : seconde chance ou complément ? (Jordi Planas)
- Les contraintes cognitives de l'apprentissage tout au long de la vie (J. Morais ; Régine Kolinsky)
- Apprendre tout au long de la vie ? Réflexions psychologiques et pédagogiques sur la « société cognitive » (Klaus Künzel)

Les opportunités de formation : deux cas d'entreprises

- La formation en cours d'emploi d'ouvriers sans qualification et spécialisés : « L'offensive de qualification 95 » de Ford SA à Cologne (Erich Behrendt ; Peter Hakenberg)
- Le « programme égalité des chances » de la Compagnie d'électricité d'Irlande (ESB) (Winfried Heidemann ; Freida Murray)

No. 11/1997 Coopération avec les pays d'Europe centrale et orientale

**Prochainement
disponible
en français**

Pour les numéros à paraître prochainement, le Comité de rédaction encourage toute soumission spontanée d'articles. Les propositions seront examinées par le Comité, qui se réserve le droit de décider de leur publication et informera les auteurs de sa décision. Les propositions (5 à 10 pages, 30 lignes par page, 60 caractères par ligne) doivent être adressées à la rédaction de la revue. Les manuscrits ne sont pas retournés aux auteurs.

**Numéros
prévus**

No. 12/1997 Signaler les compétences : une meilleure information pour une mobilité professionnelle accrue**No. 13/1998 Le financement de la formation professionnelle**

Prière de découper ou de recopier le bon de commande, de le glisser dans l'enveloppe à fenêtre et de l'envoyer au CEDEFOP

- Veuillez m'envoyer un exemplaire de démonstration gratuit
- Je souhaite lire européen et m'abonne à la revue «Formation professionnelle» pour un an. (3 numéros, 15 écus plus TVA et frais d'envoi)
- Veuillez m'envoyer les numéros suivants de la revue européenne "Formation professionnelle" au prix symbolique de 7 écus par exemplaire (plus TVA et frais d'envoi)

CEDEFOP

Centre européen pour le développement
de la formation professionnelle
Boîte postale 27 - Finikas

GR-55102 Thessaloniki

Numéro				
Langue				

Nom et prénom

Adresse